6-latki w szkole

rozwój i wspomaganie rozwoju

6-latki w szkole

rozwój i wspomaganie rozwoju

redakcja naukowa
Anna I. Brzezińska, Joanna Matejczuk
Paweł Jankowski, Małgorzata Rękosiewicz

Wydawnictwo Fundacji Humaniora

Poznań 2014

RECENZENT
prof. dr hab. Maria Ledzińska
Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii

Wydanie I

PROJEKT OKŁADKI
Adriana Staniszewska

REDAKCJA, KOREKTA I ŁAMANIE
Adriana Staniszewska

RYSUNKI
Iwo Staniszewski

© Copyright by Wydawnictwo Fundacji Humaniora 2014

Publikacja finansowana ze środków
Rektora UAM w Poznaniu
Dziekana Wydziału Nauk Społecznych UAM
Dyrektora Instytutu Psychologii UAM

ISBN 978-83-7589-028-8

Wydawnictwo Fundacji Humaniora

DRUK
Zakład Graficzny UAM
61-712 Poznań, ul. Wieniawskiego 1

Spis treści

Wstęp (Anna I. Brzezińska, Joanna Matejczuk, Paweł Jankowski, Małgorzata Rękosiewicz) 11

Część pierwsza
Rozwój w okresie dzieciństwa i rola środowiska społecznego

Rozdział I. Środowisko rozwoju małego dziecka: potrzeby dziecka a jakość opieki i wczesnej edukacji (Magdalena Czub) 17

Wprowadzenie. Podstawowe potrzeby dziecka w wieku 0–3 lat 17

1. Kamienie milowe rozwoju emocjonalno-społecznego i poznawczego dziecka w wieku 0–3 lat 19

1.1. Zmiana w najważniejszej formie aktywności – od sygnalizowania do partnerstwa i autonomii 20

1.2. Rozwój społeczny – od kontaktów z rodzicem do kontaktów z innymi ludźmi 23

1.3. Rozwój komunikowania się – od gaworzenia do pierwszych zdań 25

1.4. Rozwój poznawczy – od bierności do samodzielnej eksploracji i zabawy 25

2. Środowisko rodzinne i pozarodzinne dziecka w wieku 0–3 lat a jego funkcjonowanie emocjonalno-społeczne i poznawcze 26

2.1. Wspieranie rozwoju podstaw osobowości 27

2.2. Budowanie zdolności rozumienia świata i innych ludzi 30

2.3. Budowanie zdolności uczestniczenia w świecie społecznym 30

2.4. Instytucjonalne wsparcie rozwoju małego dziecka 32

3. Czynniki ryzyka zakłóceń rozwoju dziecka w wieku 0–3 lat 33

Podsumowanie i wnioski. Warunki zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka w wieku 0–3 lat 33

Rozdział II. Środowisko rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej (Joanna Matejczuk) 39

Wprowadzenie. Podstawowe potrzeby dziecka w wieku przedszkolnym 39

1. Kamienie milowe rozwoju emocjonalno-społecznego i poznawczego dziecka w wieku przedszkolnym 40

1.1. Zmiana charakteru działań – od działania spontanicznego do działania reaktywnego ... 40
1.2. Zmiany w najważniejszej rozwojowo formie aktywności – od zabawy „na serio" do zabawy „na niby" ... 41
1.3. Rozwój procesów poznawczych – od poznania sensomotorycznego do umysłowego reprezentowania zdarzeń ... 43
1.4. Rozwój języka, mowy i komunikacji – od pierwszych słów do złożonych wypowiedzi ... 45
1.5. Zmiany w obszarze kontaktów społecznych – od bliskości i poczucia bezpieczeństwa do przyjaźni i współpracy ... 48
2. Środowisko rodzinne i pozarodzinne dziecka w wieku przedszkolnym a jego funkcjonowanie emocjonalno-społeczne i poznawcze ... 50
2.1. Uspołecznienie myślenia i działania ... 51
2.2. Kształtowanie się gotowości do satysfakcjonującej współpracy z innymi 53
2.3. Budowanie samoświadomości i samooceny ... 53
2.4. Regulacja emocji i zachowania – w kierunku samoregulacji ... 55
3. Czynniki ryzyka zakłóceń w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym ... 56
Podsumowanie i wnioski. Warunki zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka w wieku przedszkolnym ... 59

Rozdział III. Środowisko rozwoju dziecka w okresie szkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej (Anna Nowotnik) ... 63
Wprowadzenie. Podstawowe potrzeby dziecka w wieku szkolnym ... 63
1. Kamienie milowe rozwoju emocjonalno-społecznego i poznawczego dziecka w wieku szkolnym ... 64
1.1. Zmiana charakteru działań – od zależności do współdziałania i samodzielności ... 64
1.2. Zmiany w formach aktywności – od zabawy do nauki i pracy ... 65
1.3. Rozwój emocjonalny – od dziecięcej spontaniczności do refleksji ... 66
1.4. Rozwój społeczny – rozszerzanie się świata społecznego dziecka ... 67
1.5. Rozwój komunikowania się – opanowanie mowy czytanej i pisanej jako przełom rozwojowy ... 68
1.6. Rozwój poznawczy – od myślenia zdominowanego przez spostrzeganie do operacji umysłowych i myślenia pojęciowego ... 69
2. Środowisko rodzinne i pozarodzinne dziecka w wieku szkolnym a jego funkcjonowanie emocjonalno-społeczne i poznawcze ... 71
2.1. Relacje z rodzicami ... 72
2.2. Relacje z nauczycielami ... 72
2.3. Relacje z rówieśnikami ... 73
3. Czynniki ryzyka zakłóceń w rozwoju dziecka w wieku szkolnym ... 73
Podsumowanie i wnioski. Warunki zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka w wieku szkolnym ... 75

Część druga
Potrzeby i zasoby dziecka u progu szkoły

Rozdział IV. Psychologiczny wizerunek dziecka u progu szkoły (Anna Kłobukowska, Katarzyna Wicher) 81
Wprowadzenie 81
1. Najważniejsze kierunki zmian rozwojowych u progu szkoły 82
2. Nowa rola ucznia 83
3. Kluczowe kompetencje – umysł 6-latka 86
3.1. Jak 6-latek zaczyna panować nad sobą? 88
3.2. Jak 6-latek uczy się rezygnować z tego, co przyjemne? 89
3.3. Jak 6-latek przechowuje i wykorzystuje informacje? 90
3.4. Jak 6-latek działa i staje się świadomy własnych możliwości? 91
4. Kluczowe kompetencje – emocje 6-latka 92
4.1. Rozpoznawanie i rozumienie emocji 93
4.2. Uzewnętrznianie i kontrola emocji 94
4.3. Lęki 6-latka 95
5. Kompetencje językowe 6-latka 95
6. Kompetencje społeczne 6-latka 97
7. Sprawność fizyczna 6-latka 98
Podsumowanie 99

Rozdział V. Potrzeby dziecka 6–7-letniego (Emilia Beger, Małgorzata Fidera) 103
Wprowadzenie 103
1. Czym są potrzeby? 105
2. Potrzeby fizjologiczne dziecka rozpoczynającego naukę w szkole 108
3. Potrzeby emocjonalno-społeczne dziecka rozpoczynającego naukę w szkole 109
3.1. Potrzeba bezpieczeństwa 109
3.2. Potrzeba więzi 111
3.3. Normy i zasady społeczne a zaspokajanie potrzeb przez pierwszoklasistę 113
4. Potrzeby poznawcze dziecka rozpoczynającego naukę w szkole 115
5. Potrzeba działalności dziecka rozpoczynającego naukę w szkole 117
5.1. Autonomia 117
5.2. Inicjatywa 118
5.3. Kompetencja 119
6. Rola dorosłego w zaspokajaniu potrzeb i rozwijaniu samodzielności dziecka-ucznia 119
Podsumowanie 122

Rozdział VI. Rozwój społeczny i moralny dziecka w wieku przedszkolnym a funkcjonowanie w szkole (Małgorzata Suckiel, Paulina Śniecikowska, Piotr Garbowski) 125
Wprowadzenie 125
1. Rozwój moralny dzieci 126
1.1. Myślenie moralne dzieci w okresie przedszkolnym 127
1.2. Myślenie moralne dzieci w okresie wczesnoszkolnym 128
1.3. Od myślenia moralnego przedszkolaka do myślenia moralnego ucznia 130
2. Rozwój społeczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym 133
2.1. Relacje społeczne – 6-latek wśród dorosłych i dzieci 134
2.2. Biologiczne uwarunkowania rozwoju społecznego 136
3. Agresja wśród dzieci 136
4. Przyjemne z pożytecznym – uspołecznianie przez zabawę 138
5. Rola nauczyciela w procesie rozwoju moralnego i społecznego uczniów 139
6. Ćwiczenia wspierające rozwój społeczny i moralny ucznia 139
Podsumowanie 141

Rozdział VII. Edukacja seksualna dzieci w okresie wczesnoszkolnym (Karolina Kołodziejczak, Marika Witkoś) 143
Wprowadzenie 143
1. Wspomaganie rozwoju seksualnego dziecka 144
1.1. Prawidłowości rozwoju seksualnego 145
1.2. Błędne przekonania na temat seksualności dziecka 146
1.3. Założenia dotyczące wspomagania rozwoju seksualnego dzieci 146
2. Obawy przed seksualizowaniem dzieci 148
3. Wspomaganie rozwoju seksualnego dziecka – rola nauczyciela 148
4. Wspomaganie rozwoju seksualnego dziecka – rola rodziców 153
4.1. Modele wychowania seksualnego w rodzinie 154
4.2. Współpraca rodziny i szkoły 155
5. O czym i jak uczyć dzieci 6- i 7-letnie? 158
6. Podstawy formalnoprawne edukacji seksualnej w szkole 159
Podsumowanie 162

Rozdział VIII. Czynniki ryzyka i czynniki wspierające dziecko u progu szkoły w szkole (Maria Dominiak, Karolina Niemier) 165
Wprowadzenie 165
1. Filozofia szkoły jako podstawa pracy z uczniami I klasy 166
1.1. Orientacja krótko- czy długoterminowa? 167
1.2. Nastawienie na program czy nastawienie na osobę? 168
2. Organizacja instytucji 170

2.1. Hierarchia czy współpraca? ... 170
2.2. Czynniki środowiskowe – czy i jak warunki fizyczne wpływają na jakość kształcenia? ... 172
3. Organizacja pracy ... 174
3.1. Program edukacyjny i wychowawczy – jak dopasować ofertę edukacyjną? ... 174
3.2. Formy i metody pracy – jakie mają znaczenie dla procesu edukacyjnego? ... 176
3.3. System oceniania – czynnik ryzyka czy czynnik wspierający dziecko? ... 178
4. Relacje społeczne – znaczenie bycia z innymi ludźmi ... 180
4.1. Relacje ucznia z dorosłymi – jak i co komunikować, by pomóc dziecku w procesie edukacji ... 180
4.2. Relacje ucznia z rówieśnikami – ich wpływ na funkcjonowanie dziecka w szkole ... 182
Podsumowanie ... 183

Rozdział IX. Czynniki ryzyka i czynniki wspierające dziecko u progu szkoły w rodzinie (Aleksandra Ratajczyk, Monika Mielcarek, Joanna Matejczuk, Alicja Swadźba) ... 185
Wprowadzenie ... 185
1. Typy relacji społecznych w rodzinie ... 186
1.1. Relacje pionowe ... 186
1.2. Relacje poziome ... 188
2. Rola rodziny w kształtowaniu postawy dziecka wobec szkoły ... 189
2.1. Oczekiwania rodziny ... 190
2.2. Styl rodzicielski ... 191
2.3. Relacje rodziców z nauczycielami ... 194
3. Wpływ sytuacji rodzinnej na sytuację szkolną dziecka ... 196
3.1. Status socjoekonomiczny rodziny ... 196
3.2. Choroba członka rodziny ... 197
3.3. Kryzys w rodzinie ... 198
Podsumowanie ... 199

Rozdział X. Typy rodzin a czynniki ryzyka na tle współczesnych przemian (Anna I. Brzezińska, Joanna Matejczuk, Monika Mielcarek, Aleksandra Ratajczyk) ... 201
Wprowadzenie ... 201
1. Szanse i zagrożenia dla rozwoju w czasach wielkich zmian ... 202
2. Zmiany transformacyjne a zmiany w obszarze rozwoju indywidualnego i funkcjonowania rodziny ... 203
3. Typy rodzin a zmiany transformacyjne ... 204
4. Rodziny stanowiące układ ryzyka dla rozwoju dziecka ... 206
Podsumowanie ... 208

Część trzecia
Gotowość szkolna dziecka

Rozdział XI. Dziecko w systemie edukacji (Anna I. Brzezińska, Magdalena Czub) .. 213
Wprowadzenie 213
1. Relacja jednostka – instytucja edukacyjna 214
1.1. Tradycyjne i współczesne podejście do relacji jednostka – instytucja .. 214
1.2. Ujęcie relacji jednostka – instytucja w kategoriach systemów dynamicznych 216
2. Komponenty systemu dziecko – instytucja 217
2.1. Rola społeczeństwa 217
2.2. Rola środowiska lokalnego 220
2.3. Rola instytucji edukacyjnych 220
2.4. Rola rodziny 221
3. Elementy gotowości dziecka do funkcjonowania w instytucji 222
Podsumowanie 224

Rozdział XII. Gotowość dziecka do szkoły i gotowość szkoły do przyjęcia dziecka: interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej (Anna I. Brzezińska) 229
Wprowadzenie 229
1. Gotowość szkolna jako efekt interakcji zasobów osoby i oferty otoczenia ... 231
2. Gotowość szkolna – między socjalizacją a emancypacją 234
3. Trzy zadania edukacji – trzy zadania dla nauczyciela 237
4. Dojrzewanie i uczenie się a rozwój człowieka – ujęcie interakcyjne 239
5. Jak kształtować gotowość szkolną? 241
Podsumowanie 243

Rozdział XIII. Co wiemy o 6-latkach w szkole na podstawie badań? (Radosław Kaczan, Piotr Rycielski) 247
Wprowadzenie. Umiejętności na starcie szkolnym i ich znaczenie dla dalszego funkcjonowania w szkole 247
1. Program badań 249
2. Charakterystyka badanej grupy 6-latków 250
3. Poziom umiejętności matematycznych, czytania i pisania dzieci 6-letnich w przedszkolach i szkołach 251
4. Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne dzieci 6-letnich w przedszkolach i szkołach 254
5. Opinie rodziców dzieci 6-letnich na temat funkcjonowania przedszkola i szkoły 256
Podsumowanie 259

Wstęp

Wprowadzane w Polsce zmiany w systemie edukacji dotyczące obniżenia wieku szkolnego i związana z tym debata publiczna prowokują na nowo i z jeszcze większą intensywnością niż dotąd do zadawania pytań o gotowość dzieci do sprostania wymaganiom szkoły i o uwarunkowania tej gotowości. Pytania i problemy widoczne zarówno w rozważaniach naukowych, jak i w dyskusji publicznej dotyczą, z jednej strony, właściwości dziecka – tak jego zasobów, jak i rozmaitych deficytów. Koncentrują się wokół tego, czy dzieci 6-letnie ze względu na osiągnięty poziom rozwoju są w stanie poradzić sobie ze zmianą środowiska z domowo-przedszkolnego na szkolne, z nowymi wymaganiami i obowiązkami, nowym stylem pracy nauczycieli, nowymi relacjami społecznymi z dorosłymi oraz uczniami w różnym wieku. Dotyczą więc kwestii indywidualnej gotowości każdego dziecka do podjęcia i sprostania z powodzeniem obowiązkowi szkolnemu. Z drugiej strony pytania i wątpliwości odnoszą się do szkoły. Głównym źródłem niepokoju, przede wszystkim rodziców dzieci 6-letnich, jest problem organizacji pracy szkoły, jej wyposażenia, zapewnienia miejsc odpoczynku i zabawy dla dzieci i wreszcie – kwestia chyba najważniejsza – sposób kształcenia dzieci i stosunek nauczycieli do najmłodszych uczniów. Według części rodziców, ale także nauczycieli przedszkoli i sporej części opinii publicznej sposób kształcenia w wielu szkołach nie jest adekwatny do potrzeb rozwojowych dzieci, ich stylu działania i poznawania świata.

W dyskusjach publicznych zwykle zestawiamy ze sobą te dwa rodzaje gotowości, a mianowicie gotowość dziecka „do" szkoły oraz gotowość szkoły „do" dziecka, ujmowaną najczęściej bardzo prosto jako przygotowanie nauczycieli klas pierwszych do pracy z dziećmi o rok młodszymi, wyposażenie klas, zapewnienie miejsca na posiłek i odpoczynek.

Nieco mniejszą wagę przywiązuje się do dwóch innych rodzajów gotowości, naszym zdaniem kluczowych dla powodzenia dziecka w szkole – w klasie pierwszej, czyli u progu długiego, właśnie rozpoczynającego się okresu instytucjonalnej edu-

kacji. Chodzi tu o gotowość rodziny do przeorganizowania dotychczasowego stylu życia i podjęcia dodatkowych, nowych obowiązków związanych ze wspieraniem dziecka w nowej, czasem trudnej dla niego sytuacji, a także o gotowość całego społecznego otoczenia rodziny i szkoły do zaakceptowania zmiany wieku rozpoczynania obowiązku szkolnego przez dzieci. Poziom tej społecznej gotowości w znaczącym stopniu wpływa na poziom debaty publicznej, jej charakter – merytoryczny lub polityczny – i klimat, w jakim się ona odbywa.

Przygotowana przez nas książka jest zaproszeniem do szerokiej merytorycznej dyskusji na temat funkcjonowania uczniów w szkole, nie tylko 6-latków i nie tylko uczniów najmłodszych, czyli z klas I–III. Skupiamy się na procesie rozwoju dziecka, jego osiągnięciach rozwojowych, czynnikach, które ten rozwój wspierają, ale i takich, które mogą go zakłócać. Odwołując się do wiedzy o przebiegu rozwoju w okresie dzieciństwa, chcemy pokazać, że gotowości szkolnej dziecka nie można traktować jako zamkniętego zbioru czy zestawu „gotowych" do użycia w momencie startu szkolnego kompetencji – wiedzy i umiejętności. Przez cały okres dzieciństwa dziecko stopniowo dorasta do podejmowania coraz trudniejszych wyzwań, uczy się działać coraz bardziej samodzielnie, ale także współdziałać z innymi dla osiągnięcia ważnych celów – osobistych i grupowych. Stopniowo więc staje się gotowe do podejmowania zadań typu szkolnego, do pracy pod kierunkiem nauczyciela, do pracy w grupie.

Takie procesualne i jednocześnie interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej dziecka oznacza, że gotowość ta rozwija się dalej, także po rozpoczęciu nauki w szkole, przyjmując postać coraz dojrzalszą, otwartą na nowe wyzwania. Ważny, oczywiście, jest poziom owej gotowości w momencie startu, dlatego w kolejnych rozdziałach zwracamy uwagę na przebieg rozwoju od wczesnego dzieciństwa oraz osiągnięcia dziecka w obszarze funkcjonowania społeczno-emocjonalnego i moralnego, poznawczego i językowego, a także – co bardzo ważne – sprawności i przejawianych form aktywności.

Podjęliśmy także problem jakości funkcjonowania i współpracy środowiska rodzinnego i instytucjonalnego, zwracając uwagę na czynniki ryzyka i czynniki wspierające dziecko u progu szkoły. To od dorosłych (w rodzinie, środowisku lokalnym, przedszkolu, szkole) przede wszystkim zależy, z jaką wiedzą o szkole, z jakim nastawieniem wobec nauki i nauczyciela oraz z jakimi zasobami dziecko przekroczy próg szkoły oraz jaką będzie miało możliwość, aby zasoby te poszerzać i modyfikować. W ten sposób zwracamy uwagę na konieczność interakcyjnego, czyli uwzględniającego szerszy kontekst społeczny, rozpatrywania gotowości szkolnej.

Książka jest efektem współpracy i zaangażowania trzech pokoleń psychologów – studentów i doktorantów oraz pracowników naukowych średniego i starszego pokolenia. Skierowana jest do nauczycieli, psychologów i pedagogów oraz innych specjalistów wspierających szkołę, a także do rodziców i wszystkich osób zaangażowanych bądź tylko zainteresowanych problemem wspomagania rozwoju dziecka przygotowującego się do roli ucznia oraz stawiającego pierwsze kroki w szkole.

Bardzo dziękujemy Pani Profesor Marii Ledzińskiej z Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego za niezwykle życzliwą i konstruktywną recenzję – za wszelkie uwagi, podpowiedzi i sugestie zmian, ale przede wszystkim za uznanie dla autorów najmłodszych za ich odwagę podjęcia trudnych tematów.

Wyrazy wielkiego podziękowania składamy za wsparcie finansowe JM Rektorowi Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – Panu Profesorowi Zbigniewowi Pilarczykowi, Dziekanowi Wydziału Nauk Społecznych UAM – Panu Profesorowi Zbigniewowi Drozdowiczowi oraz Dyrektorowi Instytutu Psychologii UAM – Panu Profesorowi Jerzemu Brzezińskiemu.

Anna I. Brzezińska, Joanna Matejczuk,
Poznań, 20 marca 2014 r. *Paweł Jankowski, Małgorzata Rękosiewicz*

Część pierwsza

ROZWÓJ W OKRESIE DZIECIŃSTWA I ROLA ŚRODOWISKA SPOŁECZNEGO

ROZDZIAŁ I

Środowisko rozwoju małego dziecka: potrzeby dziecka a jakość opieki i wczesnej edukacji

MAGDALENA CZUB / Zespół Wczesnej Edukacji / Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Wprowadzenie. Podstawowe potrzeby dziecka w wieku 0–3 lat

Najważniejsze w okresie wczesnego dzieciństwa procesy rozwojowe to ustanowienie relacji przywiązaniowej z głównym opiekunem oraz kształtowanie podstaw regulacji procesów wewnętrznych i zachowania. Pierwsze trzy lata życia stanowią bowiem fundament rozwoju wewnętrznych mechanizmów samoregulacji, które umożliwiają rozpoznawanie i zgodne z normami społecznymi zaspokajanie potrzeb oraz realizację potencjału rozwojowego. Aby rozwój dziecka mógł przebiegać prawidłowo – zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym – musi ono znaleźć się w otoczeniu zapewniającym mu opiekę nie tylko pod względem zaspokajania potrzeb fizjologicznych, ale także pozwalającym mu na nawiązanie bliskiej więzi z jedną, wybraną osobą. Bliska relacja z głównymi opiekunami otwiera drogę do niezależności i samorealizacji. Dzięki interakcjom z nimi dziecko może nabywać kolejne umiejętności i kompetencje służące samodzielnemu zaspokajaniu potrzeb. W pierwszych trzech latach życia szybko wzrastają kompetencje dziecka, zwiększa się zakres jego relacji z innymi i umiejętności funkcjonowania w środowisku społecznym, co z kolei umożliwia mu dalszy rozwój poznawczy, tj. uczestnictwo w świecie, ciekawość, radzenie sobie z przeszkodami, dążenie do zdobywania nowych informacji i umiejętności.

Dziecko od początku życia aktywnie uczestniczy w wymianie społecznej z otoczeniem, ujawniając przy tym swoje indywidualne cechy oraz potrzeby. Wymaga to od środowiska dostosowania się zarówno do potrzeb dziecka wynikających z pra-

widłowości przebiegu rozwoju, jak i potrzeb specyficznych, związanych np. z charakterem systemu nerwowego, funkcjonowaniem zmysłów czy sposobem reakcji na bodźce. Od chwili urodzenia zachodzi więc proces wymiany (transakcji) między niemowlęciem a środowiskiem – wzajemnego „dostrajania się" dziecka i opiekunów. Osiągnięcia rozwojowe dziecka i zakres jego zdolności do samoregulacji pod koniec okresu wczesnego dzieciństwa są rezultatem ciągłych transakcji między potrzebami i możliwościami dziecka a sposobem zaspokajania tych potrzeb przez środowisko oraz oczekiwaniami wobec dziecka ze strony najbliższego otoczenia. Wskazuje to na szczególną wagę jakości środowiska dziecka (sposobu opieki, zaspokajania potrzeb, stawiania wymagań), konieczność dopasowywania zasobów i wymagań środowiskowych do specyfiki danego dziecka oraz uwzględniania w opiece, wychowaniu i edukacji zarówno jego ogólnorozwojowych, jak i specyficznych potrzeb (rys. 1). Analizując wczesny rozwój, należy więc uwzględniać zagadnienia dotyczące potrzeb rozwijającej się jednostki i ofert dostarczanych przez społeczno-kulturowy kontekst jej życia (Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2010; Schaffer, 2006).

Rys. 1. Równorzędne znaczenie indywidualnych i środowiskowych czynników rozwoju

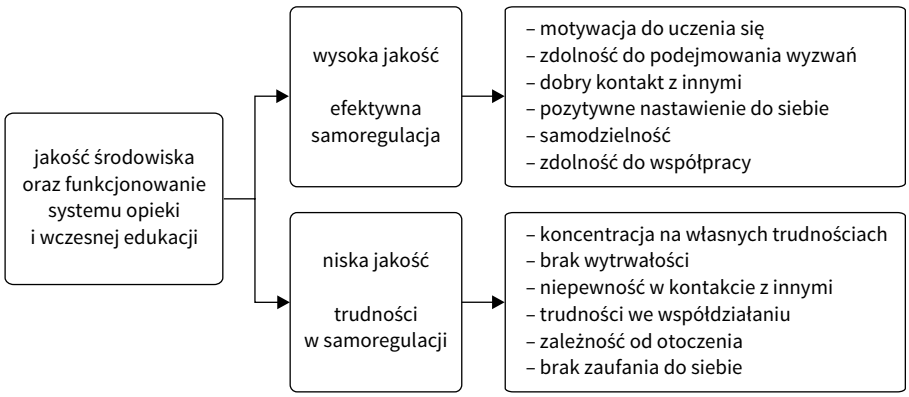
Źródło: opracowanie własne.

W pierwszym roku życia głównym zadaniem rozwojowym jest uformowanie przywiązania – swoistego związku społecznego między dzieckiem a jego najważniejszym opiekunem (figurą przywiązania). Budowanie przywiązania ma nie tylko ogromne znaczenie dla funkcjonowania we wczesnym dzieciństwie, ale stanowi również

istotny czynnik prawidłowego rozwoju psychicznego w kolejnych okresach życia, wpływając na jakość procesów emocjonalnych i poznawczych, a więc stanowiąc podstawę osiągnięć osobistych, edukacyjnych i zawodowych.

W drugim i trzecim roku życia zachodzą dynamiczne zmiany ilościowe i jakościowe związane ze wzrastającą autonomią dziecka, wynikającą z rozwoju motoryki, reprezentacji symbolicznej i języka oraz samoświadomości i zdolności do samokontroli (Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005). Głównym osiągnięciem okresu poniemowlęcego jest autonomia i rozwijająca się zdolność samoregulacji (Erikson, 2002; Sroufe, 1995), dzięki którym możliwe są postępy w innych obszarach rozwoju.

Współczesna wiedza psychologiczna, oparta na wynikach badań naukowych, wskazuje także na kluczowe znaczenie funkcjonowania społeczno-emocjonalnego w odnoszeniu sukcesów w nauce szkolnej (Raver, 2002; Zins, Bloodworth, Weissberg i Walberg, 2004). Podstawą osiągnięć w nauce w pierwszych latach uczęszczania do szkoły są kompetencje emocjonalne i społeczne, takie jak: zdolność do podejmowania wyzwań, koncentracja na zadaniu, postępowanie zgodnie z regułami, nawiązywanie kontaktów z dorosłymi i rówieśnikami oraz kontrolowanie negatywnych emocji (Raver, 2002). W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera jakość opieki oraz jakość środowiska społecznego dziecka w pierwszych latach życia (rys. 2).



Rys. 2. Wpływ jakości opieki w pierwszych latach życia na funkcjonowanie dziecka w wieku szkolnym

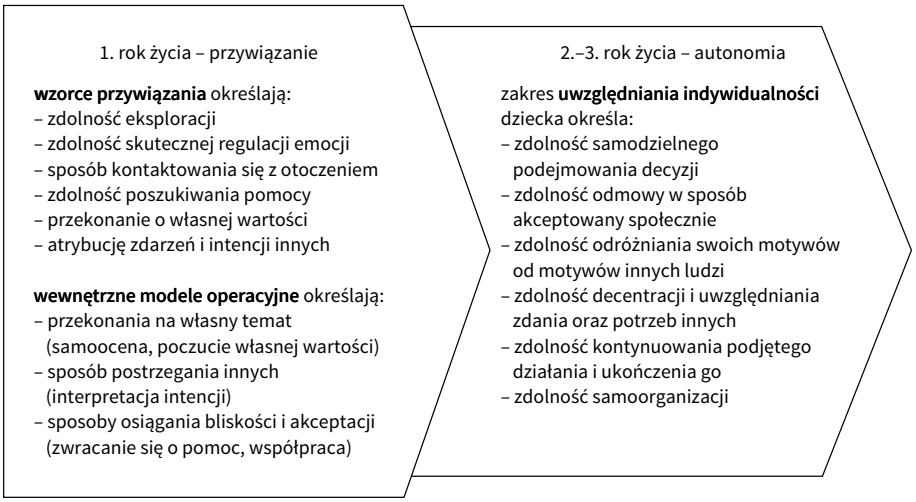
Źródło: opracowanie własne.

1. Kamienie milowe rozwoju emocjonalno-społecznego i poznawczego dziecka w wieku 0-3 lat

Z uwagi na ważne procesy rozwojowe pierwsze trzy lata życia dziecka można podzielić na dwa okresy: 1) pierwszy rok życia, w którym tworzą się podstawy regulacji zachowania w oparciu o związek z podstawowym opiekunem (diadyczna regulacja),

a aktywność dziecka zmienia się od sygnalizowania potrzeb do wzajemnej wymiany z rodzicem, 2) drugi i trzeci rok życia, kiedy wzrasta autonomia dziecka i zdolność samodzielnego regulowania swoich stanów emocjonalnych, a relacja z dorosłym nabiera charakteru partnerstwa.

Najważniejsze osiągnięcia wczesnego dzieciństwa to zdolność samodzielnej eksploracji i gotowość do kontaktów społecznych. Kompetencje te rozwijają się dzięki relacji przywiązaniowej, a co za tym idzie – wewnętrznych struktur psychicznych regulujących zachowanie (wzorce przywiązania i wewnętrzne modele operacyjne) oraz wzrastającej autonomii dziecka, a co za tym idzie – rozwijającej się rozwojowi samoświadomości i zdolności do samodzielnej regulacji swoich stanów wewnętrznych i zachowania (rys. 3). Osiągnięcia rozwoju w pierwszych trzech latach życia w dużej mierze zależą od jakości opieki i wczesnej edukacji.



Rys. 3. Kamienie milowe rozwoju w pierwszych trzech latach życia

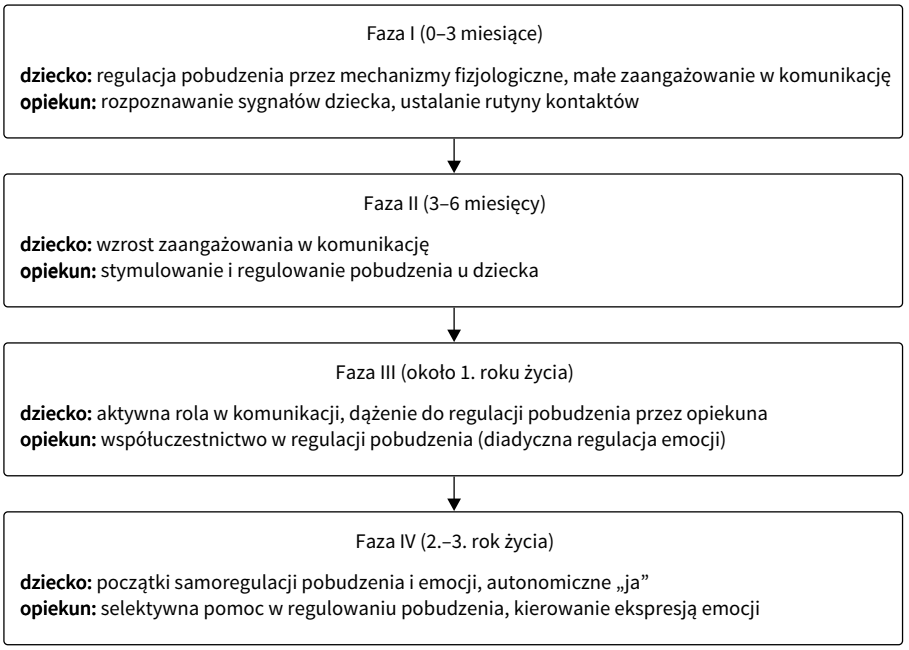
Źródło: opracowanie własne.

1.1. Zmiana w najważniejszej formie aktywności – od sygnalizowania do partnerstwa i autonomii

Pierwszym etapem w życiu dziecka jest formowanie się przywiązania do opiekuna, stanowiące podstawę dalszego rozwoju psychicznego we wszystkich jego obszarach: społecznym, emocjonalnym i poznawczym (Sroufe, 1995; Solomon i George, 1999; Sroufe i in., 2005). Jakość doświadczanej przez dziecko opieki ma decydujące znaczenie dla rozwoju zdolności do samoregulacji, która istotnie wpływa na zakres eksploracji (podstawy uczenia się i realizacji potencjału rozwojowego) oraz sposób

radzenia sobie z przeszkodami i trudnościami (Cassidy i Shaver, 1999; Sameroff, Lewis i Miller, 2000, Sroufe i in., 2005). Przywiązanie stanowi formę diadycznej regulacji emocji (Sroufe, 1995), a rola opiekuna polega na prowadzeniu dziecka od zewnętrznych sposobów regulacji w stronę samodzielnego regulowania swoich stanów emocjonalnych.

Podstawy zdolności do regulacji emocji tworzą się w pierwszych latach życia, w procesie składającym się z kilku faz (rys. 4). Niemowlę w pierwszych miesiącach życia nie jest zdolne do regulowania swojego pobudzenia. Jest to okres, w którym sygnalizuje ono dystres lub niezaspokojenie potrzeb, jednakże to do opiekuna należy właściwe odczytanie sygnałów płynących od dziecka i zaspokojenie jego potrzeb oraz ustanowienie odpowiedniej dla dziecka i dorosłego rutyny wzajemnych kontaktów. W następnej fazie niemowlę coraz aktywniej angażuje się w relację z opiekunem (uśmiecha się do niego, chwyta, wyciąga ręce), a ich transakcje polegają na zwiększaniu i zmniejszaniu zaangażowania w aktywność i kontakt. Dzięki temu niemowlę uczy się utrzymywać stabilność emocjonalną przy różnych poziomach napięcia (Sroufe, Duggal, Weinfield i Carlson, 2000). Doświadczanie różnych poziomów pobudzenia (zarówno pozytywnego, jak i negatywnego), monitorowane przez rodzica umożliwia niemowlęciu uzyskanie przekonania, że jest zdolne do radzenia



Rys. 4. Fazy rozwoju regulacji emocji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Sroufe, 1995.

sobie z pobudzeniem (początki poczucia kompetencji) oraz buduje zaufanie dziecka do otoczenia społecznego i fizycznego.

W drugim półroczu życia dziecko aktywnie dąży do osiągnięcia i utrzymania bliskości z opiekunem. Ponieważ jest coraz bardziej sprawne fizycznie, zaczyna podążać za rodzicem i kontrolować poziom bliskości. Pojawiają się nowe zachowania – dziecko okazuje radość na widok matki, płacze, gdy ona znika, woła ją, przywiera do niej, gdy czuje się zagrożone lub niezaspokojone. Zaczyna traktować rodzica jako „bezpieczną bazę" do poznawania otaczającego świata. Oddala się od niego, by poznawać i doświadczać nowych sytuacji, od czasu do czasu wracając by upewnić się co do swego bezpieczeństwa.

Prowadzone w tym obszarze badania wskazują, iż szczególna rola wczesnego okresu życia związana jest z powstającymi w tym okresie, na podstawie doświadczeń wynikających z rodzaju otrzymywanej opieki, wzorcami nawiązywania relacji społecznych (wzorce przywiązania) oraz poznawczo-afektywnych reprezentacji siebie i innych (wewnętrzne modele operacyjne), które wyznaczają jakość funkcjonowania społecznego i poznawczego (Siegel, 2009; Bowlby, 2007; Czub, 2003a; Solomon i George, 1999).

Najważniejszym procesem w okresie następującym po niemowlęctwie jest usamodzielnianie się dziecka, związane z przechodzeniem od diadycznej regulacji pobudzenia do samoregulacji (tab. 1). W drugim i trzecim roku życia dziecko zdobywa podstawową umiejętność samokontroli, tolerowania pewnego poziomu frustracji, a także rozszerza się zakres jego reakcji emocjonalnych (Sroufe i in., 2005). W zachowaniu pojawiają się współwystępujące emocje (np. wstyd i złość), a przyczyny ich powstawania nie leżą tylko w rzeczywistej sytuacji, ale także – w związku z postępem w rozwoju poznawczym i rozwoju języka – w symbolicznych reprezentacjach wcześniejszych doświadczeń. Jest to też okres rozwoju samoświadomości oraz poznawania reguł i standardów społecznych.

Ważnym elementem zwiększającej się autonomii są początki samoświadomości związane ze zdolnością dziecka do rozpoznawania siebie i odróżniania siebie od innych. Dowodzą tego eksperymenty z użyciem lustra, w których dzieci (pomiędzy 15. a 24. miesiącem życia) rozpoznają siebie na podstawie odbicia (Amsterdam, 1972; Lewis i Brooks-Gunn, 1979). Pod koniec pierwszego roku życia dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę, że inni ludzie mogą robić rzeczy, których ono nie potrafi, ale dopiero w 2. roku życia zaczyna rozumieć, że dorosły może zrobić coś, czego ono chce. Nadal jednak częściowo łączy siebie i innych, co wyraża się np. w prowadzeniu ręki dorosłego. Dopiero pod koniec drugiego roku życia dziecko zaczyna być świadome rozdzielności siebie i drugiej osoby oraz odrębności ról (Sroufe, 1995). Wiedza ta ma szczególne znaczenie dla wspierania rozwoju w tym okresie, np. poprzez pozwalanie dziecku na samodzielne wykonywanie różnych zadań.

Tab. 1. Charakterystyka rozwoju autonomii w okresie poniemowlęcym (2.–3. rok życia)

Obszary rozwoju autonomii	Charakterystyka
Wzrost niezależności	– większa autonomia w funkcjonowaniu dzięki rozwojowi małej i dużej motoryki – rozwój języka i reprezentacji symbolicznej oraz teorii umysłu – wzrost samodzielności – funkcjonowanie w dystansie wobec opiekuna dzięki komunikacji werbalnej – odnoszenie społeczne (*social referencing*)
Rozwój samoświadomości	– rozpoznawanie siebie w lustrze – postępy w rozwoju poznawczym
Rozwój rozumienia autonomiczności swojej i innych (odróżnianie siebie od innych)	– w drugim roku życia: rozpoznawanie granic pomiędzy działaniem swoim i innych – w trzecim roku życia: początki rozumienia indywidualności swojej i innych oraz różnych ról społecznych (np. większe zadowolenie z samodzielnego wykonania zadania, niż gdy wykonają je inni)
Kształtowanie się podstaw świadomości zasad i standardów oraz początki samoregulacji	– początki rozumienia zakazów i nakazów – początki rozpoznawania prawidłowości w otoczeniu i zachowaniu – wrażliwość na oznaki dystresu u innych – wrażliwość na negatywne sygnały negatywnych emocji – negatywne emocje w reakcji na własne działanie przekraczające normy
Zmiany w doświadczaniu emocji	– zdolność utrzymania zorganizowanego zachowania pomimo doświadczania pobudzenia – zdolność tolerowania wysokiego poziomu pobudzenia (zarówno negatywnego, jak i pozytywnego) – emocje pojawiające się z powodu antycypacji wydarzenia – emocje wtórne, powstające w wyniku oceny siebie i swojego działania (duma, wstyd, zakłopotanie, poczucie winy)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Sroufe, 1995; Sroufe i in., 2005.

1.2. Rozwój społeczny – od kontaktów z rodzicem do kontaktów z innymi ludźmi

Doświadczenia dziecka w kontakcie z głównymi opiekunami stają się podstawą jego społecznego funkcjonowania. Prowadzone w tym obszarze badania i analizy dowodzą, że we wczesnym okresie życia powstają związane z rodzajem doświadczanej opieki wzorce nawiązywania relacji społecznych (wzorce przywiązania) oraz poznawczo-afektywne reprezentacje siebie i innych (wewnętrzne modele operacyjne). Wczesne doświadczenia z opiekunem zostają uwewnętrznione i stają się umysłowymi modelami, które służą do regulacji własnego funkcjonowania oraz interpretacji i przewidywania zachowań, myśli i uczuć innych ludzi (Ainsworth, Blehar, Waters i Wall, 1978; Bretherton i Munholland, 1999; Czub, 2003a, 2003b; Siegel, 2009). Wzorce te określają sposób organizacji zachowania dziecka wobec

opiekuna, a w późniejszym okresie przekładają się na sposób funkcjonowania społecznego – nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi, uzyskiwania opieki i pomocy, rozwiązywania konfliktów (tab. 2).

Tab. 2. Wzorce przywiązania a funkcjonowanie społeczne

Przywiązanie bezpieczne	Przywiązanie unikowe	Przywiązanie ambiwalentne
– swobodna eksploracja i zwracanie się o pomoc – dobry kontakt z otoczeniem – przekonanie o własnej wartości – pozytywne postrzeganie intencji innych ludzi – pozytywna ocena wydarzeń	– pozorna niezależność i brak potrzeby wsparcia – izolowanie się od innych – niskie poczucie własnej wartości – przypisywanie innym złych intencji – negatywna ocena wydarzeń	– zahamowana eksploracja i stałe oczekiwanie pomocy – niepewność w kontaktach z innymi, lęk przed odrzuceniem – niepewność co do własnej wartości – zmienność w przypisywaniu intencji innym ludziom – przekonanie o nieprzewidywalności wydarzeń

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ainsworth i in., 1978; Sroufe, 1995; Crittenden, 1997.

Oparty na doświadczeniach pierwszych trzech lat życia sposób funkcjonowania jednostki wykazuje stałość także w okresie późnego dzieciństwa i adolescencji (Sroufe i in., 2000, 2005). Dzieci z bezpiecznym (B) wzorcem przywiązania (doświadczające wrażliwości na swoje potrzeby ze strony opiekuna) w wieku przedszkolnym potrafią współpracować z innymi, są lubiane przez kolegów, pomysłowe, zdolne do radzenia sobie ze stresem i łatwo powracają do równowagi. W przyjazny i spokojny sposób traktują innych ludzi, są serdeczne i nawiązują swobodne rozmowy. Dzieci przedszkolne charakteryzujące się unikowym (A) wzorcem przywiązania (doświadczające braku dostępności, niskiej responsywności oraz intruzywności ze strony opiekuna) izolują się emocjonalnie od innych, są często niechętnie nastawione do otoczenia lub antyspołeczne, zachowują dystans wobec innych, nie potrafią zwrócić się o pomoc. Ambiwalentny (C) styl przywiązania u dzieci (doświadczających niespójnych, nieprzewidywalnych reakcji opiekuna) powoduje silne napięcie, impulsywność, poszukiwanie uwagi innych ludzi i problemy w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych, skutkującą frustracją i bezradnością (Ainsworth i in., 1978).

Na podstawie wzorców przywiązania, a co za tym idzie stylów atrybucji i sposobów regulacji emocji można z dość dużym prawdopodobieństwem przewidywać sposób funkcjonowania emocjonalno-społecznego i poznawczego w późniejszych okresach życia (Sameroff i in., 2000; Friedrich, 2002; Shaver i Mikulincer, 2002; Mikulincer, Shaver i Pereg, 2003).

1.3. Rozwój komunikowania się – od gaworzenia do pierwszych zdań

Wczesne dzieciństwo to okres, w którym dziecko komunikuje się ze światem zewnętrznym głównie za pomocą niewerbalnych (bezsłownych) sposobów nawiązywania kontaktu. Większość dzieci do ukończenia pierwszego roku życia nie wymawia jeszcze pierwszych słów, lecz potrafi sygnalizować swoje potrzeby i prowadzić „dialog" z rodzicem w celu ich zaspokojenia. Do przedsłownych form komunikowania się należą: krzyk, gaworzenie, gesty i ekspresja emocji.

W początkowym okresie rozwoju dziecko komunikuje się ze światem głównie za pomocą krzyku. Krzyk jest zróżnicowany i przyjmuje różne formy w zależności od potrzeby, którą ma wyrażać, pory dnia i reakcji otoczenia. W toku rozwoju krzyk zanika, przechodząc w inne formy wokalizacji. W drugim kwartale życia, przy wrażliwym i zaspokajającym potrzeby dziecka otoczeniu, można zauważyć ograniczenie krzyku u dziecka. Od około drugiego miesiąca życia zwiększa się ilość dźwięków, które dziecko potrafi samo wytworzyć, i pojawia się gaworzenie. Początkowo niemowlę łączy spółgłoski z samogłoskami (np. „na", „gu", „da"), a później tworzy ciągi sylab (np. „ma-ma-ma", „da-da-da"). Między 6. a 8. miesiącem życia gaworzenie osiąga punkt kulminacyjny i zaczyna przechodzić w mowę. W jego miejsce pojawiają się słowa. Czas trwania okresu gaworzenia zależy w dużej mierze od reakcji otoczenia – stymulacji, zachęty, liczby wzorców do naśladowania. W drugim roku życia dziecko zaczyna łączyć słowa – początkowo w formie holofraz (łączenia słowa z gestem), a później prostych, najczęściej dwuwyrazowych zdań. W trzecim roku życia mowa rozwija się dynamicznie – dziecko zna już wiele słów i zaczyna tworzyć zdania złożone.

Komunikacji i rozwojowi języka towarzyszy zawsze ekspresja emocji – mimiczne i pantomimiczne zachowania związane z różnymi stanami emocjonalnymi, które pomagają we wzajemnym rozumieniu się dziecka i dorosłego. Dziecko szybko uczy się odczytywać stan emocjonalny opiekuna na podstawie jego mimiki czy intonacji głosu. Zanim zrozumie znaczenie słów wypowiadanych przez matkę, potrafi odpowiednio na nie zareagować, korzystając z tonu, jakim zostały wypowiedziane, podobnie jak wrażliwa matka z gestów i mimiki dziecka odczytuje jego nastrój i odpowiednio reaguje (Sroufe, 1995; Bee, 2004).

1.4. Rozwój poznawczy – od bierności do samodzielnej eksploracji i zabawy

W pierwszych latach życia na bazie uwarunkowań genetycznych i jakości opieki doświadczanej przez dziecko tworzą się podstawy funkcjonowania poznawczego, ściśle związanego w tym okresie z rozwojem emocjonalnym i społecznym. Doświadczenia w relacji z opiekunem zostają uwewnętrznione i stają się podstawą

oceny siebie, innych i świata, a co za tym idzie – wyznaczają zdolność eksploracji i poznawania otoczenia. Fundamentem takiej zdolności do eksploracji jest poczucie bezpieczeństwa i umiejętność radzenia sobie z napięciem, wynikająca z jakości opieki doświadczanej w niemowlęctwie.

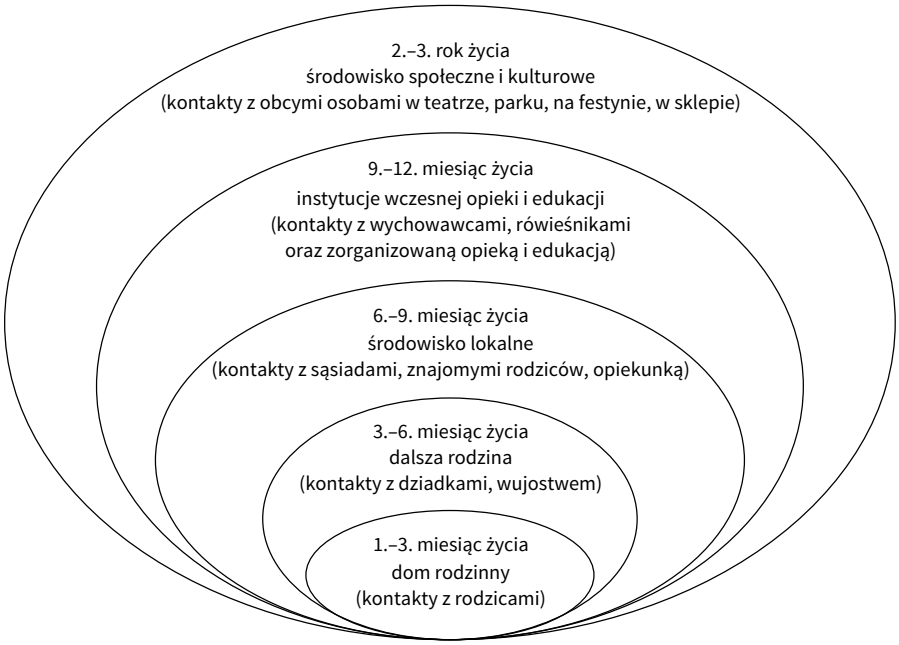
W pierwszym roku życia główną aktywność poznawczą dziecka stanowi eksploracja. Małe dziecko poznaje świat poprzez oglądanie, dotykanie, lizanie. Później zaczyna naśladować czynności innych osób, bawiąc się przedmiotami, które znajduje w swoim otoczeniu. Wraz z postępem w rozwoju fizycznym (motoryki małej i dużej) dziecko zaczyna bawić się „na serio", wykonując różnego rodzaju czynności domowe. W tym okresie nie odróżnia ono jeszcze sytuacji rzeczywistej od zabawy. Zabawa „na niby" stanie się najważniejszą aktywnością w kolejnym okresie.

Efekty rozwoju poznawczego w okresie wczesnego dzieciństwa przejawiają się głównie w nastawieniu i zdolności do eksploracji (chęci poznawania świata i odwagi w jej realizowaniu). Wynika to z uwewnętrznienia doświadczeń z opiekunami w postaci reprezentacji umysłowych (wewnętrznych modeli operacyjnych), które służą do interpretacji doświadczeń, planowania działań i regulowania swojego zachowania (Bretherton i Munholland, 1999; Bowlby, 2007). Odzwierciedlają one zakodowane doświadczenia związane ze sposobem traktowania dziecka przez opiekuna i kształtują sposób interpretowania zdarzeń (np. rozumienia sytuacji czy intencji innych osób) oraz behawioralne strategie jednostki wobec innych (np. zwracanie się o pomoc czy kontynuowanie podjętej aktywności i kończenie zadania). Wpływają także na styl percepcji, reaktywności i regulacji emocji.

2. Środowisko rodzinne i pozarodzinne dziecka w wieku 0–3 lat a jego funkcjonowanie emocjonalno-społeczne i poznawcze

Szczególną rolę w rozwoju dziecka w pierwszych trzech latach życia odgrywa otoczenie społeczne. Ludzie, głównie osoby znaczące, wchodząc z dzieckiem w interakcje, pośredniczą między nim a jego otoczeniem fizycznym i społecznym. Badania dotyczące rozwoju wskazują, że jest on wówczas determinowany obecnością w najbliższym środowisku odpowiednich stymulatorów (elementów środowiska dostarczających bodźce aktywujące rozwój) oraz stabilizatorów (czynników wpływających na poczucie bezpieczeństwa i stałości) (Bradley, Burchinal i Casey, 2001; Ramey i Ramey, 1998). Pierwsze trzy lata życia są więc dla dziecka okresem przechodzenia od wąskiego środowiska głównych opiekunów do szerszego środowiska rodzinnego, a później społecznego (rys. 6).

Tworzą się wówczas podstawy osobowości oraz zdolność rozumienia świata i uczestniczenia w nim. Dziecko przygotowuje się do funkcjonowania w instytucjach edukacyjnych (żłobku, przedszkolu, szkole).



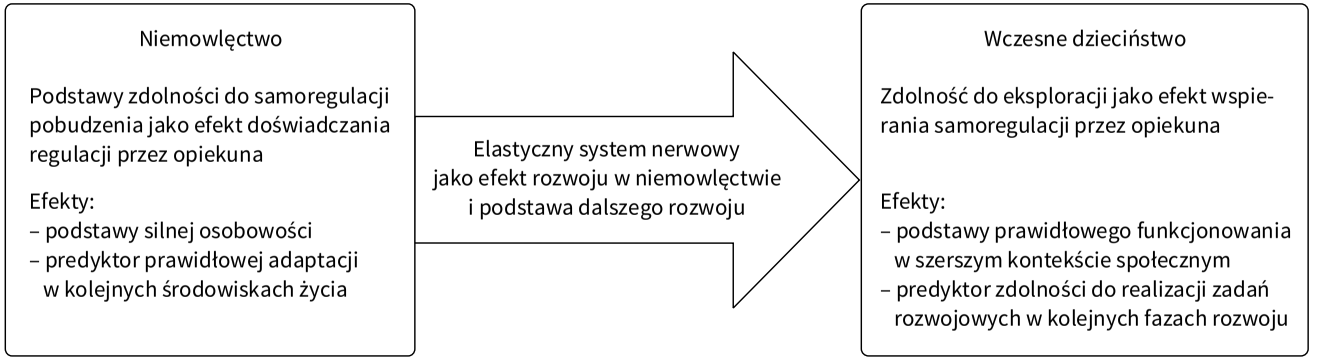
Rys. 6. Rozszerzanie się środowiska dziecka w pierwszych latach życia

Źródło: opracowanie własne.

2.1. Wspieranie rozwoju podstaw osobowości

Najważniejszy w pierwszym okresie życia i determinujący postęp w innych dziedzinach jest rozwój osobowości – wewnętrznego systemu regulacji umożliwiającego adaptację w środowisku. Podstawą tego procesu jest ukształtowanie elastycznego i adaptacyjnego systemu nerwowego, czego warunkiem jest odpowiednia jakość opieki (rys. 7).

W ciągu ostatnich trzydziestu lat przeprowadzono wiele badań dotyczących środowiskowych uwarunkowań wczesnego rozwoju (Sroufe i in., 2005; Weinfield, Sroufe, Egeland i Carlson, 1999; Belsky, 1999; van Ijzendoorn i Backermans-Kranenburg, 1997). Wśród czynników wpływających na jakość przywiązania, a w konsekwencji na siłę osobowości dziecka można wyróżnić uwarunkowania bezpośrednie i pośrednie (Belsky i Izabella, 1988; Belsky, Rosenberger i Crnic, 2000). Do pierwszej grupy należą jakość opieki sprawowanej przez rodzica oraz cechy indywidualne dziecka (w pierwszym okresie życia wynikające głównie z rodzaju temperamentu), które warunkują rodzaj relacji, a co za tym idzie – wzorzec przywiązania. Do drugiej grupy należą zaś cechy osobowości opiekuna, warunki środowiskowe (np. rodzaj wsparcia otrzymywanego przez rodzica) oraz rodzaj doświadczeń opiekuna z własnego dzieciństwa (Czub, 2005).



Rys. 7. Efekty wspierającego oddziaływania środowiska opiekuńczego

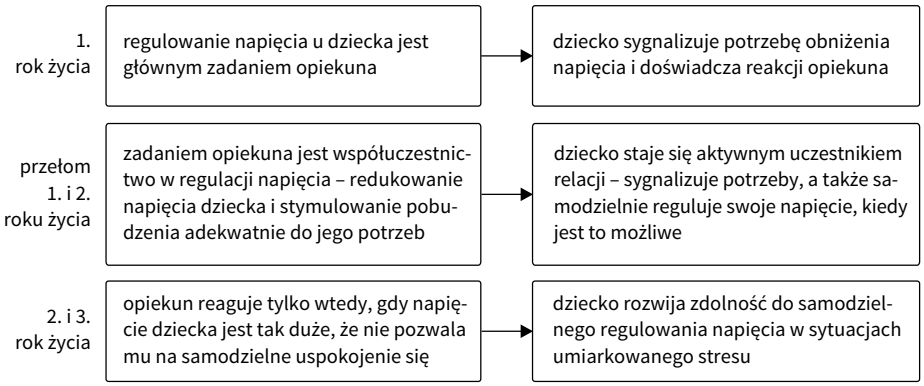
Źródło: opracowanie własne.

Czynnikiem uznawanym za najistotniejszy w kształtowaniu się podstaw osobowości dziecka jest jakość sprawowanej nad nim opieki, wyrażająca się we wrażliwości macierzyńskiej. Wrażliwość określa zdolność matki (lub innej osoby pełniącej rolę głównego opiekuna) do dostrzegania wysyłanych przez dziecko sygnałów i komunikatów płynących z jego zachowania oraz do właściwego ich interpretowania i szybkiego, adekwatnego reagowania (Ainsworth i in., 1978). Wysoka wrażliwość wyraża się przede wszystkim w stałym nakierowaniu uwagi na dziecko, choć nie oznacza ciągłego przebywania przy nim i skupienia wyłącznie na nim. Wrażliwy opiekun, mimo zaangażowania w wykonywanie innych czynności niż opiekuńcze czy przebywania w innym pomieszczeniu, jest nastawiony na odbiór sygnałów płynących od dziecka, nawet bardzo słabych i subtelnych. Odpowiednie reagowanie wymaga od niego także właściwej, tj. zgodnej z faktycznym stanem dziecka, ich interpretacji. Do odczytania uczuć i pragnień dziecka niezbędna jest zdolność do przyjęcia jego perspektywy oraz empatia.

Jednym z ważnych zadań opiekuna jest angażowanie dziecka w doświadczenia o coraz wyższym (ale możliwym do zniesienia) poziomie napięcia, aby nauczyło się ono je regulować i miało poczucie, że nawet jego wysoki poziom nie musi prowadzić do dezorganizacji i nieprzyjemnych odczuć, a w konsekwencji by mogło ukształtować elastyczny, adaptacyjny system nerwowy.

Dzieci doświadczające wrażliwej opieki mają większe możliwości samodzielnego regulowania napięcia i skuteczniej zarządzają swoim zachowaniem. Ponadto cechują się wyższą samooceną i większym zaufaniem do własnych możliwości radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Posiadają umiejętność adekwatnego wyrażania emocji i dzielenia się z innymi swoimi stanami afektywnymi. Są zdolne do radzenia sobie z wyższym pobudzeniem, a ich zachowanie nie ulega dezorganizacji pod wpływem stresu (Sroufe i in., 2000; van der Kolk i Fisler, 1994). Dzieci o pozabezpiecznych wzorcach przywiązania mają natomiast trudności w efektywnym regulowaniu stanów emocjonalnych. Trudności te można analizować i przewidywać dzięki znajomości wzorca przywiązania danego dziecka. Te ukształtowane w pierwszych latach życia kompetencje osobowościowe mają tendencję do utrzymywania się w przyszłości.

W okresie poniemowlęcym odpowiednia opieka i wsparcie w regulowaniu stanów emocjonalnych nadal stanowi kluczowy czynnik w rozwoju. Sukces związany z postępem w zakresie samoregulacji zależy w dużej mierze od zdolności środowiska społecznego do wspierania dziecka w realizacji zadań przekraczających możliwości samodzielnego radzenia sobie. Podczas gdy w drugim półroczu życia regulacja emocji i zachowania zależy od obu uczestników interakcji (dorosłego i dziecka), we wczesnym dzieciństwie rola dorosłego zaczyna ograniczać się do wspierania i interweniowania w odpowiednich momentach. Proces diadycznej regulacji emocji przechodzi w proces wspieranej samoregulacji (rys. 8) (Sroufe i in., 2005).



Rys. 8. Proces przechodzenia od regulacji przez opiekuna do samoregulacji

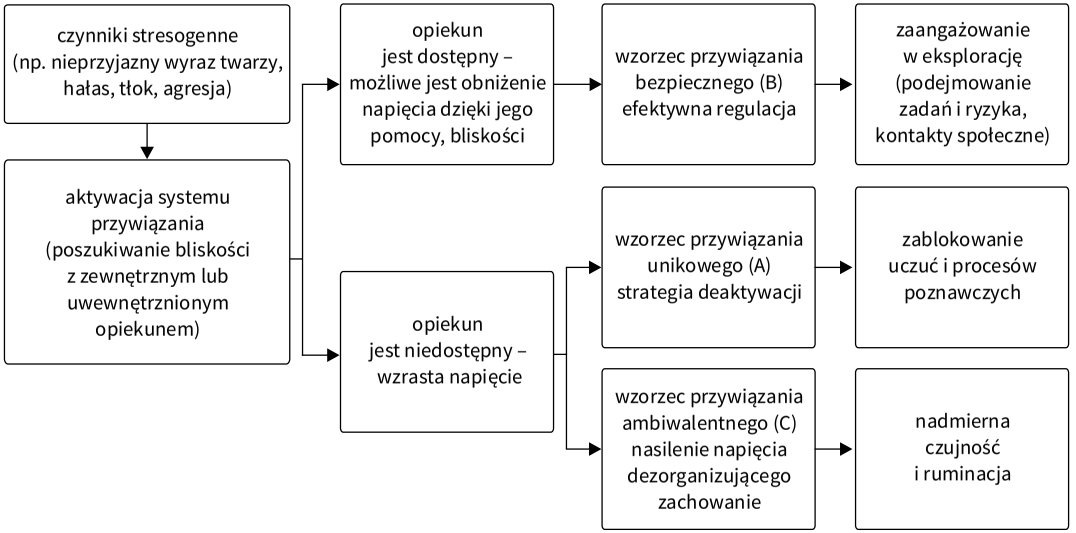
Źródło: opracowanie własne.

2.2. Budowanie zdolności rozumienia świata i innych ludzi

Niezwykle ważna dla rozwoju intelektualnego i późniejszego funkcjonowania dziecka w środowisku społecznym jest zdolność spostrzegania własnych i cudzych stanów umysłu (myśli, uczuć, motywów) – zdolność, której kształtowanie rozpoczyna się w pierwszych latach życia. Ten proces „wglądu w umysł" jest nazywany mentalizacją (Fonagy i in., 1997; Fonagy i Target, 1997; Siegel, 2009). Jest to świadomość, że umysł pośredniczy w doświadczaniu świata, oraz zdolność do świadomego myślenia o stanach umysłu. Kształtowanie się tych kompetencji zaczyna się w pierwszych miesiącach życia, kiedy mózg dziecka – za pośrednictwem mimiki, tonu głosu oraz momentów wspólnego kierowania uwagi, np. wspólnego patrzenia na przedmiot lub wskazywania – odbiera informacje o subiektywnym stanie umysłu innej osoby (Siegel, 2009). Wspólne kierowanie uwagi jest formą komunikacji między dorosłym a dzieckiem, dzięki której dziecko zaczyna poznawać stany umysłowe partnera. Od tego momentu umysł wykazuje zdolność do wykrywania, że inna osoba skupia na czymś uwagę, ma własne intencje i stany emocjonalne (Siegel, 2009). Zdolność ta bywa nazywana dziecięcą „teorią umysłu", a jej rozwój jest konieczny do późniejszego refleksyjnego funkcjonowania. Rodzicielska zdolność mentalizacji jest podstawowym czynnikiem sprzyjającym bezpiecznemu stylowi przywiązania u dziecka oraz rozwijającej się zdolności do rozumienia innych ludzi (Fonagy i Target, 1997).

2.3. Budowanie zdolności uczestniczenia w świecie społecznym

Stopniowe wchodzenie przez dziecko w krąg kontaktów społecznych wiąże się z koniecznością dostosowywania się do zachowań i potrzeb innych ludzi, podejmowania zadań, pokonywania trudności i przestrzegania reguł. Dotyczy to również



Rys. 9. Zdolność funkcjonowania społecznego i poznawczego w zależności od wzorca przywiązania

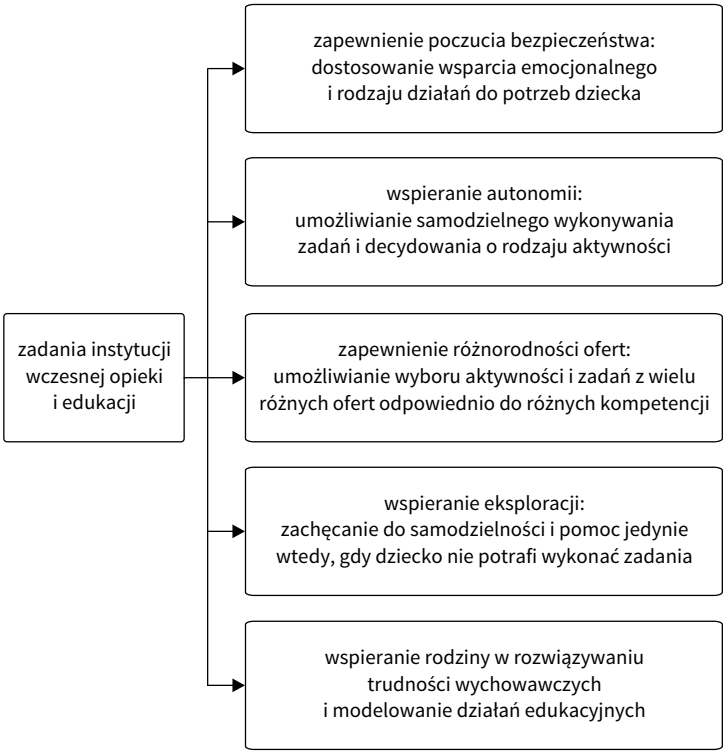
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Shaver i Mikulincer, 2002; Mikulincer i in., 2003.

pierwszych kontaktów z instytucjami opiekuńczo-edukacyjnymi, takimi jak klubik czy żłobek. Zdolność przystosowania się do nowych warunków i wymagań zależy przede wszystkim od sposobu reagowania na czynniki stresowe, które w zależności od prezentowanego przez dziecko wzorca przywiązania różnie wpływają na funkcjonowanie psychiczne oraz jego zdolność podejmowania wyzwań, rozwiązywania zadań i regulowania swojego zachowania (rys. 9).

2.4. Instytucjonalne wsparcie rozwoju małego dziecka

Podstawowym środowiskiem rozwoju dziecka 2–3-letniego nadal pozostaje dom rodzinny. Jest to jednak okres, w którym zaczyna nawiązywać pierwsze kontakty pozarodzinne (zarówno z dorosłymi, jak i rówieśnikami) oraz instytucjonalne (w żłobku czy klubiku). Stopniowo rozszerza się zakres jego doświadczeń, dlatego szczególnego znaczenia nabiera jakość kolejnych środowisk, w których ono funkcjonuje (rys. 10).

Głównym zadaniem środowiska pozarodzinnego małego dziecka jest zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa przy równoczesnym zróżnicowaniu ofert (Gibson,



Rys. 10. Instytucjonalne środowisko małego dziecka

Źródło: opracowanie własne.

1977), a także wspieraniu go w korzystaniu z nich. Najbardziej efektywne dla dalszego rozwoju jest traktowanie środowiska społecznego jako „rusztowania" (*scaffolding*) – jest to forma wspierania rozwoju zaproponowana przez Davida Wooda, Jerome'a Brunera i Gaila Rossa (1976), będąca odniesieniem do strefy najbliższego rozwoju (Wygotski, 1971) i zapewniająca dziecku pomoc w realizacji zadań przekraczających jego możliwości samodzielnego (bez pomocy z zewnątrz) ich wykonania. Odnosi się to zarówno do zadań związanych z samoregulacją, jak i działaniem celowym.

U małych dzieci uczenie się przebiega zgodnie z odczuwanymi przez nie potrzebami, dokonuje się mimowolnie i okazjonalnie, w różnych naturalnych sytuacjach. Zadaniem środowiska dorosłych i/lub instytucji jest więc zapewnienie odpowiednich warunków do aktywności małego dziecka, stwarzanie mu okazji do nabywania nowych umiejętności i czuwanie nad jego bezpieczeństwem.

3. Czynniki ryzyka zakłóceń rozwoju dziecka w wieku 0–3 lat

Największym źródłem zagrożeń w pierwszych trzech latach życia jest nieprawidłowa, zakłócająca tworzenie właściwych relacji społecznych opieka ze strony rodziców i innych bliskich dorosłych. Szczególnie narażone na negatywny wpływ nieprawidłowej opieki jest niemowlę, które nie może samodzielnie zaspokajać swoich potrzeb, a jego system nerwowy dopiero się kształtuje i jest niezwykle wrażliwy na bodźce ze świata społecznego. Główne czynniki ryzyka dla rozwoju w tym okresie przedstawia tab. 3.

Podsumowanie i wnioski. Warunki zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka w wieku 0–3 lat

We wczesnym dzieciństwie we wszystkich obszarach zachodzą ważne procesy i zmiany, zarówno ilościowe, jak i jakościowe. Ten szczególnie istotny dla dalszego rozwoju okres wymaga odpowiedniego organizowania środowiska oraz dostosowywania działań otoczenia do zmieniających się potrzeb dziecka (tab. 4). Najważniejsze w tym czasie jest jednak kształtowanie się przywiązania. Poczucie bezpieczeństwa i zaufanie do świata zewnętrznego tworzą podstawę do rozwoju innych sfer. Od tego, jak dziecko postrzega świat i innych ludzi, zależy jego zdolność eksploracji, odwaga w poznawaniu nowych sytuacji i ludzi oraz sposoby radzenia sobie z trudnościami i stresem. Małe dziecko, które ma poczucie bezpieczeństwa i przekonanie o życzliwości innych ludzi, wchodzi w życie z odwagą, ciekawością i siłą do podejmowania wyzwań i pokonywania trudności. Prawidłowo ukształtowane w tym okresie życia mechanizmy regulacji emocji umożliwiają mu radzenie sobie z różnorodnością stojących przed nim zadań, a w razie przerastających go trudności – ufne zwrócenie się do innych ludzi po pomoc.

Tab. 3. Czynniki ryzyka zakłóceń rozwoju w wieku 0–3 lat

Niemowlęctwo	
Dziecko	– konstelacja tzw. trudnego temperamentu (trudności w dostosowywaniu się do sytuacji, gwałtowne reakcje, przewaga negatywnych nastrojów) – niska lub nadmierna reaktywność na bodźce – ograniczenie sprawności – choroby (pobyty w szpitalu)
Opiekun	– brak stałości, spójności, przewidywalności reakcji na sygnały dziecka – niska dostępność psychologiczna (np. skupienie na innych sprawach) – arbitralność reakcji – realizowanie własnego planu działania – słaba umiejętność przyjmowania perspektywy dziecka – nadmierna kontrola reakcji dziecka – okazywanie wrogości – wzbudzanie strachu u dziecka – krzywdzenie – zaniedbywanie fizyczne i emocjonalne lub środowiskowe
Okres poniemowlęcy	
Dziecko	– konstelacja tzw. trudnego temperamentu (trudności w dostosowywaniu się do sytuacji, gwałtowne reakcje, przewaga negatywnych nastrojów) – nasilony upór (nieadekwatne do wieku sprzeciwianie się prośbom rodzica, dążenie do robienia wszystkiego „po swojemu”) – ataki złości
Opiekun	– zawstydzanie dziecka w sytuacjach dążenia do autonomii – ograniczanie samodzielności (wyręczanie lub kontrolowanie) – niekonsekwencja w stawianiu i egzekwowaniu granic – zawyżone oczekiwania co do samodzielności i umiejętności

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Czub, 2005; Wojciechowska, 2005.

Tab. 4. Podstawowe potrzeby małego dziecka i warunki ich zaspokajania

Okres życia	Kluczowe zadania rozwojowe		Warunki zaspokajania podstawowych potrzeb
	rozwój indywidualny	relacje społeczne	
Niemowlęctwo 0–12 m-cy	– regulacja napięcia – nawiązanie relacji przywiązaniowej	– pierwsze kontakty pozarodzinne	– regularność i rutyna w opiece – responsywność i dostępność
Wczesne dzieciństwo 2.–3. rok życia	– eksploracja – wzrost autonomii w regulacji napięcia – kontrola nad impulsami – wyrażanie własnych potrzeb i woli – emocje samoświadomościowe	– zabawa równoległa (obok innych dzieci) i obserwacja rówieśników – naśladowanie rówieśników – nawiązywanie kontaktów z innymi osobami niż rodzice – początki podporządkowania się regułom społecznym	– zapewnianie poczucia bezpieczeństwa – promowanie eksploracji (zapewnianie różnorodnych ofert, stawianie wyzwań) – odpowiednia pomoc w rozwiązywaniu zadań – stwarzanie okazji do kontaktów z innymi ludźmi

Źródło: opracowanie własne.

Do najważniejszych zadań partnerów społecznych dziecka w pierwszych latach jego życia należą: organizowanie doświadczeń dziecka i pomaganie mu w kształtowaniu umiejętności efektywnego radzenia sobie z emocjami oraz wyzwaniami. Polega to na:

- interweniowaniu w celu zmniejszania dystresu, lęku i frustracji dziecka,
- stawianiu wyzwań i organizowaniu zróżnicowanego środowiska,
- modelowaniu zachowań i emocji,
- udzielaniu słownych instrukcji dotyczących emocji i strategii ich regulowania,
- uważnej pomocy w rozwiązywaniu zadań przekraczających aktualne możliwości dziecka.

Literatura

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: Assessed in strange situation at home.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Amsterdam, B. (1972). Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychobiology*, *5*, 297–305.

Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka.* Poznań: Zysk i S-ka.

Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. W: J. Cassidy, P. Shaver (red.), *Handbook of attachment* (ss. 249–264). Nowy Jork: Guilford Press.

Belsky, J., Izabella, R. (1988). Maternal, infant and social-cotextual determinants of attachment security and insecurity. W: J. Belsky, T. Nezworski (red.), *Clinical implications of attachment* (ss. 41–94). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Belsky, J., Rosenberger, K., Crnic, K. (2000). The origins of attachment security. W: S. Goldberg, R. Muir, J. Kerr (red.), *Attachment theory. Social, developmental and clinical perspectives* (ss. 153–183). Hillsdale: The Analytic Press.

Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie.* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Bradley, R. H., Burchinal, M., Casey, P. H. (2001). Early intervention: The moderating role of the home environment. *Applied Developmental Science*, *5*, 1–7.

Bretherton, I., Munholland, K. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revised. W: J. Cassidy, P. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical application* (ss. 89–115). Nowy Jork: The Guilford Press.

Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2010). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (t. II, ss. 95–292). Gdańsk: GWP.

Cassidy, J., Shaver, P. R. (red.) (1999). *Handbook of attachment. Theory, research and clinical application.* Nowy Jork: The Guilford Press.

Crittenden, P. (1997). Patterns of attachment and sexual behavior: Risk of dysfunction versus opportunity for creative integration. W: L. Atkinson, K. J. Zucker (red.), *Attachment and psychopathology* (ss. 47–97). Nowy Jork: The Guilford Press.

Czub, M. (2003a). Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka. *Forum Oświatowe*, *2* (29), 31–49.

Czub, M. (2003b). Społeczna natura rozwoju emocjonalnego. W: A. I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa* (ss. 55–70). Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.

Czub, T. (2005). Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i pomagać? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka* (ss. 67–95). Gdańsk: GWP.

Erikson, E. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Rebis.

Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Levinson, A., Kennedy, R. (1997). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, *12*, 201–218.

Fonagy, P., Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, *9*, 679–700.

Friedrich, W. N. (2002). *Psychological assessment of sexually abused children and their families.* Londyn: Sage.

Gibson, J. J. (1977). The Theory of Affordances. W: R. Shaw, J. Bransford (red.), *Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology* (ss. 67–82). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Ijzendorn, M. van, Bakermans-Kranenburg, M. (1997). Międzypokoleniowa transmisja przywiązania. Zarys ujęcia kontekstowego. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, *3*, 9–29.

Kolk, B. A. van der, Fisler, R. E. (1994). Childhood abuse and neglect and loss of self-regulation. *Bulletin of the Menninger Clinic*, *58* (2), 145–157.

Lewis, M., Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acqusition of self.* Nowy Jork: Plenum.

Mikulincer M., Shaver P. R., Pereg D. (2003). Attachment theroy and affect regulation: The dynamics, development and cognitive consequences of attachment – related strategies. *Motivation and Emotion*, *27* (2), 77–102.

Ramey, C. T., Ramey, S. L. (1998). Prevention of intellectual disabilities: Early interventions to improve cognitive development. *Preventive Medicine*, *27*, 224–232.

Raver, C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report of the Society for Research in Child Development*, *16* (3), 1–20.

Sameroff, A., Lewis, M., Miller, S. (red.) (2000). *Handbook of developmental psychopathology*. Nowy Jork: Kluwer Academic – Plenum Publishers.

Schaffer, H. R. (2006). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia.* Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Shaver, P. R., Mikulincer, M. (2002). Attachment – related psychodynamics. *Attachment and Human Development*, *4* (2), 133–161.

Siegel, D. J. (2009). *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagielońskiego.

Solomon, J., George, C. (1999). The Measurement of attachment security in infancy and childhood. W: J. Cassidy, P. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (ss. 287–318). Nowy Jork: The Guilford Press.

Sroufe, A. (1995). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sroufe, A., Duggal, S., Weinfield, N., Carlson, E. (2000). Relationships, development and psychopatology. W: A. Sameroff, M. Lewis, S. Miller (red.), *Handbook of developmental psychopathology* (ss. 75–89). Nowy Jork: Kluwer Academic – Plenum Publishers.

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., Collins, W. A. (2005). *The Development of the Person. The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood.* Nowy Jork: The Guilford Press.

Weinfield, N. S., Sroufe, A., Egeland, B., Carlson, E. (1999). The nature of individual differences in infant – cargiver attachment. W: J. Cassidy, P. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (ss. 287–318). Nowy Jork: The Guilford Press.

Wojciechowska, J. (2005). Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i pomagać? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka* (ss. 67–95). Gdańsk: GWP.

Wood, D. J., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, *17* (2), 89–100.

Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. W: J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, H. J. Walberg (red.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (ss. 1–22). Nowy Jork: Teachers Press, Columbia University.

ROZDZIAŁ II

Środowisko rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej

JOANNA MATEJCZUK / Instytut Psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie. Podstawowe potrzeby dziecka w wieku przedszkolnym

> Dziecko może nauczyć dorosłych trzech rzeczy: cieszyć się bez powodu, być ciągle czymś zajętym i domagać się – ze wszystkich sił – tego, czego pragnie.
>
> Paulo Coelho

Cytat ten w dużej mierze oddaje nie tylko podstawowe potrzeby, ale i specyfikę funkcjonowania dziecka w wieku przedszkolnym. Dziecko cieszy się swoją aktywnością fizyczną i poznawczą, jest silnie motywowane pragnieniami, chce poznawać świat i działać w nim. W tym okresie „otwiera się ku światu", zarówno w sensie eksplozji zainteresowania różnymi zjawiskami, prawidłowościami, przedmiotami w otaczającym je świecie, jak i stawania się istotą społeczną, coraz bardziej świadomą siebie i obecności innych ludzi. Ma silną potrzebę „wkradania się" w ten świat, ciągłego doświadczania, eksperymentowania, tworzenia.

Wyjście naprzeciw podstawowym potrzebom dziecka w wieku przedszkolnym oznacza zatem z jednej strony stworzenie mu bezpiecznych i różnorodnych możliwości poznawania świata fizycznego i społecznego, a z drugiej – zapewnienie możliwości działania, eksperymentowania, radzenia sobie z zadaniami, tak w świecie realnym, jak i w świecie zabawy i fantazji, samodzielnie i ze wsparciem innych ludzi, używając ciała, umysłu i wszystkiego, co dziecko znajdzie w najbliższym otoczeniu.

Celem działań dorosłych w obszarze zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka przedszkolnego jest zatem znalezienie złotego środka, by naturalna, spontaniczna radość z poznawania i działania została zachowana, a nieokiełznane pragnienia spotkały się z wymaganiami, jakie stawiają przed człowiekiem kultura i społeczeństwo – dziecko musi bowiem nauczyć się realizować swoje pragnienia i potrzeby w sposób akceptowany społecznie.

1. Kamienie milowe rozwoju emocjonalno-społecznego i poznawczego dziecka w wieku przedszkolnym

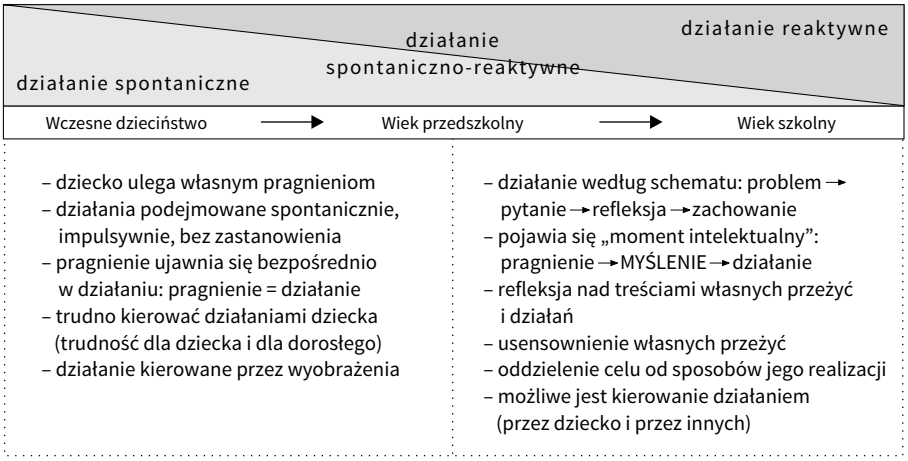
Specyfikę rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym można opisać, uznając okres przedszkolny za pomost między wczesnym dzieciństwem a okresem szkolnym. W okresie przedszkolnym rozwój dziecka zachodzi w następujących obszarach:

– charakteru działań – od działania spontanicznego do działania reaktywnego,
– najważniejszej formy aktywności – od zabawy „na serio", przez zabawę „na niby", do nauki i pracy,
– procesów poznawczych – od poznania sensorycznego do umysłowego reprezentowania zdarzeń,
– języka – od pierwszych słów do złożonych wypowiedzi,
– kontaktów społecznych – od bliskości i poczucia bezpieczeństwa do przyjaźni i współpracy.

1.1. Zmiana charakteru działań – od działania spontanicznego do działania reaktywnego

Zmiana charakteru działań w rozwoju dziecka oznacza stopniowe przechodzenie od działania spontanicznego w pierwszym okresie życia do działania reaktywnego w wieku szkolnym (Wygotski, 2002a). Zmiana proporcji działań spontanicznych i reaktywnych staje się możliwa dzięki wzrostowi kontroli udziału pragnienia w działaniu, siły wpływu wyobrażeń oraz kontroli myślenia i pamięci. Rys. 1 przedstawia przejście od działań spontanicznych, przez działania spontaniczno-reaktywne w wieku przedszkolnym, do działań reaktywnych w kolejnych okresach rozwojowych.

Konsekwencją wzrostu udziału myślenia i refleksji w działaniu staje się większa możliwość wpływania na treści, przebieg i efekty działań. Z jednej strony dziecko zyskuje kontrolę nad własnymi działaniami, z drugiej – otoczenie może wpływać na działania dziecka. Dziecko potrafi już wtedy wykonywać polecenia, powstrzymywać swe spontaniczne reakcje, podporządkować się zasadom oraz pracować nad wyznaczonymi celami. Zmiana charakteru działań w wieku przedszkolnym staje się więc ważnym elementem budowania gotowości szkolnej (podejmowania i realizacji zadań szkolnych), nawet za cenę rezygnacji z własnych pragnień.



Rys. 1. Zmiana charakteru działań – od działania spontanicznego do działania reaktywnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wygotski, 2002a; Smykowski, 2005a.

1.2. Zmiany w najważniejszej rozwojowo formie aktywności – od zabawy „na serio" do zabawy „na niby"

Zmiany związane z przechodzeniem od działania spontanicznego i impulsywnego do działania reaktywnego i refleksyjnego dziecko zawdzięcza w dużej mierze aktywności zabawowej. W okresie przedszkolnym zabawa jest dominującą formą aktywności dziecka, nie tylko ze względu na poświęcany jej przez dziecko czas i zaangażowanie, ale również ze względu na rolę, jaką odgrywa ona w całkowitym rozwoju dziecka. W tym czasie zmienia się zarówno sposób zabawy, jak i obszary zaangażowania dziecka w zabawę. Zabawa jest przede wszystkim pretekstem do poznawania świata, siebie i innych ludzi, a także do ćwiczenia reguł społecznych i zasad współpracy z innymi. To także okazja do nabywania nowych kompetencji związanych z podejmowanymi działaniami i organizowaniem własnego działania. W okresie przedszkolnym zabawa ewoluuje, dlatego można opisać ją jako przejście:

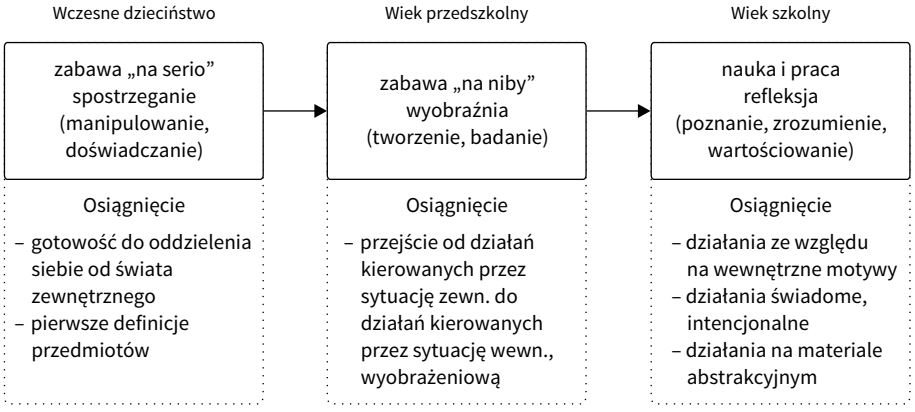
– od zabawy „na serio", reprezentowanej przez zabawy manipulacyjne (funkcjonalne, sensomotoryczne), takie jak: toczenie, pchanie, potrząsanie, wrzucanie równych przedmiotów, oraz zabawy konstrukcyjne, takie jak: układanie, składanie, budowanie, konstruowanie, lepienie według wzoru lub własnego pomysłu. Istotą tych zabaw jest przyjemność z samego manipulowania, doświadczanie, poznawanie własnego ciała, przedmiotów i przestrzeni, czego efektem jest gotowość do oddzielenia siebie od świata zewnętrznego oraz tworzenie pierwszych wyobrażeń na temat przedmiotów i siebie jako sprawcy działań w świecie zewnętrznym;

– przez zabawę „na niby", widoczną w zabawach tematycznych, dramatycznych, w zabawach w udawanie, zabawach w role, które cechuje stwarzanie wymyślonych

sytuacji, przyjmowanie i odgrywanie ról, wprowadzanie wymyślonych przedmiotów i postaci. Istotą tych zabaw jest gotowość do kreowania i przeżywania świata w wyobraźni, manipulowania wyobrażeniami, poruszania się między światem rzeczywistym a wyobrażeniowym oraz między światem pragnień a światem zasad kierujących zabawą. W rezultacie następuje stopniowe odchodzenie od działań kierowanych przez sytuację zewnętrzną na rzecz działań kierowanych przez sytuację wewnętrzną, czyli myśli, wyobrażenia, pragnienia, potrzeby oraz motywy wewnętrzne dziecka;

– do nauki i pracy, które stają się działaniami podejmowanymi świadomie, ze względu na wewnętrzne motywy i potrzeby, z uwzględnieniem rezultatu i planowanego efektu. Działania te koncentrują się na przedmiotach i zjawiska (realnych i abstrakcyjnych), które stają się „obiektem refleksji, głębokiego poznania, zrozumienia, wartościowania" (Brzezińska i Burtowy, 1985, s. 73). Dziecko wykazuje wówczas gotowość do podejmowania działań świadomych, kierowanych intencjonalnie przez osobę (Brzezińska i Burtowy, 1985; Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2010).

Dla dziecka w wieku przedszkolnym zabawa jest swego rodzaju pomostem, który pozwala przejść od mniej do bardziej rozwiniętych form funkcjonowania poznawczego i społeczno-emocjonalnego. Jest to droga od świata mocno osadzonego w rzeczywistości „tu i teraz", postrzeganej zmysłami, do świata, który może powstawać w umyśle, najpierw dzięki wyobraźni, a później stopniowo dzięki refleksji (rys. 2).



Rys. 2. Zmiana w formie najważniejszej rozwojowo aktywności – od zabawy „na serio", przez zabawę na niby", do nauki i pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wygotski, 2002a; Smykowski, 2005a.

Główną rolę odgrywa tu zabawa „na niby" (Wygotski, 2002b), która pozwala dziecku doświadczać specyficznej sytuacji i podejmować w jej ramach działania stanowiące dla niego ogromne wyzwanie rozwojowe. Zmiany rozwojowe wynikające z podejmowania tych wyzwań zostały ujęte w tab. 1. Przekładają się one bezpośrednio na zasoby potrzebne do przyjęcia roli ucznia.

Tab. 1. Zabawa „na niby" – obszary i konsekwencje zmian

Obszar zmiany	Opis	Konsekwencje
Zmiana relacji między polem wizualnym a polem wyobrażeniowym	– początkowo dziecko potrzebuje konkretnych przedmiotów do zabawy – następnie realizuje swe pragnienia bez względu na warunki otoczenia, skupiając się na sensie sytuacji odgrywanej w zabawie – rzeczywistość zewnętrzna staje się nie dominantą, ale „podpórką" w zabawie	– przejście od dominacji spostrzegania do dominacji wyobraźni i myślenia – przejście od zniewolenia aktualną sytuacją do możliwości działania w umyśle – opanowanie umiejętności oddzielania sytuacji rzeczywistej od wyobrażeniowej
Zmiana relacji między tworzoną w zabawie sytuacją „na niby" a zasadami społecznymi	– początkowo dziecko działa spontanicznie – następnie uczy się wprowadzać i stosować zasady niezbędne do powodzenia i satysfakcji w zabawie	– świadomość reguł społecznych, ustalanie i przestrzeganie zasad – znajomość różnych ról społecznych, ich specyfiki, możliwości i ograniczeń – zanik działania po linii najmniejszego oporu – równowaga między działaniem po linii najmniejszego i największego oporu – rozwój samokontroli – panowanie nad bezpośrednimi impulsami w imię wyższego dobra – rozwój współpracy z innymi
Zmiana relacji między działaniem i sensem	– początkowo zabawa się dzieje, a dziecko w trakcie odkrywa jej efekty – następnie zwiększa się udział planowania, dzielenia się sensem zabawy, rolami, zasadami	– zwiększenie udziału świadomości we własnych działaniach – planowanie, monitorowanie działań – łączenie sensu zabawy z regułami społecznymi i punktem widzenia innych uczestników zabawy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wygotski, 2002b; Smykowski, 2005a.

1.3. Rozwój procesów poznawczych – od poznania sensomotorycznego do umysłowego reprezentowania zdarzeń

Okres przedszkolny jest czasem zmiany sposobu myślenia od zniewolonego aktualnymi doznaniami sensomotorycznymi do opartego na reprezentacjach umysłowych zdarzeń. Ważnym elementem tej zmiany jest pojawienie się funkcji symbolicznej, tj. opanowania mowe, zabawy symboliczne, ujmowanie zdarzeń w perspektywie czasowej (przeszłość – teraźniejszość – przyszłość), rysowanie. Dzięki temu możliwe staje się oderwanie od sensomotorycznych ograniczeń tworzenia aktualnej sytuacji

na korzyść „myślenia we właściwym sensie" (Piaget, 2006, s. 26) oraz pojawienie się nowych form myślenia w wieku szkolnym, związanych z gotowością do tworzenia operacji umysłowych. Przejście między przedszkolem i szkołą oznacza zarazem odejście od myślenia intuicyjnego w kierunku myślenia opartego na logice. Myślenie intuicyjne, w którym wprawdzie pojawia się uwewnętrznienie, rozwiązywanie problemów w umyśle, cechuje się sztywnością, brakiem odwracalności i dużym powiązaniem z aktualną sytuacją i podejmowanymi działaniami. Myślenie logiczne, charakterystyczne dla wieku szkolnego, pozwala natomiast na większe oderwanie od sytuacji oraz daje możliwość tworzenia bardziej złożonych i systemowych operacji odwracalnych.

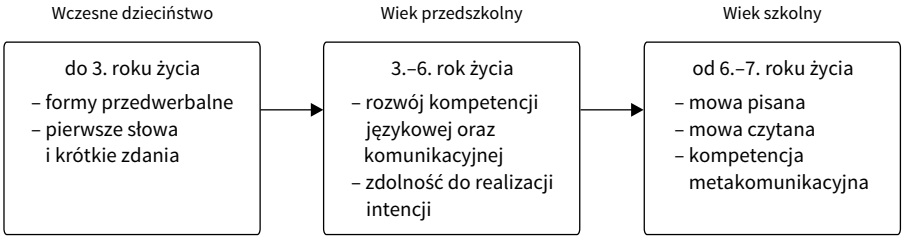
Myślenie w wieku przedszkolnym, zwane myśleniem przedoperacyjnym, cechuje egocentryzm i centracja (Vasta, Haith i Miller 2004; Wadsworth, 1998). Egocentryzm poznawczy przejawia się jako ograniczenie możliwości przyjmowania perspektywy innej niż własna. Dziecku trudno jest spojrzeć z innego punktu widzenia, przyjąć inny sposób rozumienia i interpretowania rzeczywistości. Postrzeganie rzeczywistości jest bowiem początkowo subiektywne i dopiero wraz z rozwojem, w wieku przedszkolnym nabiera cech obiektywności. Zmiana ta jest możliwa głównie dzięki doświadczeniom, które dziecko zdobywa, poznając sposób myślenia zarówno dorosłych (rodziców, dziadków, nauczycieli przedszkolnych, przyjaciół rodziny, pracowników różnych instytucji), jak i innych dzieci (rodzeństwa, rówieśników, starszych i młodszych kolegów). Ograniczenie kontaktów z innymi ludźmi uniemożliwia zaś ćwiczenie tej ważnej – nie tylko dla rozwoju intelektualnego, ale również aktualnego i przyszłego funkcjonowania w społeczeństwie – umiejętności. Centracja z kolei oznacza trudność w jednoczesnym ujmowaniu kilku aspektów danego zjawiska. Dziecko zniewolone przez jedną cechę postrzeganego zjawiska nie jest w stanie włączyć do myślenia innych jego cech (np. jeśli postrzega długość przedmiotu, to pomija jego szerokość czy grubość). W tym również przejawia się sztywność dziecięcego myślenia. Możliwość poznawania i operowania różnymi przedmiotami i zjawiskami, połączona z dostarczanymi dziecku informacjami i sposobami rozwiązywania problemów, pozwala stopniowo włączać coraz więcej elementów postrzeganych zjawisk do procesu myślenia.

Kolejnym aspektem zmian w sferze rozwoju poznawczego w wieku przedszkolnym jest stopniowe zwiększanie udziału pamięci i dowolnego uczenia się w myśleniu i działaniu. Zmiany, jakie następują w obszarze pamięci i uczenia się, można określić jako przejście od procesów spontanicznych, niepoddanych woli i kontroli oraz zgodnych z aktualnymi potrzebami, pragnieniami i zainteresowaniami dziecka, poprzez procesy częściowo kontrolowane w wieku przedszkolnym, do procesów coraz bardziej świadomych, intencjonalnych i celowych, zgodnych z planem nauczyciela. Początkowo zapamiętywanie i uczenie się jest spontaniczne, mimowolne – dziecko zapamiętuje poprzez wykonywanie różnych czynności i rozwiązywanie problemów, niejako przy okazji (Jagodzińska, 2003).

Dziecko przedszkolne wraz z rozwojem wykazuje gotowość do intencjonalnego działania, również w sferze pamięci i uczenia się, a także opanowuje nowe narzędzia zapamiętywania i uczenia się. Są to początkowo proste sposoby zapamiętywania (prestrategie, niedojrzałe strategie), które stają się fundamentem świadomego zapamiętywania i uczenia się w wieku szkolnym (Jagodzińska, 2003). Prestrategie są stosowane najczęściej ze względu na inny cel nadrzędny niż samo zapamiętywanie i silnie powiązane z aktualną aktywnością dziecka – zabawą lub pomocą w obowiązkach domowych. W zapamiętywaniu w wieku przedszkolnym pomagają wszelkie działania dorosłych, które pozwalają usensownić informacje, pogrupować je, powiązać z wcześniejszymi doświadczeniami (elaboracja) oraz wykorzystać informacje odszukiwane w pamięci (Brzezińska i in., 2010).

1.4. Rozwój języka, mowy i komunikacji – od pierwszych słów do złożonych wypowiedzi

Innym ważnym etapem rozwoju w wieku przedszkolnym jest dynamiczny rozwój języka, mowy i komunikacji. Większość dzieci wypowiada pierwsze słowo około swoich pierwszych urodzin, zna kilka słów przed ukończeniem drugiego roku życia, a przed ukończeniem czwartego – zwykle biegle się komunikuje: rozmawia, nazywa obiekty, zadaje pytania, prowadzi dyskusje, wyraża opinie, i to często w sposób zadziwiający dorosłych (Kurcz, 2000). Okres przedszkolny jest czasem opanowywania języka oraz coraz lepszego wykorzystywania go w myśleniu o sobie, świecie i innych osobach, a także w działaniu i regulacji własnych zachowań oraz stosunków z innymi ludźmi. Jest czasem intensywnego rozwoju słownictwa i opanowywania reguł tworzenia sensownych i poprawnych gramatycznie zdań (kompetencja językowa), a także stosowania języka zgodnie z kontekstem, realizowanym celem (zdolność realizacji intencji) i rodzajem odbiorcy (kompetencja komunikacyjna) (Kurcz, 2000; Kurcz i Bokus, 2002) (rys. 3).



Rys. 3. Rozwój funkcji komunikacyjnej – od pierwszych słów do złożonych wypowiedzi

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kurcz, 2000; Kurcz i Bokus, 2002; Matejczuk, 2012.

Ten dynamiczny rozwój języka i mowy staje się możliwy dzięki bogatym przedwerbalnym i werbalnym doświadczeniom dziecka z okresu niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa. Nabyte w okresie przedszkolnym kompetencje staną się z kolei ważnym zasobem dziecka w wieku szkolnym, gdy będzie ono pracowało nie tylko nad doskonaleniem myślenia werbalnego i porozumiewania się, ale również nad opanowaniem mowy czytanej i pisanej, oraz będzie poszerzało świadomość własnych zachowań komunikacyjnych (kompetencje metapoznawcze). Okres przedszkolny jest zatem czasem przejścia od niemowlęctwa, w którym zaczynają rozwijać się funkcje komunikacyjne, do wieku szkolnego, w którym pojawi się kolejne wyzwanie w postaci nauki czytania i pisania.

Wraz z wejściem w wiek przedszkolny uczenie się nowych słów nabiera tempa. Zaskakująco szybko rośnie liczba słów, którymi dziecko biegle się posługuje. H. Rudolph Schaffer (2009) podaje, że przeciętny 6-latek zna już około 14 tys. słów. Rozwój werbalny to jednak nie tylko uczenie się słów i poszerzanie słownika, ale również nauka zasad rządzących użyciem języka. Dziecko stopniowo opanowuje reguły gramatyczne, poznaje formy regularne, nieregularne i wyjątki, nabywa kompetencje w zakresie składni, czyli buduje coraz dłuższe i bardziej złożone zdania. Zachodzą więc duże zmiany ilościowe (liczba opanowanych słów) i jakościowe (zmiana struktury wypowiedzi) w kształtowaniu się tej kompetencji.

Okres przedszkolny poza opanowaniem słownictwa i reguł gramatycznych jest również czasem rozwijania umiejętności realizowania przez język własnych intencji w sposób dostosowany do sytuacji społecznej i odbiorcy (kompetencja komunikacyjna). Początkowo zrozumienie treści przekazywanych przez dziecko należy wyłącznie do dorosłego, ale wraz z rozwojem poznawczym dziecko stopniowo przejmuje odpowiedzialność za to, by komunikować się w sposób zrozumiały dla innych. Dowiaduje się, jak mówić, żeby zostać zrozumianym, oraz uczy się rozumieć komunikaty i intencje innych osób. Uświadamia sobie, że komunikacja służy realizacji ważnych celów i stara się z tego narzędzia korzystać, chcąc coś przekazać, zapytać o coś, wyrazić własną opinię, nawiązać kontakt z dorosłymi lub innymi dziećmi, przekazać swoje emocje i uczucia, zyskać jakieś korzyści (Bokus, 1984; Bokus i Shugar, 2007). Uczy się osiągać te cele już w okresie przedwerbalnym, a w okresie werbalnym stopniowo doskonali umiejętności i strategie związane z osiąganiem celów w procesie komunikacji (Kurcz, 2000).

Aby komunikować się coraz bardziej efektywnie, dziecko uczy się społecznych zasad użycia języka, np. konwencji (jak odnosić się do starszych, a jak do rówieśników), rytuałów (powitania, podziękowania), form grzecznościowych. Zdobywa wiedzę na temat uzgodnień społecznych dotyczących języka i sposobów komunikowania się, dowiaduje się, jak mówić kulturalnie, potocznie, dowcipnie oraz co decyduje o wyborze sposobu komunikowania się adekwatnego do rozmówcy i sytuacji (już dzieci 4-letnie modyfikują sposób mówienia ze względu na odbiorcę) (Grabias, 2001; Schaffer, 2009).

Dziecko w wieku przedszkolnym dowiaduje się również, że intencje zawarte w komunikatach są zazwyczaj wyrażane wprost, ale czasami trzeba się ich domyślić. Przedszkolakowi trudno odróżnić znaczenie bezpośrednie od pośredniego, np. ma trudność w rozumieniu metafor, ironii, sarkazmów (komunikat „Aleś się dziś wystroił!" zrozumie prawdopodobnie dosłownie i z radością podziękuje za komplement). Interpretacja zależy oczywiście od kontekstu i subtelnych wpływów społeczno-kulturowych. Takich zawiłości językowych dziecko również musi się nauczyć. Kompetencję tę będzie stopniowo ćwiczyło, aby uzyskać biegłość w wieku szkolnym i w okresie dorastania (rys. 4).

kompetencja językowa	– poszerzanie słownictwa – stosowanie form poprawnych gramatycznie – rozwój składni (zdania złożone)
kompetencja komunikacyjna	– większa wrażliwość na kontekst komunikacyjny – dostosowanie komunikatu do sytuacji i odbiorcy – opanowanie społecznych zasad użycia języka – opanowanie rytuałów językowych (formy grzecznościowe, powitania)
zdolność do realizacji intencji	– większa gotowość do rozumienia komunikatów i intencji innych osób – większa gotowość do wyrażania swoich intencji w sposób zrozumiały dla innych – większa gotowość do realizowania celów za pomocą mowy – początki rozumienia różnicy między komunikatem bezpośrednim i pośrednim
kompetencja metakomunikacyjna	– początki refleksji nad własną komunikacją – początki nazywania nieprawidłowości i błędów językowych

Rys. 4. Rozwój funkcji komunikacyjnej w okresie przedszkolnym – obszary podlegające zmianie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kurcz, 2000; Frydrychowicz, 1999; Matejczuk, 2012.

Traktując przedstawione zmiany w obszarze rozwoju języka i mowy jako kroki milowe w rozwoju dziecka przedszkolnego, warto ukazać ich konsekwencje dla funkcjonowania dziecka. Język staje się dla dziecka narzędziem mówienia i myślenia, a w rezultacie poznawania świata, siebie i innych ludzi oraz budowania satysfakcjonujących relacji. Rozwój mowy w dużej mierze warunkuje rozwój w następujących obszarach funkcjonowania:

– poznawanie świata, głównie dzięki opanowywaniu aparatu pojęciowego – pozwala na poznawanie, nazywanie, wyjaśnianie rzeczywistości, tworzenie schematów, stawianie kolejnych pytań;

– poznawanie siebie, głównie dzięki rozwojowi mowy wewnętrznej – pozwala na bycie świadomym siebie i własnych działań, definiowanie siebie jako osoby,

nazywanie, werbalizację i komunikowanie potrzeb i emocji, organizację własnych przeżyć, rozwój samoregulacji;

– poznawanie innych osób i budowanie relacji społecznych, głównie dzięki rozwojowi społecznych kompetencji komunikacyjnych – pozwala na wymianę informacji, przekonań, postaw i emocji, budowanie relacji społecznych, współpracę z innymi, zabawę z rówieśnikami.

1.5. Zmiany w obszarze kontaktów społecznych – od bliskości i poczucia bezpieczeństwa do przyjaźni i współpracy

Okres przedszkolny to również ważny etap w rozwoju społecznym. Jest on związany z poszerzeniem kręgu osób znaczących w życiu dziecka. Wcześniejsze doświadczenia społeczne dziecka dotyczyły raczej osób należących do rodziny lub najbliższego otoczenia. W okresie przedszkolnym dziecko wchodzi w kontakt z innymi dziećmi oraz osobami pełniącymi wobec niego funkcje opiekuńcze, wychowawcze i edukacyjne (nauczycielki w przedszkolu, osoby prowadzące zajęcia pozaprzedszkolne, hobbystyczne, sportowe, artystyczne). Zmiana w obszarze społecznym dotyczy nie tylko liczby osób, które stają się częścią podejmowanych przez dziecko aktywności, ale również potrzeb dziecka związanych z kontekstem społecznym. Wcześniej główną potrzebą społeczną było poczucie bezpieczeństwa i bliskości w kontaktach z najbliższymi. Pozwoliło ono na pojawienie się i realizowanie w okresie przedszkolnym kolejnych potrzeb społecznych, takich jak:

– potrzeba budowania relacji przyjacielskich – najpierw przyjaźni nietrwałych, zawiązywanych ze względu na przyjemność zabawy, a następnie trwałych – ze względu na cechy przyjaźniących się osób;

– potrzeba współdziałania z innymi ludźmi (rówieśnikami i dorosłymi) w sytuacji realnej i w zabawie – początkowo dominującą formą współdziałania jest wspólna zabawa, a następnie takie obszary współpracy, jak: dzielenie się swoimi przeżyciami, wspólne odkrywanie świata i siebie samych oraz nauka i praca;

– potrzeba zdobywania wiedzy o świecie społecznym, normach i zasadach społecznych oraz uczenie się właściwych sposobów działania w świecie (rys. 5).

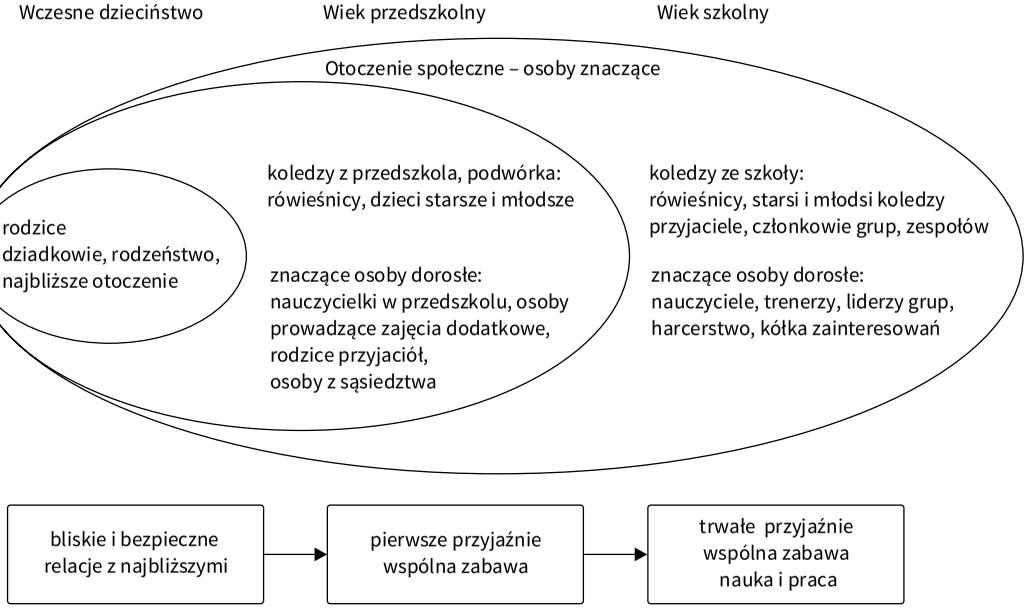
W wyniku doświadczeń społecznych w wieku przedszkolnym, tak z innymi dziećmi, jak i ze znaczącymi osobami dorosłymi, dziecko rozwija kompetencje niezbędne na etapie szkolnym, w tym:

– uczy się zasad i norm społecznych,

– poznaje znaczenie ról społecznych oraz związanych z płcią,

– nabywa kompetencje i umiejętności konieczne do satysfakcjonującego kontaktu i współpracy z innymi ludźmi.

Obszary te są rozwijane zarówno poprzez kontakty w sytuacji realnej, jak również w zabawie. W świecie realnym dziecko zdobywa wiedzę o świecie społecznym oraz uczy się norm i reguł społecznych. Zabawa daje mu z kolei możliwość poszerzania



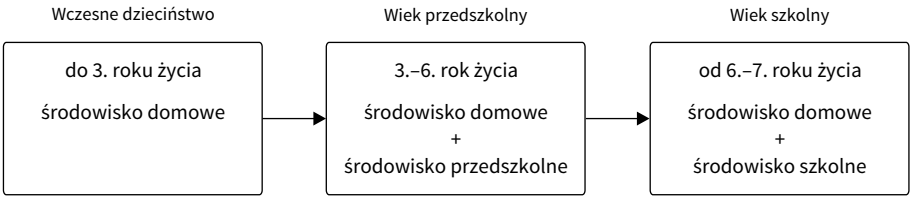
Rys. 5. Rozwój społeczny w wieku przedszkolnym – w kierunku przyjaźni i współpracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Schaffer, 2006; Bee, 2004.

i sprawdzania wiedzy oraz ćwiczenia umiejętności i kompetencji społecznych poprzez wcielanie się w różne postacie działające w różnych kontekstach społecznych, odgrywanie ról, rozwiązywanie problemów, borykanie się wspólnie z innymi z trudnościami czy doświadczanie sukcesów.

2. Środowisko rodzinne i pozarodzinne dziecka w wieku przedszkolnym a jego funkcjonowanie emocjonalno-społeczne i poznawcze

W okresie noworodkowym, niemowlęcym i wczesnego dzieciństwa głównym środowiskiem rozwojowym jest dom i najbliższe otoczenie. Niekiedy też najmłodsze dzieci poznają środowisko żłobka, kluby malucha, świetlice, domy kultury i ich ofertę, lecz pierwszym znaczącym instytucjonalnym środowiskiem rozwojowym staje się dla większości dzieci przedszkole. Świat dziecka poszerza się też w okresie przedszkolnym o takie obszary, jak place zabaw, domy kolegów, które wprawdzie już zna, ale dopiero teraz zaczyna się w niech poruszać bardziej samodzielnie i świadomie.



Rys. 6. Środowiska znaczące w rozwoju dziecka: dom, przedszkole i szkoła

Źródło: opracowanie własne.

Można więc po raz kolejny powiedzieć, że okres przedszkolny jest okresem przejściowym. Jest przejściem między domem rodzinnym a uczestniczeniem w pełnej ofercie społecznej, instytucjonalnej, organizacyjnej. Przebywanie w przedszkolu, poszerzenie świata fizycznego i społecznego dziecka przygotowuje je do kolejnego etapu rozwojowego, jakim jest szkoła, a w dalszej perspektywie – praca. Aby przejście to służyło rozwojowi dziecka, wymaga dużej wrażliwości dorosłych i musi odbywać się stopniowo, zgodnie z możliwościami i potrzebami dziecka. Jakość tego przejścia zależy od właściwego oddziaływania środowiska domowego i przedszkolnego, polegającego na dostarczeniu niezbędnych doświadczeń oraz możliwości zintegrowania ich. Każde z tych środowisk – zarówno rodzinne (domowe), jak i instytucjonalne (przedszkolne) – ma znaczenie dla powodzenia w kolejnych etapach rozwoju. Warto jednak zwrócić uwagę na znaczenie środowiska przedszkolnego, szczególnie w odniesieniu do tych dzieci, które ze względu na ograniczenia, zaniechania, zaniedbania w środowisku domowym, mają na starcie trochę trudniej niż ich rówieśnicy

(Brzezińska i Matejczuk, 2013). Dla tych dzieci przedszkole może być środowiskiem wyrównywania szans, w sensie zarówno pracy na potencjalnych obszarach zagrożenia, jak i przede wszystkim w obszarze aktualizacji zasobów.

2.1. Uspołecznienie myślenia i działania

W okresie przedszkolnym, nie tylko ze względu na zwiększenie dostępu dziecka do świata fizycznego i społecznego, ale i na zachodzące zmiany rozwojowe (rozwój poznawczy, opanowanie mowy i komunikacji z innymi, mowy wewnętrznej), obserwujemy stopniowe uspołecznienie dziecka. Uspołecznienie to dotyczy gotowości do pogodzenia własnych pragnień i możliwości ich zaspokojenia z wymaganiami społecznymi, dotyczącymi treści i formy działań (Piaget, 1966; Smykowski, 2005b). Jest to pogodzenie tendencji do działania jednocześnie po linii najmniejszego oporu (bezpośrednia, szybka realizacja pragnienia) i największego oporu (włączenie samokontroli działania, powstrzymywanie się dla wyższych wartości i korzyści). W tym sensie uspołecznienie to uczenie się siebie w świecie społecznym i zdobywanie zasobów umożliwiających satysfakcjonujące działanie zgodne z regułami świata społecznego.

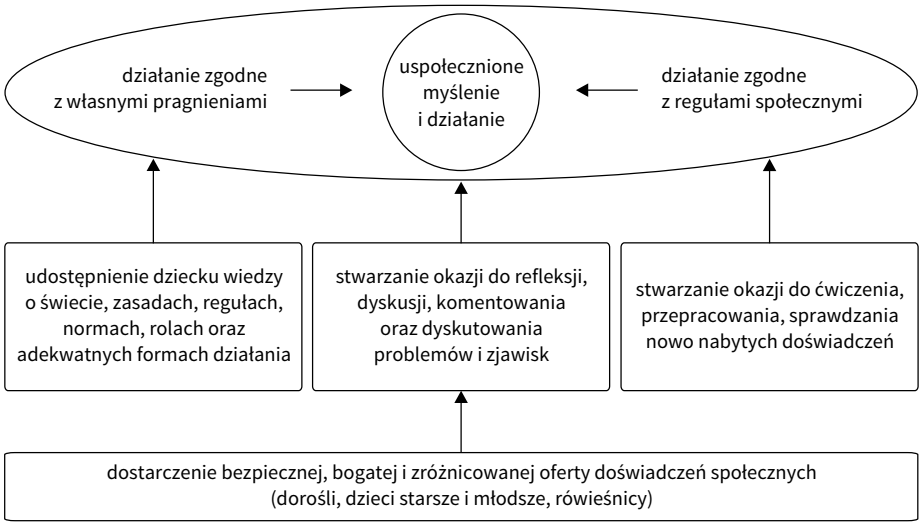
Uspołecznienie to jednak nie tylko przyjęcie reguł społecznych, ale przede wszystkim myślenie i działanie uwzględniające innych ludzi, inny niż tylko własny punkt widzenia. W okresie przedszkolnym dziecko ma możliwość porzucenia egocentrycznej postawy. Dzięki doświadczeniom zdobywanym w środowisku rodzinnym i pozarodzinnym uczy się ono, że świat w oczach innych może wyglądać zupełnie inaczej. Nieocenioną rolę odgrywa w tym procesie środowisko przedszkolne, w którym dziecko na co dzień doświadcza wielu konfliktów poznawczych, spotykając się z różnymi punktami widzenia, z nowymi pytaniami, problemami, sposobami interpretacji rzeczywistości, przedstawianymi zarówno przez dorosłych, jak i przez inne dzieci. Konflikt poznawczy jest nie tylko motorem napędowym rozwoju poznawczego (rozbudzanie ciekawości poznawczej, krytycznego myślenia), ale również konfrontuje dziecko z potrzebami, pragnieniami i problemami innych osób, uwrażliwia na inne osoby w procesie myślenia i działania oraz motywuje do uczenia się właściwych sposobów działania w świecie, by móc realizować własne pragnienia z uwzględnieniem kontekstu społeczno-kulturowego.

Właściwe oddziaływania w środowisku rodzinnym i pozarodzinnym powinny polegać z jednej strony na dostarczaniu dziecku różnych możliwości kontaktów społecznych (znaczący dorośli oraz inne dzieci), dzięki którym dziecko, doświadczając konfliktu poznawczego, będzie mogło pracować nad godzeniem własnych pragnień z wymaganiami otoczenia, z drugiej – na zapewnieniu warunków, w których nowo zdobyte doświadczenia, wiedza i umiejętności będą mogły zostać właściwie zintegrowane (rys. 7). W ofertach kierowanych do dziecka ze strony otoczenia powinny się zatem pojawić takie elementy, jak:

– udostępnienie dziecku wiedzy o świecie, zasadach, regułach, normach, rolach oraz adekwatnych formach działania w danej sytuacji poprzez opowiadanie, informowanie, pokazywanie, stwarzanie możliwości obserwowania podczas wizyt w różnych instytucjach (sklepy, poczta, biblioteka, przychodnia) lub uczestniczenia w spotkaniach (np. przyjęcie urodzinowe, festyn);

– stwarzanie okazji do refleksji, komentowania i dyskutowania problemów i zjawisk – w dobrze funkcjonującym środowisku rodzinnym i pozarodzinnym dzieje się to niejako przy okazji, w codziennych sytuacjach: podczas opowiadania bajek, czytania, wspólnych rozmów przy jedzeniu, zabawie, na spacerze, przed snem;

– stwarzanie okazji do przepracowania, ćwiczenia, sprawdzania, doskonalenia nowo nabytych doświadczeń, zarówno w codziennych kontaktach z innymi dorosłymi i dziećmi (wspólne wykonywanie czynności, borykanie się z trudnościami, doświadczanie sukcesów), a także w zabawie – dziecko może odtwarzać interesujące lub niepokojące go zjawiska i w zastępczy, bezpieczny sposób doświadczać konsekwencji zachowań akceptowanych i nieakceptowanych społecznie (może być i złodziejem, i policjantem), aby ostatecznie przyjąć to, co jest zgodne z dobrem społecznym.



Rys. 7. Proces uspołecznienia dziecka w wieku przedszkolnym a oferta środowiska rodzinnego i pozarodzinnego

Źródło: opracowanie własne.

Uspołecznienie stanowi jedno z najważniejszych zadań okresu przedszkolnego, nie tylko ze względu na budowanie podstaw do podejmowania zachowań zgodnych z regułami, ale przede wszystkim ze względu na budowanie poczucia bezpieczeń-

stwa i pewności, że dziecko zna i rozumie świat zewnętrzny (fizyczny i społeczny) oraz potrafi się w nim bezpiecznie dla siebie i innych poruszać.

2.2. Kształtowanie się gotowości do satysfakcjonującej współpracy z innymi

Ważnym elementem przygotowania dziecka do życia w społeczeństwie jest kształtowanie jego gotowości do satysfakcjonującej współpracy z innymi ludźmi. Jest to współcześnie bardzo ważne zadanie, gdyż zmiany społeczne związane z ograniczeniem kontaktów społecznych, a także zwiększająca się liczba dzieci wychowujących się jako jedyne w rodzinie prowadzą do mniejszej liczby naturalnych sytuacji, w których dziecko mogłoby ćwiczyć współpracę z innymi. Rozwijanie współpracy jest ważne również z uwagi na rynek pracy – od przyszłych pracowników oczekuje się w coraz większym stopniu gotowości do współpracy z innymi osobami w ramach zespołów lub grup projektowych, wykonujących pracę zarówno w rzeczywistości realnej, jak i za pośrednictwem Internetu. Dlatego istotnym zadaniem zarówno środowiska rodzinnego, jak i przedszkolnego jest zapewnienie dziecku takich ofert oraz form/metod pracy, dzięki którym będzie ono mogło odkrywać i doskonalić kompetencje związane ze współpracą z innymi ludźmi.

Naturalną przestrzenią do ćwiczenia omawianej kompetencji jest wspólna zabawa oraz gry z regułami (sportowe, planszowe, zabawy konstrukcyjne, zabawy w role), a także wspólna nauka i praca. Warto zwrócić uwagę na znaczenie doświadczeń płynących ze współpracy z dorosłymi, a także z innymi dziećmi. Dzięki zróżnicowanej pod względem wieku ofercie kontaktów społecznych dziecko uczy się zarówno współpracy w ramach relacji pionowych (nawiązywanych z osobami o wyższych kompetencjach i wyższym statusie wynikającym z roli), jak i relacji poziomych (z osobami podobnymi pod względem kompetencji i pod względem pełnionej roli) (Smykowski, 2005a). Do metod sprzyjających rozwojowi współpracy, które z powodzeniem są wykorzystywane już w okresie przedszkolnym, można zaliczyć pracę projektową oraz tutoring rówieśniczy (Brzezińska i Rycielska, 2009; Brzezińska 2012). Bliskim celem tego rodzaju oddziaływań środowiska jest przygotowanie dziecka do pracy zespołowej w zespole klasowym, gdzie coraz częściej praca projektowa i zespołowa stają się wymogiem. Celem dalekim jest z kolei przygotowanie gruntu do satysfakcjonującej i efektywnej współpracy z innymi ludźmi w życiu dorosłym, tak w sferze prywatnej, rodzinnej, jak i zawodowej.

2.3. Budowanie samoświadomości i samooceny

W wieku przedszkolnym równolegle z procesem socjalizacji powinien przebiegać proces emancypacji. Ważne są bowiem te oddziaływania otoczenia, które sprzyjają uspołecznieniu dziecka i osadzeniu go w społecznie akceptowanych formach

zachowania, i te, które kładą nacisk na indywidualny rozwój, stawanie się sobą, autonomiczną jednostką. Celem oddziaływań środowiska rodzinnego i pozarodzinnego jest zatem zachowanie równowagi – stworzenie warunków do rozwoju zdrowej i pełnej osobowości, czyli takiej, w której bycie świadomą siebie i swoich potrzeb osobą idzie w parze z gotowością do satysfakcjonującego życia z innymi ludźmi.

W okresie przedszkolnym w obszarze rozwoju tożsamości zwraca się szczególną uwagę na pojęcie inicjatywy. Inicjatywę rozumiemy jako doświadczenie kreowania sytuacji, podejmowania działań, zmieniania rzeczywistości, zarówno w świecie realnym, jak i w świecie wyobrażeń i fantazji. Inicjatywa sprawia, że dziecko jest nie tylko gotowe do podejmowania działań, ale i samo poszukuje obszarów własnej aktywności oraz czerpie z niej radość. W konsekwencji dziecko zaczyna przejawiać gotowość do aktywnego i twórczego działania oraz rozwiązywania problemów, jest też w stanie wyznaczać sobie cele i dążyć do ich realizacji.

Można mówić o naturalnej, spontanicznej gotowości dziecka przedszkolnego do inicjowania, podejmowania, prowokowania wielu działań. Powinna być ona jednak wzmacniana i ukierunkowywana przez odpowiednio zaprojektowane oddziaływania środowiska rodzinnego i pozarodzinnego. Praca w tym obszarze polega na stworzeniu dziecku możliwie wielu bezpiecznych i różnorodnych okazji do stawania się inicjatorem i sprawcą działań (samodzielnie i we współpracy z innymi), doświadczania przyjemności z podejmowanego działania, a także czerpania satysfakcji z jego efektów. To właśnie w okresie przedszkolnym doświadczenie siebie jako sprawcy działań przynoszących efekty, i w domu, i w przedszkolu, staje się podstawą poczucia kompetencji w wieku szkolnym.

Fundamentem tworzącej się inicjatywy, a w konsekwencji również zrębów poczucia kompetencji, są z kolei wcześniejsze doświadczenia dziecka związane z poczuciem bezpieczeństwa i doświadczeniem autonomii oraz wolnej woli (Erikson, 2004). To bazowe poczucie bezpieczeństwa, autonomii i wolnej woli dziecko wynosi z domu rodzinnego. Tu w znacznym stopniu kładzione są podwaliny pod rozwijającą się inicjatywę wieku przedszkolnego i poczucie kompetencji w okresie szkolnym. Istotną rolę w kształtowaniu się tych kompetencji może również odegrać środowisko przedszkolne. Przedszkole ma bowiem możliwość korzystania z zasobów, jakie dziecko wyniosło z domu, i rozwijania ich zgodnie z nurtem zapoczątkowanym w rodzinie, ale ma także obowiązek dostrzegać deficyty i podejmować nad nimi pracę (Brzezińska i Matejczuk, 2013). Przedszkole może więc stać się środowiskiem kształtowania podstaw tożsamości, stawania się sobą. Efektem oddziaływań dobrze zaprojektowanego środowiska rodzinnego i pozarodzinnego w obszarze rozwoju omawianych kluczowych kompetencji powinno być:

– zaufanie dziecka do świata, siebie i innych ludzi oraz poczucie, że jest ono w stanie sprostać różnym zadaniom, a świat i inni ludzie będą je wspierać w realizacji jego zamierzeń; pozwala mu to czuć się pewnie w sytuacjach nowych i trudnych (bazowa ufność, poczucie bezpieczeństwa);

– poczucie własnej odrębności, świadomości własnych potrzeb, a także pewności siebie oraz takich cech, jak: zdolność dokonywania wyborów, samodzielność, samokontrola i poczucie sprawstwa; rodzina i przedszkole powinny wspierać gotowość do wyrażania własnej woli przy jednoczesnym poszanowaniu woli innych osób oraz panujących zasad (autonomia i wolna wola);

– gotowość do podejmowania działań, poszukiwania obszarów własnej aktywności oraz czerpania radości z przejawianego działania (inicjatywa);

– przekonanie o efektywności własnych działań, o własnej przydatności, wynikające z poczucia sukcesu i uznania w oczach innych (kompetencja).

Doświadczenia wyniesione z okresu przedszkolnego w obszarze nabywania kompetencji kluczowych i budowania własnej tożsamości stanowią zaplecze dziecka w okresie szkolnym. Stają się również podstawą do zastanawiania się nad sobą, do refleksji i tworzenia uogólnionego przekonania na temat świata i siebie w tym świecie. W konsekwencji to, co dziecko wyniesie z okresu przedszkolnego jako wiedzę i przekonania na temat świata i siebie w świecie, będzie podstawą do kształtowania samooceny w okresie szkolnym i późniejszym. Oddziaływania środowiska rodzinnego i pozarodzinnego powinny zatem skupić się na budowaniu kompetencji kluczowych, tak by dziecko wkroczyło w okres szkolny z jak największym potencjałem, oraz na pobudzaniu do refleksji i rozwijaniu samoświadomości.

2.4. Regulacja emocji i zachowania – w kierunku samoregulacji

W okresie przedszkolnym dziecko wykonuje także krok milowy w obszarze regulacji – świadomości i kontroli – emocji. Zwiększa się jego świadomość dotycząca emocji innych osób oraz własnych stanów emocjonalnych. Dziecko coraz lepiej radzi sobie z własnymi emocjami, nawet w trudnych sytuacjach, jest w stanie rozumieć, co się w nim dzieje, i uruchamiać strategie radzenia sobie z emocjami – bezpieczne dla niego i akceptowane kulturowo. Nie tylko myślenie i działanie, ale również emocje podlegają wówczas uspołecznieniu. Na oddziaływanie środowiska sprzyjające uspołecznieniu emocji w okresie przedszkolnym składają się:

– dostarczenie wiedzy na temat emocji – rozwijanie słownictwa w celu nazywania, definiowania emocji (poprawny aparat pojęciowy), osadzenie emocji w kontekście sytuacyjnym, społecznym i kulturowym;

– stwarzanie okazji do refleksji nad emocjami – rozpoznawanie emocji własnych i innych ludzi, interpretowanie sytuacji powstawania emocji (myślenie przyczynowo-skutkowe), przyjmowanie perspektywy innych osób (empatia poznawcza i emocjonalna, czyli interpretowanie sytuacji z punktu widzenia innych i współodczuwanie), interpretowanie sytuacji z uwagi na zastosowane strategie i ich efekty;

– stwarzanie okazji do doświadczania emocji (czuję), ekspresji (wyrażam), dzielenia się swoimi emocjami (komunikuję, rozmawiam na temat emocji) oraz

radzenia sobie (podejmuję działanie, uruchamiam strategie), przy czym obszary te powinny dotyczyć całej gamy emocji, czyli zarówno emocji pozytywnych, jak i negatywnych.

Celem oddziaływań środowiska powinno być nabywanie przez dziecko przekonania, że świat emocji jest bezpieczny i dobry, że ludzie są gotowi w szczery sposób dzielić się emocjami oraz że istnieją strategie (stosowane samodzielne lub przy wsparciu innych osób), które pozwalają radzić sobie zarówno z emocjami pozytywnymi, jak i negatywnymi. Od jakości środowiska rodzinnego i pozarodzinnego będzie zależało nie tylko to, czego dziecko dowie się o emocjach własnych i innych ludzi, ale również to, jak należy interpretować świat emocji i jak się z nim obchodzić (tak z emocjami innych osób, jak i z własnymi, pozytywnymi i negatywnymi). Będzie to stanowić fundament rodzącej się samoregulacji emocji i zachowania, będącej istotnym elementem gotowości szkolnej. Pomaga ona dziecku podporządkować się regułom oraz dążyć do osiągnięcia celów określonych przez wymagania i specyfikę sytuacji szkolnej (w ramach realizacji programu i rozliczania z efektów pracy, ale także radzenia sobie z sytuacją społeczną: w relacji z nauczycielami, w zespole klasowym i w społeczności szkolnej – wśród starszych i młodszych kolegów).

3. Czynniki ryzyka zakłóceń w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym

Czynniki ryzyka w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym można ująć na dwa sposoby: (1) ze względu na najistotniejszy obszar rozwojowy oraz (2) ze względu na specyfikę oddziaływania najważniejszych środowisk, czyli rodziny i przedszkola.

Przyjmując, że o specyfice rozwoju w wieku przedszkolnym decyduje, po pierwsze, proces uspołecznienia, po drugie, zabawa, można w tych obszarach spodziewać się wystąpienia największego ryzyka zakłóceń. To w nich zachodzą bowiem najistotniejsze dla wieku przedszkolnego zmiany: poznawcze, społeczne, emocjonalne i dotyczące samoregulacji. Dziecko w zabawie dzięki doświadczaniu świata realnego i świata fantazji robi krok od świata ograniczonego przez sytuację aktualną ku światu powstającemu w umyśle. Natomiast w procesie uspołecznienia uczy się rozumieć, interpretować i eksplorować świat (myśleć i działać) w ramach społeczno-kulturowych granic. Czynniki zakłóceń w obszarze uspołecznienia i zabawy przedstawia tab. 2.

Warto również spojrzeć na czynniki zakłóceń z perspektywy znaczących dla rozwoju dziecka środowisk – środowiska rodzinnego i przedszkolnego. W odniesieniu do środowiska rodzinnego zwraca się szczególną uwagę na konsekwencje przyjętych stylów wychowawczych. W odniesieniu do przedszkola można mówić o przyjętej przez przedszkole edukacyjnej i wychowawczej filozofii przedszkola. Czynniki ryzyka oraz potencjalne konsekwencje oddziaływania środowisk wychowawczych przedstawia tab. 3.

Tab. 2. Czynniki zakłóceń w obszarze uspołecznienia i zabawy

Obszar zakłóceń		Konsekwencje	Obszar potencjalnych trudności
Uspołecznienie	zbyt mały nacisk na wprowadzanie dziecka w świat reguł, norm, wymagań społecznych i kulturowych (myślenie i działanie)	dziecko działa głównie po linii najmniejszego oporu, czyli realizacji własnych pragnień, bez uwzględnienia kontekstu społeczno-kulturowego	– ograniczenie samodzielności – ograniczenie ciekawości poznawczej i rozumienia świata (mniej konstruktywnego konfliktu poznawczego i okazji do decentracji) – problemy w obszarze budowania satysfakcjonujących relacji z innymi (dorosłymi i dziećmi), przyjaźni, współpracy – brak równowagi między realizacją pragnień a wymaganiami świata zewnętrznego – trudności w regulacji emocji i zachowania, zwłaszcza w sytuacjach trudnych – mniejsze zasoby w ramach kompetencji kluczowych – autonomii i inicjatywy – mniejsza samoświadomość – nieadekwatna samoocena
	zbyt duży nacisk na podporządkowanie się standardom społeczno-kulturowym i ograniczenie swobody działania dziecka	dziecko działa głównie po linii największego oporu, czyli ogranicza własne pragnienia i inicjatywę oraz działa pod presją spełnienia standardów społecznych (poczucie winy, samoograniczenie)	
Zabawa	bez świata zabawy i fantazji – zbyt duży nacisk na „bycie racjonalnym dorosłym”	dziecko jest pozbawione możliwości realizacji swoich pragnień w zabawie, najczęściej zmuszane do pełnienia innej roli (zbyt szybko musi przyjąć rolę ucznia, osoby pracującej)	– brak elastyczności w poruszaniu się między światem zabawy i realnym oraz trudność w różnicowaniu obydwu rzeczywistości (ryzyko usztywnienia w jednej rzeczywistości) – niewykorzystywanie korzyści płynących z przenoszenia doświadczeń ze świata zabawy do realnego i odwrotnie, np. ćwiczenia ról społecznych i płciowych, odreagowywania napięć, przepracowywania problemów, ćwiczenia kompetencji i umiejętności – mniejsza gotowość do poruszania się między dominacją spostrzegania a dominacją umysłu, czyli budowania zdolności do abstrakcyjnego myślenia – ograniczenie w obszarze twórczego i konstruktywnego, a w efekcie produktywnego myślenia i działania – ograniczenie w obszarze wspólnego z innymi tworzenia świata, eksperymentowania, które daje satysfakcję, spełnienie, zaspokojenie
	tylko w świecie zabawy i fantazji – zbyt mały nacisk na konfrontowanie świata zabawy i świata realnego	dziecko ma mało okazji, by satysfakcjonująco uczestniczyć w sytuacjach realnych, jest wyalienowane społecznie, zmuszone do realizacji swoich potrzeb i pragnień tylko w świecie fantazji, ma tendencje do ucieczek w świat nierealny, wymyślony	

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 3. Czynniki zakłóceń w wieku przedszkolnym ze względu na oddziaływanie środowiska

Obszar zakłóceń		Konsekwencje
Rodzina (przyjęty styl wychowawczy)	– autorytarny – wysokie wymagania, nadmiar kontroli, brak ciepła i wsparcia – permisywny (pobłażliwy) – brak granic dotyczących świata fizycznego i społecznego, samowola, wzmacniany egocentryzm – niedbały (niezaangażowany) – brak zainteresowania ze strony rodziców, niedostępność fizyczna i psychiczna rodziców, pozostawienie dziecka samemu sobie	Trudność w bezpiecznym, przynoszącym korzyści, adekwatnym do wieku znalezieniu się na kontinuum: – wola własna – wola innych osób – kontrola – samokontrola – brak kontroli – przyjemność – obowiązki, powinności – potrzeby i pragnienia własne – potrzeby i pragnienia innych – zaufanie do siebie – zaufanie do świata – inicjatywa własna – inicjatywa innych – brak inicjatywy – zabawa – nauka –praca W rezultacie: – brak adekwatnego obrazu siebie i świata oraz siebie w świecie – trudności w rozwoju emocjonalnym i społecznym – trudności w obszarze regulacji emocji i zachowania w kierunku samoregulacji – poczucie winy, niepewność, brak adekwatnej samooceny i wiary w siebie – trudności w kontaktach z innymi ludźmi
Przedszkole (rola edukacyjna i wychowawcza)	– przedszkole jako ochronka – nacisk jedynie na funkcję opiekuńczą – przedszkole jako „mała szkoła” – przewaga funkcji socjalizacyjnej nad emancypacyjną, realizacja programu, inwestycja tylko w wiedzę, możliwy „wyścig szczurów” – dziecko staje się trybikiem w maszynie – przedszkole jako eden – przewaga funkcji emancypacyjnej nad socjalizacyjną, każde dziecko traktowane jest indywidualnie, rozwija się i pracuje „na własną rękę”, we własnym tempie – staje się „małym narcyzem”	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Vasta i in., 2004; Smykowski, 2005b.

Podsumowanie i wnioski. Warunki zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka w wieku przedszkolnym

Podejmując problem zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka w wieku przedszkolnym, należy zwrócić uwagę na konieczność:

– zachowania równowagi między rozwijającymi się sferami (fizyczną, poznawczą, emocjonalną, społeczną, samoregulacji), gdyż każda z nich jest równie ważna i wymaga stymulacji przez odpowiednio zaprojektowane oddziaływania środowiska;

– dostosowania oddziaływań środowiska do potrzeb i możliwości dziecka, związanych zarówno z wiekiem rozwojowym, jak i z indywidualnym tempem rozwoju.

Celem oddziaływań ukierunkowanych na wspieranie rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym powinno być – parafrazując słowa Maurice'a Debessego (1996) – otwarcie duszy dziecka ku światu w sensie:

– poznawania świata – rozbudzania ciekawości świata, chęci zadawania pytań i poszukiwania odpowiedzi, eksperymentowania w świecie, doświadczania świata za pomocą zmysłów i coraz bardziej sprawnego umysłu, krytycznego myślenia;

– działania – tworzenia, twórczego kształtowania rzeczywistości w świecie realnym i w wyobraźni, samodzielnie i we współpracy z innymi ludźmi (dorosłymi i dziećmi), rozwijanie inicjatywy i produktywności opartej na zdobywanych kompetencjach i budowanym poczuciu kompetencji;

– samoświadomości i samoregulacji – poznawania siebie jako osoby społecznej, mającej indywidualne potrzeby i pragnienia w świecie otaczających ją ludzi oraz zdolnej do zaspokajania potrzeb zgodnie z wymaganiami kultury i społeczeństwa;

– budowania adekwatnego obrazu siebie i świata, w którym możliwe jest osadzone w kontekście społecznym, satysfakcjonujące i przynoszące radość odkrywanie i kształtowanie rzeczywistości oraz odnoszenie sukcesów i radzenie sobie z trudnościami.

Z uwagi na specyfikę środowiska rodzinnego i przedszkolnego można zarysować następujące wzorce sprzyjające pełnemu rozwojowi dziecka w wieku przedszkolnym:

– styl wychowawczy autorytatywny (negocjacje, kompromis, konsensus), który cechuje równowaga między kontrolą/samokontrolą a swobodnym działaniem, między wsparciem a samodzielnością odpowiadającą możliwościom dziecka, między określaniem i stawianiem granic a otwartością na potrzeby dziecka (Smykowski, 2005b);

– edukacyjna i wychowawcza rola przedszkola (oraz rodziny), zgodna z przekonaniem, że przedszkole (dom) to szkoła życia – wyraźna równowaga funkcji emancypacyjnej i socjalizacyjnej (silne „ja" i silne „my") oraz kontroli/samokontroli i swobody działania.

Tak funkcjonujące środowisko rozwojowe zwiększa szansę na zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka w wieku przedszkolnym oraz aktualizowanie i rozwijanie jego zasobów. W konsekwencji dziecko przedszkolne staje się krytycznie myślącym, twórczym, produktywnym, niezależnym i zdolnym do współpracy uczniem, a w przyszłości – obywatelem.

Literatura

Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.

Bokus, B. (1984). *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*. Wrocław – Warszawa – Lublin – Poznań – Kraków: Ossolineum.

Bokus, B., Shugar, G. W. (2007). *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy.* Gdańsk: GWP.

Brzezińska, A. I. (2012). *Tutoring* w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela? W: J. Iwański (red.), *Tutoring młodych uchodźców* (ss. 39–63). Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Kultury.

Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2010). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (t. II, ss. 95–292). Gdańsk: GWP.

Brzezińska, A. I., Burtowy, M. (1985). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Brzezińska, A. I., Matejczuk, J. (2013). Po co przedszkole ? *Wychowanie w Przedszkolu*, *10* (722), 5–9.

Brzezińska, A. I., Rycielska, L. (2009). *Tutoring* jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (ss. 19–30). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.

Debesse, M. (1996). *Etapy wychowania*. Warszawa: Żak.

Erikson, E. H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka.

Frydrychowicz, S. (1999). *Proces mówienia*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Grabias, S. (2001). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wyd. UMCS.

Jagodzińska, M. (2003). *Rozwój pamięci w dzieciństwie.* Gdańsk: GWP.

Kurcz, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.

Kurcz, I., Bokus, B. (2002). O języku i aktywności komunikacyjnej człowieka. W: I. Kurcz, D. Kądzielawa (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy* (ss. 150–161). Warszawa: Scholar.

Matejczuk, J. (2012). W świecie języka. *Charaktery. Dziecko od początku*, *2*, 56–61.

Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Schaffer, H. R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Schaffer, H. R. (2009). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Smykowski, B. (2005a). Wiek przedszkolny: jak rozpoznać potencjał dziecka. W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 165–205). Gdańsk: GWP.

Smykowski, B. (2005b). Wiek przedszkolny: jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać. W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 207–258). Gdańsk: GWP.

Vasta, R., Haith, M., Miller, S. (2004). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.

Wadsworth, B. J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka.* Warszawa: WSiP.

Wygotski, L. S. (2002a). Problem wieku rozwojowego. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie* (ss. 61–90). Poznań: Zysk i S-ka.

Wygotski, L. S. (2002b). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie* (ss. 141–163). Poznań: Zysk i S-ka.

ROZDZIAŁ III

Środowisko rozwoju dziecka w okresie szkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej

ANNA NOWOTNIK / Instytut Psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie. Podstawowe potrzeby dziecka w wieku szkolnym

Wiek szkolny, obejmujący okres od 6.–7. do 10.–12. roku życia, to szczególnie ważny czas w życiu dziecka. Po pierwsze, jest to etap zamykający dzieciństwo i stanowiący kolejny, przedostatni już krok na drodze ku dorosłości. Po drugie, to czas dokonywania się znaczących zmian w otoczeniu dziecka, czas podejmowania nowych wyzwań i zobowiązań. Dominującą potrzebą u dzieci w tym wieku jest przynależność do grupy i bycie kompetentnym, czyli potrzeba robienia czegoś perfekcyjnie, „tak jak dorośli", oraz bycia docenionym. Świat społeczny staje się więc zwierciadłem, które dostarcza dziecku wiedzy na temat wartości i przydatności jego osoby. Z chwilą pójścia do szkoły pojawiają się przed nim także nowe zadania, takie jak: nauka współpracy i współdziałania, opanowanie umiejętności czytania i pisania, a także zwiększenie samokontroli i samodzielności. Nie bez powodu zatem Erik H. Erikson (1963/1997) nazywa ten czas „wiekiem pracowitości albo poczucia niższości", wskazując, że głównym zadaniem i szansą rozwojową dziecka jest ukształtowanie pozytywnej samooceny, poczucia kompetencji i skuteczności w działaniu oraz nabywanie nawyków związanych z pracą i wypełnianiem obowiązków. Natomiast specyficznym dla tego etapu zagrożeniem jest wytworzenie się u dziecka poczucia niskiej wartości i bezproduktywności (Stefańska-Klar, 2000).

Do najważniejszych zmian zachodzących w okresie szkolnym można zaliczyć: transformację działań w kierunku współdziałania i większej samodzielności, pojawienie się nowej formy aktywności, jaką jest nauka, wzrost kontroli poznawczej i refleksyjności, wzrost kompetencji interpersonalnych związanych z rozszerzaniem się świata społecznego dziecka, a także opanowanie mowy pisanej i czytanej oraz umiejętności myślenia pojęciowego. Zmiany te są efektem treningu i interakcji dziecka z otoczeniem oraz dojrzewania jego centralnego układu nerwowego. Pojawiają się stopniowo, u różnych dzieci w różnym tempie i zakresie (Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012; Appelt i Jabłoński, 2004/2007). Wiedza i świadomość dorosłych na temat specyfiki rozwoju oraz charakteru dominujących potrzeb, możliwości i ograniczeń dziecka w wieku szkolnym jest warunkiem opracowania i dostarczenia optymalnej oferty edukacyjnej, nakierowanej na właściwe wspieranie i wykorzystywanie zasobów dziecka (Brzezińska i in., 2012).

1. Kamienie milowe rozwoju emocjonalno-społecznego i poznawczego dziecka w wieku szkolnym

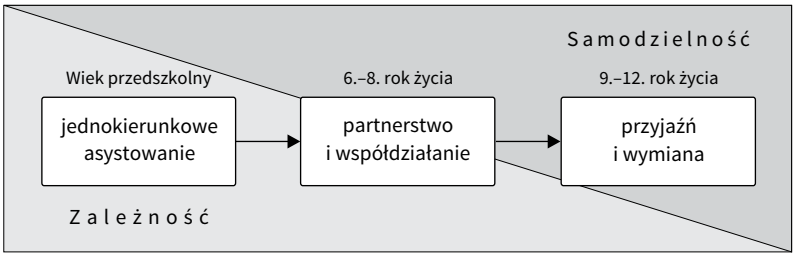
Charakterystyczną cechą wieku szkolnego jest zróżnicowanie dzieci pod względem poziomu rozwoju. Funkcjonowanie dzieci, które dopiero zaczynają naukę w szkole (6.–7. rok życia), bardziej przypomina funkcjonowanie przedszkolaków, jednak wraz z rozwojem ośrodkowego układu nerwowego, a także na skutek doświadczenia związanego z podejmowaniem nowych ról społecznych zachodzą znaczące zmiany jakościowe w funkcjonowaniu uczniów. Do najważniejszych osiągnięć wieku szkolnego zalicza się: poczucie kompetencji, zdolność współdziałania z innymi, realistyczną samoocenę, jakościowe przekształcenia w sposobie myślenia i rozumowania oraz rozwój umiejętności czytania i pisania. Stanowią one podstawę funkcjonowania społecznego i poznawczego dziecka zarówno w okresie szkolnym, jak i w życiu dorosłym. Zależą jednak od przebiegu wcześniejszych etapów rozwoju, zwłaszcza w takich aspektach, jak: ustanowienie bezpiecznej więzi z rodzicami i osobami z najbliższego otoczenia, rozwój autonomii i zdolności samoregulacyjnych, przebieg i jakość wczesnej edukacji i edukacji przedszkolnej.

1.1. Zmiana charakteru działań – od zależności do współdziałania i samodzielności

Małe dziecko jest całkowicie zależne od pomocy dorosłych w zakresie zaspokajania podstawowych potrzeb fizjologicznych i psychologicznych. Przedszkolak zaś potrzebuje wsparcia ze strony rodziców głównie w sytuacjach nowych bądź słabo jeszcze opanowanych. Ukształtowane w średnim dzieciństwie inicjatywa w działaniu i orientacja na cel stanowią bazę, na której w wieku szkolnym budowane jest poczucie kompetencji. Od 7. roku życia, dzięki znaczącemu rozwojowi zdolności

samoregulacyjnych, dziecko potrafi już kierować własnymi myślami i zachowaniem w sposób świadomy, celowy i zaplanowany, co prowadzi do rozwoju niezależności i poczucia skuteczności, a w toku dalszego rozwoju – do ukształtowania dojrzałej formy tożsamości (Brzezińska i Nowotnik, 2012). Od tej pory zabieganie o uwagę innych osób powoli przestaje mieć charakter emocjonalny, a zainteresowanie i uznanie społeczne zaczyna być zdobywane poprzez działanie.

Wykształcone poczucie samodzielności i kompetencji będzie stanowiło cenny zasób w wieku adolescencji, kiedy może nastąpić przejściowe załamanie wiary we własne możliwości. Doznawanie radości z sukcesu oraz uznanie ze strony otoczenia społecznego (np. pochwała od nauczyciela, słowa uznania od kolegów) mogą być podstawą kształtowania się pozytywnej, realistycznej samooceny i przekonania o własnej skuteczności i kompetencji. Uczestnictwo w grupie społecznej sprzyja przyswajaniu norm dotyczących funkcjonowania w układzie wzajemnej zależności i współdziałania. Współpraca z innymi dziećmi pozwala rozwijać zdolność uwzględniania perspektywy innych osób, umiejętność podziału ról, udzielania pomocy czy rozwiązywania konfliktów. Współpraca z osobą dorosłą (np. nauczycielem) uczy z kolei korzystać ze wsparcia, pobudza do zdobywania nowej wiedzy i umiejętności oraz stwarza okazję do poszukiwania autorytetów i ich naśladowania. Natomiast działanie w pojedynkę promuje rozwój samodzielności, odpowiedzialności i planowania pracy (Appelt, 2005). Wspólnota działania stanowi również czynnik więziotwórczy w szkolnych grupach koleżeńskich (rys. 1).



Rys. 1. Rozwój samodzielności i kształt kontaktów interpersonalnych u dzieci w wieku szkolnym

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Stefańska-Klar, 2000, s. 149.

1.2. Zmiany w formach aktywności – od zabawy do nauki i pracy

Życie dziecka w wieku szkolnym koncentruje się na dwóch głównych sferach aktywności – nauce i zabawie. W związku z tym jego działania z jednej strony cechują się powagą i odpowiedzialnością, z drugiej zaś – podekscytowaniem i emocjonalnym zaangażowaniem (Stefańska-Klar, 2000). Odzwierciedla się to w nowej formie zabaw,

które mają wyraźną strukturę i jasne zasady. Wynika to również z procesów rozwojowych związanych ze wzrostem rozumienia reguł i zdolności ich przestrzegania oraz ich samodzielnego ustanawiania. Warto podkreślić, że zabawa w grupie pełni nie tylko funkcję rozrywkową, ale także uczy wspólnego wykonywania tego, czego dziecko nie potrafi jeszcze wykonać samo.

Entuzjazm dziecka towarzyszy również samodzielnym działaniom. Dziecko uczy się czerpać przyjemność z ukończenia zadania, a nawet z samego procesu działania, zaś wszelka aktywność praktyczna, np. majsterkowanie, prace plastyczne czy rozwiązywanie prostych problemów, jest dla niego źródłem satysfakcji. Według Erika H. Eriksona (1963/1997, s. 270) „doprowadzenie czynności wytwarzania do końca stanowi cel, który stopniowo wypiera zachcianki i pragnienia związane z zabawą". Dzięki istnieniu naturalnej potrzeby działania, rozwojowi myślenia pojęciowego, a także rozwojowi procesów uwagi i samokontroli dziecko uczy się wytrwałości oraz czerpie przyjemność z doprowadzania czynności do końca i uzyskiwania rezultatów swojej pracy. Kształtuje w sobie pracowitość, która zakłada wytwarzanie czegoś zarówno samodzielnie, jak i we współpracy z innymi. Wszystkie te charakterystyki dotyczą również nauki szkolnej. Kiedy dziecko czerpie satysfakcję ze swojej pracy i czuje się doceniane, zyskuje poczucie kompetencji i produktywności. W przeciwnym razie jego funkcjonowanie zostaje zdominowane przez poczucie niższości, które prowadzi do trudności w utożsamianiu się z grupą rówieśniczą i pogłębia jego alienację.

1.3. Rozwój emocjonalny – od dziecięcej spontaniczności do refleksji

Na skutek rozwoju procesów samokontroli i samoregulacji, wynikających w znacznej mierze z dojrzewania obszarów kory przedczołowej mózgu, dziecko w wieku szkolnym zaczyna w większym stopniu obejmować refleksją swoje przeżycia, co prowadzi do wzrostu świadomości własnych stanów emocjonalnych i ich wpływu na zachowanie. W konsekwencji reakcje emocjonalne dziecka są mniej impulsywne niż w wieku przedszkolnym, a ich ekspresja staje się bardziej dostosowana do wymagań społecznych. Wzmożony rozwój kontroli emocji umożliwia zdystansowanie się wobec własnych przeżyć oraz powstrzymywanie się przed odruchowym działaniem i natychmiastową ekspresją emocji, co jest nazywane „utratą dziecięcej spontaniczności" (Wygotski, 1995; Appelt, 2005).

W tym wieku wzrasta też odporność na stres oraz zdolność postrzegania i rozumienia zdarzeń i sytuacji w kontekście nakazów, zakazów i norm społecznych (Stefańska-Klar, 2000). Dziecko stopniowo uczy się rezygnacji z własnych potrzeb bądź koordynowania ich z potrzebami innych ludzi. Wszystkie te zmiany umożliwiają mu efektywne funkcjonowanie w trakcie zajęć szkolnych, głównie w zakresie koncentracji uwagi oraz kontynuacji rozpoczętych uprzednio czynności, pomimo

działania dystraktorów, zarówno natury wewnętrznej (np. intensywnych pragnień, myśli i emocji), jak i zewnętrznej (np. hałas).

1.4. Rozwój społeczny – rozszerzanie się świata społecznego dziecka

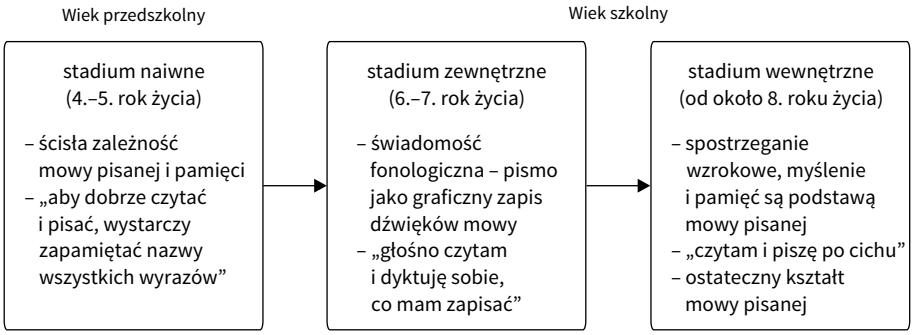
Zdaniem E. H. Eriksona (1963/1997) wiek szkolny ma ogromne znaczenie dla rozwoju społecznego dziecka (Appelt, 2005). Rozpoczęcie nauki w szkole wiąże się bowiem z istotnymi zmianami w społecznym otoczeniu dziecka, a co za tym idzie – w sposobie jego funkcjonowania. Na wcześniejszych etapach rozwoju dziecko pełniło głównie rolę córki/syna, która w jego subiektywnym odczuciu była czymś naturalnym, istniejącym od urodzenia. Przyjęcie zupełnie nowej roli, jaką jest bycie uczniem, powoduje, że poszerza się krąg osób, z którymi dziecko wchodzi w częste interakcje, a tym samym uczy się nawiązywać relacje interpersonalne z osobami z różnych grup wiekowych, poznaje i opanowuje normy i zasady działania w zespole, uczy się podporządkowywać nowym regułom, a także pozyskiwać informacje zwrotne o sobie z różnych źródeł czy budować zaufanie do siebie i innych. Jest to dla dziecka poznawcze i społeczne wyzwanie, a zarazem swoisty sprawdzian wcześniej zdobytych kompetencji bądących podstawą jego zdolności samoregulacyjnych (Brzezińska i in., 2012). Wejście w grupę rówieśniczą stanowi zatem jedno z najważniejszych zadań rozwojowych tego okresu.

Wyjście spod „opiekuńczych skrzydeł" rodziców i dziadków wiąże się z pewnym wzrostem autonomii, ale także z pojawieniem się nowych wymagań i oczekiwań społecznych. Ocenianie postępów w nauce (w postaci ocen tradycyjnych lub ocen opisowych) uruchamia mechanizm społecznego porównywania się (bądź bycia porównywanym) z innymi dziećmi, co czyni sukces lub porażkę dziecka faktem publicznym. Swoiste napięcie, jakie się wtedy wytwarza, stanowi czynnik decydujący o rozwoju poczucia własnej wartości u dziecka. Dziecko zaczyna podporządkowywać się zasadom i wymogom nie tylko określanym przez otoczenie społeczne, ale także wynikającym z uwarunkowań bieżącej sytuacji i kontekstu. Dziecko w wieku szkolnym rozumie, że reguły są ustalane przez ludzi i mogą ulegać zmianie, a zachowania innych osób zaczyna postrzegać i oceniać przez pryzmat intencji, a nie skutku.

W 6.–7. roku życia głównym powodem przestrzegania reguł jest pragnienie aprobaty, natomiast już od około 8. roku życia zmienia się ono w chęć utrzymania dobrych stosunków z innymi. Centralną kwestią dotyczącą współżycia społecznego dziecka na tym etapie rozwoju jest poczucie sprawiedliwości – dzieci są przekonane, że kara za złamanie reguł jest nieuchronna, a nagroda za wykonaną pracę powinna być proporcjonalna do włożonego weń wysiłku. Rozwój uspołecznienia dziecka w wieku szkolnym stanowi fundament kształtowania się dojrzałej tożsamości i wierności wyznawanym ideałom w przyszłości (Appelt, 2005).

1.5. Rozwój komunikowania się – opanowanie mowy czytanej i pisanej jako przełom rozwojowy

Nabywanie umiejętności czytania należy traktować jako powstawanie wyższej funkcji psychicznej (Wygotski, 1971), która nadbudowywana jest na prewerbalnych i werbalnych doświadczeniach dziecka z okresu niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa, opanowaniu słownictwa i reguł gramatycznych w wieku przedszkolnym oraz rozwoju elementarnych oraz bardziej złożonych procesów poznawczych. Jak podkreśla Sławomir Jabłoński (2003), nauka czytania i pisania stanowi najtrudniejszą z dotychczasowych prób, gdyż wymaga skoordynowania różnych operacji umysłowych. U dzieci w wieku przedszkolnym „czytanie" polega na odgadywaniu znaczenia wyrazów na podstawie ich wyglądu. Jednak już na początku nauki szkolnej dziecko zaczyna rozumieć, że pismo jest graficznym zapisem dźwięków mowy (Jabłoński, 2003) (rys. 2).



Rys. 2. Stadia rozwoju mowy pisanej

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Jabłoński, 2003, s. 54.

Aby nauczyć się czytać, dziecko musi opanować dwie podstawowe umiejętności: dekodowanie, które polega na kojarzeniu znaków graficznych z brzmieniem głosek, oraz rozumienie, które umożliwia odczytywanie sensu zarówno pojedynczych zdań, jak i całego tekstu. Podstawą rozwoju umiejętności czytania i pisania są sprawnie przebiegające procesy uwagi. Ich zaangażowanie na poziomie dekodowania tekstu umożliwia uchwycenie różnic i podobieństw w kształtach liter, wielkości i umiejscowieniu w przestrzeni znaków graficznych, a także relacji fonemowych. Natomiast na poziomie rozumienia ułatwiają one odczytywanie dosłownego znaczenia tekstu, a także włączanie nowych informacji do istniejących struktur wiedzy (Conners, 2009; Nowotnik, 2012). Wyniki badań własnych (Nowotnik, 2013) wskazują na istnienie różnic w poziomie umiejętności czytania u dzieci w wieku wczesnoszkolnym w zależności od funkcjonowania uwagi i jej kontroli pomiędzy dziećmi o przeciętnym

profilu uwagi i bardzo dobrej zdolności koncentracji (odnotowano zarówno lepszy poziom dekodowania, jak i rozumienia czytanego tekstu) a dziećmi o nieharmonijnych profilach uwagi, które charakteryzuje nadmierna impulsywność, rozkojarzenie bądź dezorganizacja funkcji uwagi.

Jak zauważa S. Jabłoński (2005), nabywanie umiejętności czytania i pisania stanowi jedno z najważniejszych zadań wieku szkolnego – służy bowiem nie tylko do realizacji kolejnych etapów nauki szkolnej i samodoskonalenia, lecz stanowi również narzędzie funkcjonowania w społeczeństwie i czynnik wzrostu stopnia integracji w zakresie funkcjonowania struktur układu nerwowego.

1.6. Rozwój poznawczy – od myślenia zdominowanego przez spostrzeganie do operacji umysłowych i myślenia pojęciowego

W wyniku doświadczeń i kompetencji zdobytych we wcześniejszych okresach rozwojowych oraz ze względu na trwający wciąż proces dojrzewania ośrodkowego układu nerwowego i pojawienie się nowych wymagań ze strony środowiska u dzieci około 6.–7. roku życia tworzy się nowa jakość funkcjonowania poznawczego. Rozwój wyobraźni, wzmożona intensywność interakcji społecznych, uczenie dziecka zwracania uwagi na stosunki, zależności, przyczyny i skutki, przyswajanie i przetwarzanie nowych informacji, rosnąca złożoność grupowych zajęć i zabaw z jednej strony oraz wzmożona aktywność rozległych obszarów płatów czołowych mózgu – z drugiej (Posner i Peterson, 1990; Brzezińska i in., 2012), kształtują nowy rodzaj uwagi, jakim jest uwaga dowolna, której zakres się zwiększa, a podatność na rozproszenia zmniejsza.

Zmienia się również adaptacyjność uwagi w zależności od zadania – maleje impulsywność, a zwiększa się stopień koncentracji i selektywności. Funkcja ta ulega zatem przekształceniu z procesu zewnętrznie regulowanego przez dorosłych w proces samoregulowany, którego istotą jest wzrost samokontroli. Zmiany zachodzą również w obszarze pamięci dziecka – następuje przejście od mechanicznej pamięci mimowolnej do pamięci dowolnej, podlegającej procesom wolicjonalnym i charakterystycznej dla uczenia się zamierzonego. Pomiędzy 7. a 12. rokiem życia obserwuje się też skok rozwojowy w obrębie organizacji pamięci roboczej, odpowiedzialnej za tymczasowe przechowywanie i przetwarzanie informacji i biorącej udział m.in. w powstaniu mowy i dokonywaniu reprezentacji umysłowych (Brzezińska i in., 2012). Istotą tego przekształcenia jest zmiana formy zapamiętywanych informacji z obrazowej na werbalną, co znacznie zwiększa pojemność owej pamięci – u dzieci w wieku 4 lat jest ona w stanie pomieścić 2–3 elementy, natomiast w wieku 12 lat – obejmuje ich już 6 (Farber i Beteleva, 2011).

Przemiany te powodują, że dzieci zaczynają częściej i skuteczniej stosować spontanicznie strategie wspomagające zapamiętywanie informacji, takie jak: wyliczanie, łączenie przedmiotów w grupy, tworzenie wskazówek, wiązanie nowo przy-

swojonego materiału z posiadaną wiedzą czy umysłowe lub werbalne powtarzanie materiału. Z biegiem czasu strategie te stają się bardziej złożone i lepiej dopasowane do wykonywanego zadania. W wieku szkolnym następuje również intensywny rozwój metapamięci, czyli wiedzy o procesach i sposobach zapamiętywania, a także o własnych zasobach i ograniczeniach w tym zakresie.

Wszystkie zmiany na poziomie elementarnych i wyższych procesów poznawczych prowadzą do wykształcenia się nowej jakości myślenia i rozumienia świata. Jest ona związana z przejściem od stadium przedoperacyjnego, charakteryzującego się subiektywnym postrzeganiem cech rzeczywistości oraz trudnością w jednoczesnym ujmowaniu kilku aspektów danego zjawiska, do stadium operacji konkretnych, którego istotą jest gotowość do tworzenia operacji umysłowych opartych na logice (Piaget, 1966). Na początku nauki szkolnej dostępne dzieciom operacje umysłowe wciąż są zależne od procesów spostrzegania, dlatego muszą opierać się na konkretnych przedmiotach i wydarzeniach. Dziecku 6-letniemu na ogół brakuje jeszcze odwracalności myślenia czy pojęcia stałości cech przedmiotów. Jednak dzięki stopniowemu zanikowi dziecięcego egocentryzmu oraz postępującej decentracji rozumowanie dziecka zaczyna uniezależniać się od konieczności manipulowania konkretnymi przedmiotami i około 12. roku życia przebiega już niezależnie od aktualnego doświadczenia. Charakterystyczne osiągnięcia związane z wkroczeniem w stadium operacji konkretnych przedstawia tab. 1.

Tab. 1. Podstawowe osiągnięcia stadium operacji konkretnych

Osiągnięcie	Charakterystyka
Szeregowanie	umiejętność umysłowego porządkowania przedmiotów pod względem wielkości (ciężar, długość)
Klasyfikowanie	umiejętność grupowania przedmiotów według określonego kryterium na podstawie podobieństwa między nimi
Pojmowanie operacji na liczbach	rozumienie, że wynikiem dodawania jest zwiększenie, a wynikiem odejmowania – zmniejszenie liczby przedmiotów
Zasada zachowania stałości	rozumienie, że podstawowe cechy przedmiotu pozostają niezmienne pomimo zmiany ich wyglądu (jednak zasada ta nie jest opanowywana równomiernie: około 7. roku życia – stałość masy, około 8. roku życia – wagi, około 11. roku życia – objętości)
Posługiwanie się logiką indukcyjną	rozumowanie od szczegółu do ogółu; doświadczenia zdobywane na co dzień stają się podstawą uogólniania
Myślenie logiczne	umiejętność wnioskowania o charakterze przyczynowo-skutkowym
Zdolność decentracji	umiejętność ujmowania rzeczywistości z różnych punktów widzenia

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Piaget, 1966; Bee, 2004.

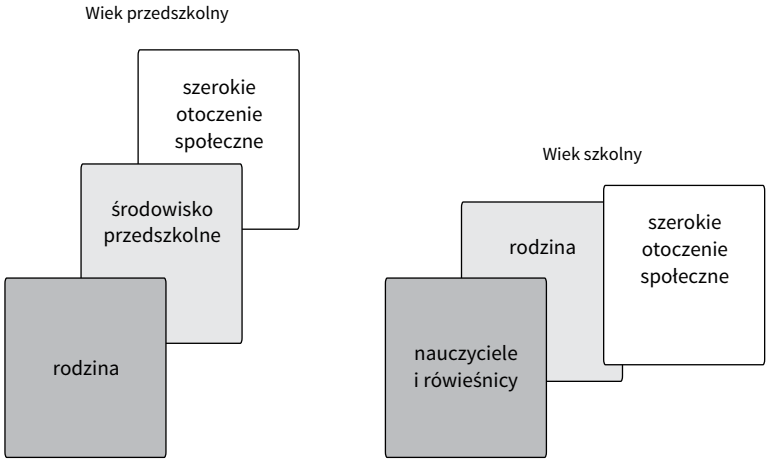
Przemiany w obszarze myślenia dziecka mają odzwierciedlenie w rozwoju takich zdolności metapoznawczych, jak refleksja nad myśleniem (Flavell, 1987; Białecka-Pikul, 2012). Na początku wieku szkolnego dzieci potrafią zrozumieć, iż treścią

stanów umysłowych mogą być inne stany umysłowe (zgodnie z zasadą rekursji, np. „Jacek myśli, że Ania myśli, że ciasteczka są w kuchni") oraz że przekonania mogą dotyczyć nie tylko świata zewnętrznego, ale i umysłu innych ludzi, czyli przekonania jednej osoby mogą być treścią przekonań drugiej (Astington i Dack, 2008). Do innych umiejętności nabywanych w tym okresie rozwojowym należą: rozumienie ironii, sarkazmu, a także metafory.

Jak podkreśla Jean Piaget (1966), wszystkie te zdolności pojawiają się stopniowo i stanowią rezultat głębokich zmian w sposobie myślenia dziecka, rozumienia świata i obierania strategii działania. Osiągnięcia rozwojowe wieku szkolnego wkrótce (około 11. roku życia) doprowadzą do kolejnej zmiany jakościowej w sposobie myślenia dziecka, która stanie się podstawą myślenia pojęciowego i pracy na materiale abstrakcyjnym.

2. Środowisko rodzinne i pozarodzinne dziecka w wieku szkolnym a jego funkcjonowanie emocjonalno-społeczne i poznawcze

Wchodząc w rolę ucznia, dziecko zaczyna stopniowo uniezależniać się od rodziców i uczestniczyć w szerszym kontekście społecznym niż na wcześniejszych etapach rozwoju (rys. 3). Inni ludzie stają się dla niego dodatkowym źródłem wiedzy i poglądów, zarówno na temat samego siebie, jak i świata zewnętrznego.



Rys. 3. Zmiany w środowisku dziecka w wieku szkolnym

Źródło: opracowanie własne.

Nie bez powodu E. H. Erikson (1963/1997) nazwał ten etap okresem najintensywniejszego rozwoju społecznego – od tej pory rodzice i najbliższa rodzina przestają bowiem pełnić rolę pośredników między dzieckiem a otoczeniem społecznym.

Zaangażowanie dziecka w życie szkolne i zorganizowaną, często narzuconą (np. przez nauczyciela) aktywność wprowadza je w nowe role społeczne – ucznia, kolegi, przyjaciela. Aktywne uczestnictwo w życiu społecznym wykształca w dziecku pracowitość oraz zdolność kooperacji zarówno z rówieśnikami, jak i z dorosłymi (Erikson, 1963/1997).

2.1. Relacje z rodzicami

Mimo że wejście w wiek szkolny wiąże się z większym uniezależnieniem się dziecka od rodziców, to wciąż potrzebuje ono poczucia bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i wsparcia z ich strony, zwłaszcza w trudnych sytuacjach. W wieku szkolnym pozytywne relacje z rodzicami oraz podejmowanie wspólnych działań sprzyjają rozwojowi wiary we własne możliwości i umiejętności kooperacji. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że stosunek emocjonalny do dziecka oraz style rodzicielskiej opieki są związane z poziomem osiągnięć szkolnych i społeczno-emocjonalnej adaptacji. David S. DeGarmo, Marion S. Forgatch i Charles R. Martinez (1999) wskazują, że jakość praktyk rodzicielskich stanowi czynnik pośredniczący między statusem społeczno-ekonomicznym rodziny a poziomem osiągnięć dzieci w wieku 6–9 lat. Z kolei wyniki metaanalizy Williama Jeynesa (2005; za: Kozłowski, 2013, ss. 84–85) wykazały istnienie pozytywnego związku między rodzicielskim zaangażowaniem a osiągnięciami szkolnymi dzieci. Najsilniej związane z osiągnięciami dzieci są takie aspekty zaangażowania rodziców, jak: oczekiwania wobec dziecka, jakość komunikacji oraz wspieranie (nie wyręczanie) w wykonywaniu prac domowych. Wyniki poszczególnych badań jednoznacznie dowodzą, że zaangażowanie rodziców silniej wpływa na osiągnięcia uczniów w początkowych etapach nauki szkolnej niż później. Biorąc pod uwagę znaczne zróżnicowanie w zakresie gotowości szkolnej dzieci zaczynających naukę w szkole podstawowej, szczególnie istotne jest wspieranie ich w budowaniu nowych umiejętności i struktur wiedzy, których na danym etapie nie są one w stanie osiągnąć samodzielnie. W miarę dorastania to „rusztowanie" rodzicielskie, stanowiące pomoc dla niedojrzałych jeszcze funkcji psychicznych dziecka, powinno ustępować miejsca wsparciu emocjonalnemu, intelektualnemu i rzeczowemu (Brzezińska i in., 2012).

2.2. Relacje z nauczycielami

Naturalną potrzebą dziecka w wieku szkolnym jest identyfikacja z osobami kompetentnymi, stanowiącymi rodzaj autorytetu, które można naśladować i przejmować ich poglądy i wiedzę. Dlatego jedną z głównych ról w życiu dziecka zaczyna pełnić nauczyciel, który często jest traktowany jako „wyrocznia" i wzór do naśladowania, a zarazem jako źródło informacji zwrotnych na temat dziecka. Nauczyciel wyposaża dziecko nie tylko w typowo „naukowe" umiejętności, takie jak: czytanie, pisanie czy

liczenie, lecz bierze też udział w dalszym kształtowaniu i wzmacnianiu zdolności do samokontroli i samoregulacji swoich uczniów. Forma i rodzaj informacji zwrotnych, jakie przekazuje, wydają się być bardzo ważne dla kształtującej się dopiero samooceny i poczucia kompetencji. Jak podkreśla S. Jabłoński (2001), wiek szkolny jest jedynym okresem rozwojowym, w którym nauczyciel pełni tak doniosłą rolę w życiu dziecka.

Wyniki wielu badań wskazują, że jakość relacji uczeń – nauczyciel stanowi szczególnie istotny, długoterminowy predyktor osiągnięć szkolnych. Jan N. Hughes, Wen Luo, Oi-Man Kwok i Linda K. Loyd (2008) dowiedli, że pierwszoklasiści, którzy nawiązali bliskie, pełne uwagi i wsparcia relacje ze swoim nauczycielem, wykazywali wyższy poziom zaangażowania w naukę i lepsze funkcjonowanie uwagi w klasie II, a także wyższy ogólny poziom osiągnięć szkolnych (mierzony liczbą uzyskanych punktów w testach wiedzy i umiejętności) w klasie III w porównaniu z uczniami, którym nie udało się nawiązać takich relacji. Pozytywne relacje z nauczycielem wiążą się ponadto z występowaniem u uczniów orientacji na osiągnięcia oraz większymi postępami w nauce szkolnej (Pianta, Steinberg i Rollins, 1995).

2.3. Relacje z rówieśnikami

W wieku szkolnym potrzeba przynależności do grupy i wspólnego działania z innymi dziećmi stają się podstawowym aspektem funkcjonowania społecznego dziecka. Niezwykle ważna jest wtedy dla niego opinia kolegów, która często stanowi jeden z najważniejszych wyznaczników poczucia własnej wartości. Czynnikiem spajającym grupę rówieśniczą jest współdziałanie, które pod koniec wieku szkolnego będzie ustępować wspólnocie poglądów. Charakterystyczne dla dzieci w wieku szkolnym jest „trzymanie się" w grupach jednorodnych pod względem płci. Zabawy chłopców oscylują wokół współzawodnictwa, zaś dziewczynek – wokół bliskości.

Zmienia się również sposób pojmowania przyjaźni – o ile dzieci w wieku przedszkolnym pojmują przyjaźń w kategoriach wzajemnego podobieństwa i bliskości fizycznej, o tyle w okresie szkolnym główne znaczenie ma dla nich współdziałanie i zaufanie, a następnie obustronne zobowiązanie i wzajemne zrozumienie. Liczne interakcje z rówieśnikami są dla dziecka źródłem satysfakcji, ale także sprzyjają rozwojowi wielu kompetencji społecznych, takich jak: empatia, przestrzeganie norm, umiejętność współpracy i ujmowania problemów z różnych perspektyw czy prowadzenia dyskusji (Appelt, 2005). Jakość relacji społecznych nawiązanych w szkole będzie w znacznym stopniu wpływać na funkcjonowanie w życiu dorosłym.

3. Czynniki ryzyka zakłóceń rozwoju dziecka w wieku szkolnym

Jak podkreślają Karolina Appelt i Sławomir Jabłoński (2004/2007, s. 47), najważniejszymi zagrożeniami rozwoju w wieku szkolnym są te, które „doprowadzają do

Tab. 2. Czynniki ryzyka zakłóceń rozwoju dziecka w wieku szkolnym

Źródła czynników zakłóceń	Czynniki ryzyka	Konsekwencje dla rozwoju
Podmiotowe właściwości dziecka	– deficyty w zakresie kontroli zachowania i regulacji emocji – niski poziom kontroli uwagi, pamięci roboczej, elastyczności poznawczej – niski poziom gotowości emocjonalno-motywacyjnej – niepełnosprawność – niski poziom kompetencji społecznych	– deficyty w zakresie samokontroli i regulacji emocji – trudności w uczeniu się – poczucie braku kompetencji – frustracja z powodu niezaspokojenia podstawowych potrzeb – ryzyko odrzucenia przez grupę rówieśniczą – ryzyko naznaczenia przez nauczycieli
Właściwości środowiska rodzinnego	– chłodny klimat emocjonalny w rodzinie – brak współpracy ze szkołą – zaniedbanie i przemoc – niewydolność wychowawcza – nieadekwatne wymagania – niski status społeczno-ekonomiczny	– brak emocjonalnego i rzeczowego wsparcia – deficyty w zakresie zasobów psychicznych niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie – poczucie wyobcowania
Właściwości środowiska szkolnego i jakość dopasowania oferty edukacyjnej	– orientacja szkoły na program (zamiast na osobę) – brak wrażliwości na zmieniające się potrzeby dziecka – nauczanie jako „sztuka dla sztuki” – koncentracja na deficytach dziecka – myślenie o zróżnicowaniu gotowości szkolnej dzieci jak o problemie – niedostosowanie wymagań do możliwości dziecka	– poczucie niekompetencji – nadmierna koncentracja na własnych brakach – niechęć do nauki i szkoły – nieumiejętność samodoskonalenia i samorozwoju
Jakość relacji dziecko – otoczenie	– wykluczenie z grupy rówieśniczej – ostre i nierozwiązane konflikty interpersonalne – niepoprawne relacje z nauczycielami – etykietowanie	– nieumiejętność współpracy – negatywna samoocena – poczucie niższości i klęski – brak wiary we własne możliwości – wycofanie – poczucie samotności

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Appelt i Jabłoński, 2004/2007; Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012; Wiliński, 2005.

ograniczenia udziału dziecka w nauczaniu i życiu szkolnym, a przez to ograniczają zakres możliwych do zrealizowania planów życiowych w dorosłości”. Czynnikami niesprzyjającymi rozwojowi dziecka mogą być zatem wydarzenia bądź przeszkody pojawiające się tu i teraz, jak również wszelkie czynniki będące przejawem lub

konsekwencją wcześniej wykształconych mechanizmów i kompetencji (Wygotski, 1995). Takich zagrożeń można upatrywać w następujących obszarach:

– podmiotowe właściwości dziecka, które warunkują poziom gotowości i dojrzałości szkolnej,
– właściwości jego środowiska rodzinnego,
– właściwości szkoły i nauczycieli, w tym jakość dopasowania oferty edukacyjnej i dynamiki nauczania do możliwości dziecka,
– jakość relacji między dzieckiem a jego najbliższym otoczeniem.

Możliwe zagrożenia dla rozwoju w wieku szkolnym i ich konsekwencje przedstawia tab. 2.

Rozważając czynniki ryzyka rozwoju dzieci w wieku 6–12 lat, należy podkreślić, że przedstawione obszary są ze sobą wzajemnie powiązane, a jakość tych powiązań decyduje o sukcesie lub porażce ucznia. Oznacza to, że nawet w przypadku gdy zasoby poznawcze dziecka nie są jeszcze dojrzałe (co w tym wieku stanowi prawidłowość rozwojową i wynika z indywidualnego tempa rozwoju dziecka), przy odpowiednio dopasowanej ofercie edukacyjnej oraz pełnej zaangażowania współpracy między środowiskiem szkolnym i rodzinnym możliwe jest, że odniesie ono sukces w szkole, zyska poczucie kompetencji, pozna swe słabsze i mocniejsze strony oraz będzie potrafiło wykorzystywać swoje zasoby i kompensować niedostatki.

Podsumowanie i wnioski. Warunki zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka w wieku szkolnym

Wiek szkolny to w rozwoju dziecka czas tyleż trudny, co pasjonujący. We względnie krótkim czasie zdobywa ono wiele kompetencji (zob. ramka), które nie tylko zaowocują na następnym etapie rozwoju (adolescencja), ale również przyniosą długofalowe korzyści w dorosłym życiu. Jak podkreśla Helen Bee (2004, s. 320), doświadczenia w relacjach z szerszym światem społecznym na początku nauki szkolnej mogą mieć silniejszy wpływ na dalsze funkcjonowanie niż zachodzące w tym samym czasie zmiany poznawcze. Najważniejszym efektem praktyk związanych z nauką szkolną oraz uczestnictwem w grupie rówieśniczej jest wykształcenie u dziecka poczucia kompetencji i pozytywnej, realistycznej samooceny, które umożliwią wejście w okres dorastania ze świadomością własnych możliwości i zasobów.

Do najważniejszych zadań dorosłych partnerów społecznych dziecka należy dostosowywanie interwencji do aktualnego poziomu jego rozwoju, wykorzystanie jego naturalnego potencjału i zasobów oraz stymulowanie rozwoju kompetencji, będących dopiero na początkowym etapie (Wygotski, 1971). W praktyce oznacza to umiejętność stawiania przed dzieckiem takich zadań, które choć nie mogą być wykonane przez nie samodzielnie, to są możliwe do wykonania z niewielkim wsparciem rodziców i nauczycieli. Celem wspomagania rozwoju uczniów nie może być wyłącz-

Potrzeby i osiągnięcia rozwojowe wieku szkolnego:

- potrzeba bycia produktywnym
- potrzeba bycia w grupie
- potrzeba bycia docenionym
- potrzeba kompetencji
- pozytywna samoocena
- umiejętność współpracy
- wzrost samodzielności i samokontroli
- wzrost refleksyjności
- umiejętność czytania i pisania
- myślenie pojęciowe

nie poradzenie sobie z zadaniami szkolnymi, ale przede wszystkim przygotowanie ich do radzenia sobie z wyzwaniami, jakie niesie dorosłe życie (Brzezińska i in., 2012).

Literatura

Appelt, K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 259–302). Sopot: GWP.

Appelt, K., Jabłoński, S. (2004/2007). Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym. W: A. I. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (ss. 75–90). Warszawa: Scholar.

Astington, J. W., Dack, L. A. (2008). Theory of mind. W: M. M. Haith, J. B. Benson (red.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (t. III, ss. 343–356). San Diego, CA: Academic Press.

Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.

Białecka-Pikul, M. (2012). *Rozwój refleksji nad myśleniem*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Nowotnik, A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci 5–7-letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, *1* (117), 7–22.

Brzezińska, A. I., Nowotnik, A. (2012). Funkcje wykonawcze a osiągnięcia szkolne dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, *1* (117), 61–74.

Conners, F. A. (2009). Attentional control and the Simple View of Reading. *Reading and Writing*, *22*, 591–613.

DeGarmo, D. S., Forgatch, M. S., Martinez, C. R. (1999). Parenting of divorced mothers as a link between social status and boys' academic outcomes: unpacking the effects of socioeconomic status. *Child Development*, *70* (5), 1231–1245.

Erikson, E. H. (1963/1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.

Farber, D. A., Beteleva, T. G. (2011). Development of the brain's organization of working memory in young schoolchildren. *Human Physiology*, *37* (1), 1–13.

Flavell, J. H. (1987) Speculation about the nature and development of metacognition. W: F. Weinert, I. R. Kluwe (red.), *Metacognition, motivation, and understanding* (ss. 21–29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., Loyd, L. K. (2008). Teacher–student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *100* (1), 1–14.

Jabłoński, S. (2001). Być bliżej dziecka. Efektywne nauczanie w wieku rozwojowym. *Forum Oświatowe*, *2* (25), 43–59.

Jabłoński, S. (2003). Jak czytają i piszą uczniowie klas I–IV szkoły podstawowej? *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, *3* (83), 53–59.

Jabłoński, S. (2005). Posługiwanie sie pismem jako czynnik rozwoju mózgu dziecka (blok 9.5). W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 299–300). Gdańsk: GWP.

Kozłowski, W. (2013). Zaangażowanie rodziców a osiągnięcia szkolne uczniów. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, *2* (122), 78–89.

Nowotnik, A. (2012). Funkcjonowanie uwagi u dzieci w wieku wczesnoszkolnym: grupy ryzyka. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, *1* (117), 87–102.

Nowotnik, A. (2013). Funkcjonowanie uwagi a poziom umiejętności czytania u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, *1* (121), 37–53.

Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, *7*, 295–312.

Posner, M. I., Peterson, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, *13*, 25–30.

Stefańska-Klar, R. (2000). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia* (t. II, ss. 130–162). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Wiliński, P. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 303–343). Sopot: GWP.

Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

Wygotski, L. S. (1995). Kryzys siódmego roku życia. W: A. I. Brzezińska (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (ss. 54–66). Poznań: Zysk i S-ka.

Część druga

POTRZEBY I ZASOBY DZIECKA U PROGU SZKOŁY

ROZDZIAŁ IV

Psychologiczny wizerunek dziecka u progu szkoły

ANNA KŁOBUKOWSKA / KATARZYNA WICHER
studentki psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Przekraczając próg szkoły, dziecko wchodzi w nowy etap swojego życia. To bardzo ważny moment, gdyż zaczyna ono przygodę z edukacją. Dzieci zwykle czekają na to, aż zaczną chodzić do szkoły, i chcą jak najlepiej przygotować się do nowej roli ucznia, np. wybierając przybory przydatne później w szkole, na lekcjach. Rozpoczęcie nauki w szkole wiąże się jednak z wieloma obawami nie tylko ze strony dzieci, ale także (a może przede wszystkim) ze strony dorosłych (rodziców, dziadków, nauczycieli). Start szkolny może być dla jednych dzieci łatwy i przyjemny, przebiegać bez większych zakłóceń, natomiast inne muszą włożyć wiele wysiłku i pracy w adaptację w nowym środowisku, by poczuć się w nim dobrze. Wiele w tym względzie zależy od indywidualnych cech dziecka oraz bogactwa jego doświadczeń zgromadzonych w środowisku domowym i przedszkolnym.

Rozpoczęcie nauki w szkole oznacza dla dziecka zasadniczą zmianę warunków życia, musi ono bowiem zaadaptować się w miejscu, którego nie zna, oraz zmienić dotychczasową aktywność ze spontanicznej i zdominowanej przez zabawę na określoną w większym stopniu przez stałe zadania, obowiązki i normy społeczne. Musi także sprostać nowym wymaganiom, jakie stawia przed nim nie tylko szkoła, ale także rodzice, którzy chcą, by dziecko było bardziej samodzielne, zaradne i odpowiedzialne. 6-latek wchodzi w nową dla siebie rolę – rolę ucznia. Wejście w zupełnie nowe środowisko sprawia, że może stać się bardziej anonimowy. Zmienia się także

charakter relacji między dzieckiem a otaczającymi je dorosłymi. Do tej pory dorosły raczej pomagał i wyjaśniał, a w szkole w większym stopniu naucza, wymaga i ocenia (Gaul, 1991).

Poza tym dziecko niekiedy po raz pierwszy w życiu doświadcza dłuższego rozstania z rodzicami, co sprawia, że musi wykazać się większą samodzielnością w nawiązywaniu kontaktów z nauczycielami i rówieśnikami. Dotyczy to zwłaszcza dzieci, które z różnych powodów nie uczęszczały do przedszkola. Dziecko 6-letnie, chociaż lubi zmiany, nowości, przygody, jednocześnie chce czuć się bezpiecznie. Jest to bowiem podstawowa potrzeba w każdym nowym miejscu i nowej sytuacji. Aby ją zaspokoić, szkoła powinna odpowiednio przygotować się na przyjęcie uczniów I klasy, szczególnie 6-latków.

Tworząc portret psychologiczny 6-latka, warto ukazać to, co już potrafi, co leży w zakresie jego możliwości, jakie umiejętności się u niego rozwijają, jakie są jego mocne i słabe strony. Trzeba też wiedzieć, od czego zależy przebieg startu szkolnego dziecka i jak duży wpływ na jego życie ma przekroczenie progu szkoły.

1. Najważniejsze kierunki zmian rozwojowych u progu szkoły

Każde dziecko ma nieco inną specyfikę rozwojową. W niektórych obszarach 6-latek może znacznie przewyższać swoich rówieśników, a w innych mieć jeszcze duży problem. Ponadto dzieci różnią się nie tylko posiadanymi kompetencjami czy umiejętnościami (strefa aktualnego rozwoju), ale także tymi, które są dopiero w zalążku, dopiero się tworzą, toteż wymagają jeszcze pomocy i wsparcia dorosłego (strefa najbliższego rozwoju).

Trudno dokonać uniwersalnego opisu kompetencji dziecka 6-letniego, ponieważ jego rozwój uwarunkowany jest wieloma czynnikami, zarówno zewnętrznymi, jak i wewnętrznymi (Brzezińska i Urbańska, 2012). U każdego dziecka mogą zadziałać inne czynniki, takie jak: edukacja przedszkolna, posiadanie lub brak rodzeństwa czy przewlekła choroba, przyspieszając lub opóźniając pojawienie się konkretnych kompetencji. Z tego powodu można ukazać tylko pewne tendencje rozwojowe dzieci w tym wieku (tab. 1). Poznanie ich może stanowić wskazówkę dla rodziców i nauczycieli, w jaki sposób należy stymulować i wspierać rozwój 6-latka. Wiedza na temat funkcjonowania dziecka w różnych obszarach pozwala na stawianie wymagań adekwatnych do jego możliwości, czyli takich, które nie są ani zbyt łatwe, ani zbyt trudne. Znalezienie złotego środka między możliwościami a wymaganiami powinno stanowić dla najbliższego otoczenia dziecka podstawowy cel działań edukacyjnych.

Wymienione obszary należy rozwijać i wspomagać, aby dziecko w przyszłości potrafiło świadomie i odpowiedzialnie kierować swoimi działaniami, organizować sobie naukę oraz brać odpowiedzialność za własną edukację i rozwój, a także potrafiło żyć i współpracować z innymi ludźmi (Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012).

Tab. 1. Tendencje rozwojowe dzieci 6-letnich w wybranych obszarach rozwoju

Obszar rozwoju	Charakterystyka
Pamięć	dzieci coraz częściej stosują indywidualne strategie pamięciowe
Uwaga	dzieci przechodzą od uwagi mimowolnej, skoncentrowanej na bodźcach silnych i atrakcyjnych, niepodtrzymywanej wysiłkiem woli, do dowolnej, czyli zależnej od woli; dzieci mogą obejmować uwagą coraz więcej elementów
Myślenie	dzieci stają się coraz bardziej systematyczne, bardziej elastyczne i coraz mniej egocentryczne w swym funkcjonowaniu poznawczym; stają się zdolne do tworzenia planów, do refleksji nad własnym zachowaniem, rozwiązywania problemów logiczno-matematycznych; zaczynają obejmować refleksją swoje przeżycia, analizować je i dopiero wtedy podejmować działanie
Kompetencje emocjonalne	dzieci zaczynają lepiej rozumieć emocje własne i innych ludzi; rozwija się w nich zdolność do empatii; powoli zdobywają umiejętność regulowania ekspresji własnych emocji
Kompetencje społeczne	dzieci zaczynają dobrze orientować się w normach funkcjonowania społecznego i dostosować się do nich; są w stanie nawiązać kontakt zarówno z osobami dorosłymi, jak i z innymi dziećmi; coraz bardziej zaczynają się liczyć z opinią kolegów, nawiązują pierwsze przyjaźnie; coraz sprawniej poruszają się w świecie zasad i norm społecznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska, 2005; Brzezińska i Urbańska, 2012.

2. Nowa rola ucznia

Pójście do szkoły oznacza dla dziecka wejście w nową rolę – rolę ucznia. Pod wieloma względami jest ona bardzo podobna do roli przedszkolaka, ale także wiele ją od niej różni, dlatego dorośli powinni wyjaśnić dzieciom, jakie są różnice i podobieństwa między tymi rolami (tab. 1). Przedszkole jest miejscem, w którym wymagania stawiane dzieciom są inne niż w szkole, a dzieci otoczone są większą troską. Tam powoli uczą się samodzielności, podejmowania różnych działań i wytrwałości w ich realizacji (Brzezińska i Matejczuk, 2013). Są to umiejętności niezwykle przydatne w edukacji szkolnej. W szkole zmieniają się oczekiwania dorosłych wobec dzieci – zarówno nauczyciele, jak i rodzice stawiają przed dzieckiem nowe wyzwania i zadania do wykonania, z jednej strony wymagające większej samodzielności, z drugiej – pozwalające tę samodzielność rozwijać. Do zadań tych można zaliczyć np. odrabianie prac domowych, pakowanie tornistra, dopełnianie obowiązków w klasie w czasie swojego dyżuru, a niekiedy nawet samodzielny powrót ze szkoły do domu.

Wejście w rolę ucznia i związane z tym nowe zadania mają zatem na celu wywołanie konkretnych zmian w zachowaniu dziecka, np. wzrost samodzielności, większą samokontrolę oraz wzięcie odpowiedzialności za siebie i innych. W szkole nie brakuje sytuacji, które stwarzają dzieciom okazję do „wypróbowania się", sprawdzenia swoich możliwości, ale także do opanowania nowych umiejętności. W czasie zajęć dziecko uczy się współpracować w grupie, która wymaga bardziej efektywnego

kontrolowania własnych emocji, np. niezadowolenia, gniewu, zniecierpliwienia. Poza tym dzieci zdobywają podstawową wiedzę o otaczającym świecie i różnorodne kompetencje (m.in. czytanie, pisanie, liczenie, rozumowanie, ocenianie). Podobnie jak przedszkole, szkoła powinna zapewnić specjalne miejsca do zabawy dla młodszych dzieci, takie jak: świetlica, plac zabaw czy boisko szkolne, na terenie których znajdowałoby się odpowiednie wyposażenie (stoliki, krzesła, zabawki, sprzęt sportowy), a także pomoce dydaktyczne (komputer, kolorowe książki, klocki, zdjęcia). Dzięki temu szkoła nie będzie wydawać się pierwszoklasistom tak obca i będą mogli poczuć się w niej bezpiecznie. I chociaż w szkole pojawiają się nowe obowiązki, to zabawa nadal odgrywa ważną rolę w życiu dziecka, dlatego przestrzeń w szkole powinna być zaaranżowana w sposób sprzyjający podejmowaniu zabaw przez dzieci. Warto pamiętać, że zabawa poza przyjemnością dostarcza dziecku wielu okazji do poznawania świata oraz zdobywania wiedzy o sobie i innych ludziach.

Ważną rolę w procesie adaptacji dziecka w nowym środowisku odgrywa nauczyciel, który kieruje pracą wykonywaną na zajęciach, wspiera, pomaga oraz udziela informacji uczniom. Ponadto w szkole nauczyciel wyraźniej stawia wymagania, zadaje prace domowe, prosi, by dzieci przyniosły różnego rodzaju materiały i sprawdza, czy wykonały jego polecenia, oraz wprowadza różne formy oceniania sposobu pracy, osiągnięć, postępów i zaangażowania dziecka. Jest to znacząca zmiana w porównaniu z rzeczywistością przedszkolną, gdzie wprawdzie pojawiały się informacje zwrotne na temat efektów pracy dziecka, ale miały one inny charakter i pełniły odmienne funkcje. W przedszkolu informacje zwrotne wzmacniały w dzieciach poczucie kompetencji i zachęcały do podejmowania inicjatyw, a w szkole wiążą się z oceną rezultatów ich pracy oraz wykonywanych zadań.

Warto podkreślić, że obie placówki to miejsca, w których dzieci mają dużo okazji do uspołecznienia – poznania nowych koleżanek i kolegów, wspólnego spędzania czasu, poznawania ich punktów widzenia. W przedszkolu dziecko zdążyło już poznać inne dzieci z grupy, natomiast idąc do szkoły, znajduje się wśród obcych sobie osób (Brzezińska, Urbańska i Szymańska, 2012). Zdarza się jednak, że dzieci z jednej grupy przedszkolnej idą razem do I klasy albo znają chociaż część dzieci, co ułatwia im start szkolny, ponieważ zmiana otoczenia nie jest dla nich aż tak duża.

W tab. 2 zostały zawarte twierdzenia opisujące zmiany między rzeczywistością przedszkolną i szkolną ujęte z perspektywy dziecka. Warto zauważyć, że są to zmiany stopniowe, a nie skokowe.

By dziecko dobrze rozpoczęło swoją przygodę ze szkołą, musi być do niej odpowiednio przygotowane. Ważne, by wiedziało, czego może się tam spodziewać, co będzie w nowym miejscu robić, jak wygląda szkoła (dzięki temu nie będzie czuło się zagubione w nowym otoczeniu). Duża odpowiedzialność leży również po stronie szkoły, której podstawowym zadaniem jest przygotowanie się na przyjęcie ucznia. Społeczność szkolna powinna zadbać o dostosowanie infrastruktury do potrzeb dzieci 6-letnich, o wczesny kontakt nauczycieli z przyszłymi uczniami i ich rodzica-

Tab. 2. Co zmienia się, gdy dziecko przekracza próg szkoły? – perspektywa 6-latka

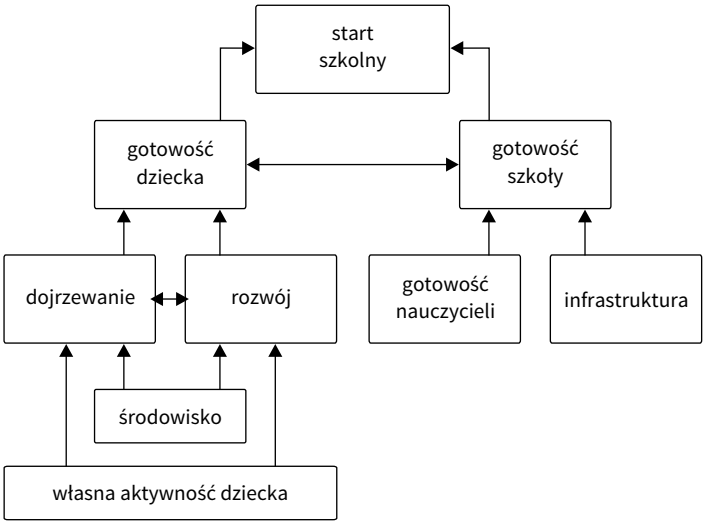
Jak było w przedszkolu? A jak jest w szkole?	
Emocje	„Chciałem za wszelką cenę wygrywać i odnosić sukcesy, bardzo się denerwowałem, gdy przegrywałem. Teraz też lubię rywalizować i wygrywać, ale lepiej znoszę porażki i sukcesy oraz powoli uczę się, że to wynik jest ważny, a nie sama zabawa”. „Uczę się rozpoznawać i kontrolować swoje emocje. Coraz lepiej mi to wychodzi, bo zaczynam je rozumieć”.
Samodzielność	„Miałem i mam okazję sprawdzić się w nowych sytuacjach. Teraz dodatkowo sprawdza się moje postępy/osiągnięcia”. „Mieliśmy już wcześniej obowiązki (np. sprzątanie zabawek), ale teraz jest ich trochę więcej, są one związane z zadaniami szkolnymi”. „Towarzyszył nam zawsze nauczyciel, który kierował tym, co mamy robić, pomagał, wspierał i odpowiadał na nasze pytania. W niektórych czynnościach mogłem i mogę na niego liczyć. Jednak teraz dodatkowo wymaga ode mnie większej samodzielności i odpowiedzialności”.
Zabawa	„Bardzo lubię spędzać czas, bawiąc się. Wcześniej głównie fantazjowałem i wymyślałem różne zabawy, teraz wolę spędzać czas w gronie innych dzieci i razem z nimi coś wspólnie tworzyć”. „Miałem specjalne miejsce, gdzie mogłem się bawić. Teraz też je mam, ale nie mogę się bawić, kiedy chcę”. „Miałem dużo zabawek i pomocy. Teraz też są, ale inne i bardziej skomplikowane”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska, Urbańska i Szymańska, 2012.

mi, pomóc rodzicom we wspomaganiu dziecka w procesie edukacji i umożliwić im kontakt ze specjalistami szkolnymi, a w razie potrzeby – ze specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Gotowość szkoły na przyjęcie 6-latków do grona uczniów to także przygotowanie merytoryczne i organizacyjne nauczycieli – wychowawców, którzy znają i stosują odpowiednie narzędzia do pracy z zespołem klasowym o zróżnicowanym zasobie kompetencji. Nauczyciel pracujący z dziećmi powinien umieć konstruować różnorodną i elastyczną ofertę edukacyjną, dopasowywać jej poszczególne elementy do poziomu gotowości różnych dzieci w klasie, udzielać pomocy i wsparcia dzieciom natrafiającym na problemy w ich realizacji, monitorować ich postępy i dokonywać ewaluacji osiągnięć dzieci w procesie edukacji, nawiązywać kontakt i współpracować z rodzicami. By stworzyć odpowiednie warunki do rozwoju dziecka w I klasie, trzeba znać i wykorzystywać aktualne mocne strony dziecka, jego zasoby i zainteresowania, a jednocześnie pracować nad jego słabszymi stronami. Wiedza na temat ograniczeń 6-latków pozwoli dorosłemu stawiać odpowiednie wymagania i pomagać je zrealizować (dorosły powinien być „bystrym narzędziem” w relacji z dzieckiem) (Brzezińska i Szymańska, 2012).

Nie tylko dziecko powinno być gotowe do rozpoczęcia nauki w szkole.
Również szkoła powinna dostosować swą ofertę do możliwości rozwojowych młodszego ucznia.

Gotowość szkolną dziecka można zatem zdefiniować jako efekt dojrzewania (głównie zmiany związane z rozwojem kory przedczołowej) i rozwoju, który stymulowany jest przez środowisko i własną aktywność dziecka (Wygotski, 1971; za: Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012) (rys. 1).



Rys. 1. Uwarunkowania startu szkolnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012.

3. Kluczowe kompetencje – umysł 6-latka

O sposobie funkcjonowania umysłowego dziecka decydują zarówno oddziaływania środowiska i aktywność samego dziecka, jak również jego dojrzewanie biologiczne – somatyczne i neurofizjologiczne, szczególnie kory przedczołowej. Dokonujące się w tym obszarze zmiany powodują, że dziecko staje się coraz bardziej gotowe, by stawić czoło szkolnym wymaganiom, zasadom i obowiązkom.

Proces kształtowania się przedniej części kory przedczołowej jeszcze trwa u dzieci 6-letnich, co sprawia, że przejawiają one niższy poziom niektórych kompetencji niż 9–10-latki (tab. 3) (Brzezińska i Szymańska, 2012). Kora przedczołowa odpowiada za umiejętności związane z planowaniem działań, ustalaniem ważności i przewidywaniem konsekwencji podjętych czynności, wymyślaniem alternatywnych rozwiązań. Większości z tych kompetencji dziecko nie opanowało jeszcze na takim poziomie, by samodzielnie je wykorzystywać. Nie można więc oczekiwać, że samo

Tab. 3. Kompetencje dziecka niezbędne w nauce szkolnej

Kompetencja	Objawy słabo rozwiniętej kompetencji
Hamowanie reakcji – powstrzymywanie	– często „palnie coś bez zastanowienia” – mówi za dużo i nie zawsze potrafi ocenić wpływ własnego działania na sytuację, w jakiej się znalazło – ma problemy z zaakceptowaniem każdej niekorzystnej dla siebie opinii – ma trudności z rozpoczynaniem zadania – zaczyna bez zastanowienia, robi byle co
Kontrola własnych emocji, panowanie nad sobą	– przez długi czas nie potrafi ukryć rozczarowania – łatwo ujawnia niepokój – nie potrafi opanować ani silnej złości, ani radości
Koncentracja uwagi mimo działania dystraktorów	– potrafi skupić się na realizacji uciążliwego obowiązku (dodatkowo z pomocą dorosłego) przez około 5 minut, w porównaniu z 1–2 godzinami skupionej uwagi u nastolatka (im bardziej ciekawe, intrygujące dla dziecka zadanie, tym czas jego uwagi się wydłuża) – często rozpoczyna nowe zadanie, zanim skończy poprzednie
Gotowość do poświęceń na rzecz nadrzędnego celu	– może mieć trudności z dostosowywaniem się do pracy w grupie – w czasie pracy nad wspólnym zadaniem ma problemy z uzasadnianiem sensowności własnych działań, woli robić coś „po swojemu”
Pamięć operacyjna (aktywowana „tu i teraz”)	– pamięta wskazówki dla zaledwie jedno- i dwuetapowych działań, ma problemy z zapamiętaniem oczekiwań rodziców i nauczycieli, np. „posprzątaj pokój i wynieś śmieci, za pół godziny sprawdzę”
Planowanie działań „krok po kroku”	– potrzebuje pomocy osoby dorosłej, aby np. pomyśleć o sposobach rozwiązania konfliktu w grupie rówieśniczej, żyje przede wszystkim obecną chwilą, trudno mu ustalić, co jest najważniejsze
Inicjowanie działań	– odkłada najmniej przyjemne zadania na koniec, mimo że zna ich priorytetowy status – zwleka i wyczekuje do ostatniej chwili, przekracza terminy końcowe
Organizacja działania w czasie	– nie dotrzymuje zobowiązań, zapomina o nich – nie potrafi oszacować czasu potrzebnego do realizacji zadania – nie zmienia tempa pracy w zależności od okoliczności – wymaga wyznaczania (i pilnowania) przez dorosłego terminów końcowych realizowanego zadania, np. „masz na to 10 minut; za chwilę kończymy”
Organizacja działania w przestrzeni	– wymaga przypominania, aby odłożyło zabawki na swoje miejsce albo posprzątało po jedzeniu – słabo rozumie związki przyczynowe (ma problemy z rozróżnieniem najpierw i potem, jeżeli – to)
Elastyczność działania i myślenia	– słabo dopasowuje się do zmiennych okoliczności realizacji zadania – z trudnością i niechęcią poddaje rewizji swoje dotychczasowe plany

cd. tab. 3

Kompetencja	Objawy słabo rozwiniętej kompetencji
Kompetencje metapoznawcze – „zdawanie sobie sprawy”	– rzadko zadaje sobie pytania: „jak mi idzie?”, „jak mi poszło?”, „co zrobić, żeby to było lepsze?”, „dlaczego mi się nie udało?” – słabo analizuje rezultaty własnej pracy, – rzadko uczy się na popełnionych błędach, często ignoruje sygnały i wskazówki płynące ze strony dorosłego czy innego dziecka

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012.

poradzi sobie ze wszystkimi szkolnymi zadaniami, ale przy odpowiednim wsparciu ze strony dorosłego i regularnych ćwiczeniach na pewno da sobie radę. Dorosły musi stawiać wymagania i jednocześnie pomagać w ich realizacji. Musi być „bystrym narzędziem”, które zrekompensuje młodszym dzieciom potencjalne trudności wynikające z niedojrzałości obszaru kory przedczołowej i będzie stymulować ich rozwój. Powinien wczuć się w rolę dziecka, spojrzeć na świat jego oczami, współpracować z nim, być czujnym i delikatnym, by w odpowiednim momencie wycofać się z pomocy, ale kiedy trzeba – tej pomocy udzielić. Rozwijające się kompetencje to bowiem potencjał wymagający wsparcia, a nie deficyty oznaczające brak gotowości do rozpoczęcia nauki w szkole.

3.1. Jak 6-latek zaczyna panować nad sobą?

Trzy pierwsze kompetencje wymienione w tab. 3, czyli hamowanie reakcji, kontrola własnych emocji i koncentracja uwagi, można uznać za kluczowe i fundamentalne, gdyż stanowią podstawę kształtowania się pozostałych kompetencji. Bardzo ważne dla gotowości dziecka do szkoły wydaje się opanowanie zdolności kierowania własnym działaniem i zarządzanie emocjami. Warto pamiętać, że 6-latki mogą mieć większe problemy z podporządkowaniem się regułom oraz realizacją wyznaczonego zadania niż ich starsi koledzy. Nie jest to spowodowane brakiem rozumienia reguł, ale niemożnością powstrzymania się od innych działań.

Hamowanie reakcji obejmuje dwa obszary: kontrolę ekspresji własnych emocji i koncentrację uwagi. Takie zachowania dziecka, jak: intensywne odczuwanie radości, gdy dostanie ulubione czekoladki w prezencie, i smutku, gdy nie uda mu się strzelić gola, a także szybkie przechodzenie z jednego stanu do drugiego, są normalnymi reakcjami dziecka, które jeszcze nie opanowało zdolności hamowania swoich pragnień i impulsów. Dla dorosłego oznacza to, że dziecko potrzebuje wsparcia. Ważne jest, by ćwiczyć z dzieckiem rozpoznawanie stanów emocjonalnych u siebie i innych (można np. analizować emocje bohaterów bajek), by rozmawiać o emocjach: o tym, jakie są i jak się wtedy zachowujemy.

Brak hamowania reakcji przejawia się także w trudnościach w koncentrowaniu się, gdy działają dystraktory. Dziecko jest w stanie w pełni skoncentrować się na tym, co w danej chwili robi, np. na rysowaniu czy słuchaniu bajki. Jeśli nie potrafi

się skupić, to oznacza, że zadanie lub czynność, którą ma wykonać, jest dla niego zbyt nudna albo jest zmęczone. Nie należy przy tym zapominać, że pełne skupienie uwagi na realizacji uciążliwego obowiązku u 6-latka trwa jedynie około 5 minut. Czas ten znacznie się wydłuża, gdy wykonywane zadanie jest dla dziecka interesujące i angażujące. W związku z tym dzieci rozpoczynające naukę w szkole potrzebują bardzo urozmaiconej oferty i zróżnicowanych aktywności, które zaciekawią je oraz pozwolą im się skoncentrować. Uwaga 6-latka staje się w coraz większym stopniu dowolna (zależna od woli dziecka), selektywna (dziecko może wybrać, na czym chce się skupić) i systematyczna (dziecko uczy się koncentrować na jednym, wybranym bodźcu) (Brzezińska i Urbańska, 2012). W coraz większym stopniu dziecko jest więc w stanie skupić się na oglądanej bajce (jeśli akurat to woli robić), mimo że w pokoju obok gra głośna muzyka lub aktywnie bawi się młodsza siostra. Trzeba jednak pamiętać, że stopień koncentracji uwagi i umiejętność skupiania uwagi dowolnej zależą w dużej mierze od indywidualnych cech dzieci, zwłaszcza od typu ich temperamentu, a nie tylko od wieku. Dzieci o temparamencie flegmatycznym na ogół łatwiej i dłużej koncentrują się na podjętej czynności niż dzieci żywe i ruchliwe, których uwaga jest bardziej przerzutna i podzielna.

Jak zatem dorosły powinien wspierać dziecko w rozwijaniu tych kompetencji? Przede wszystkim musi okazać duże zrozumienie wobec dziecka, nie wyśmiewać i nie zawstydzać go. Każdy ma swój indywidualny plan dojrzewania i to, że dane dziecko jest bardziej niestabilne w emocjach lub zachowaniu niż reszta dzieci i nie potrafi zastosować się do poleceń, nie oznacza, że robi to złośliwie, ale że jego funkcje odpowiedzialne za hamowanie reakcji dopiero się rozwijają. Powinno się zatem stymulować rozwój dziecka i tworzyć odpowiednie ku temu warunki poprzez różne gry i zabawy, które np. wymuszają oczekiwanie na swoją kolejkę lub zastosowanie się do poleceń jednego z graczy. By dziecko było w stanie świadomie powstrzymywać się od określonych, społecznie nieakceptowanych działań, potrzeba dużo czasu, ale także wrażliwości dorosłego (Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012). Trzeba jednak pamiętać, że zbyt intensywny trening może przynieść odwrotny do zamierzonego skutek.

3.2. Jak 6-latek uczy się rezygnować z tego, co przyjemne?

W szkole dziecko często może spotkać się z zadaniami, które wymagają powstrzymania się od określonych działań, np. gdy pracuje w grupie, chcąc osiągnąć zamierzony cel, jakim jest narysowanie plakatu, nie może rysować tego, na co ma akurat ochotę, ale powinno uzgodnić z innymi, co ma się na nim znaleźć. Umiejętność ta jest dopiero w fazie dojrzewania, a więc znów potrzebny jest dorosły, który zwłaszcza w sytuacjach długotrwałych, skomplikowanych i mało atrakcyjnych wesprze dziecko i zmobilizuje je do działania, przypomni o wykonywanym zadaniu, o celu, który trzeba zrealizować. W tym czasie dziecko potrzebuje wielu wzmocnień, ma

jeszcze problemy z odkładaniem gratyfikacji w czasie, przez co często się nudzi, jest zniechęcone i rezygnuje z wyznaczonych zadań. Dorosły, który chce stymulować rozwój tych kompetencji, powinien pomóc dziecku, dzieląc na części poszczególne zadania, by były bardziej atrakcyjne i wzbudzały zaangażowanie dziecka. Musi także umiejętnie łączyć to, co przyjemne, z tym, co wymaga poświęcenia od dziecka oraz przypominać mu, co jest głównym celem zadania, by pamiętało, do czego dąży.

Pożądaną formą zajęć wspierającą rozwój gotowości do poświęcenia na rzecz nadrzędnego celu jest praca w zespołach, o zmiennej liczbie osób (2-, 3-, 4-, 5-osobowe), zmiennym składzie (dobór zaplanowany przez dorosłego lub losowy, np. ze względu na jakieś zabawne, niezwiązane ze szkołą kryterium), wymagające wspólnej pracy (np. stworzenie budowli, zrobienie albumu ze zdjęciami z wycieczki do parku). Trzeba jednak pamiętać, by nie tworzyć sytuacji rywalizacji między zespołami (Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012), a raczej pokazywać, że można być dla siebie nawzajem wsparciem i inspiracją.

3.3. Jak 6-latek przechowuje i wykorzystuje informacje?

Za tymczasowe przechowywanie i przetwarzanie informacji odpowiedzialna jest pamięć robocza. Pojemność pamięci i sposób zapamiętywania przez dziecko zależą w dużej mierze od jego wieku – 6-latki różnią się pod tym względem od dzieci starszych (9–10-latków) (Putko, 2008; za: Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012). Starsze dzieci zapamiętują przede wszystkim za pomocą słów, natomiast młodsze wzrokowo, dlatego warto wykorzystać obraz, by wspomagać procesy pamięciowe dziecka. Można zadawać mu dłuższe wierszyki do nauki, obok których są kolorowe, ciekawe ilustracje, ułatwiające zapamiętanie tekstu. Ponadto dziecko u progu szkoły zaczyna stosować strategie pamięciowe, np. powtarzanie i organizowanie materiału do zapamiętania (Kielar-Turska, 2004), co sprawia, że stara się ono zrozumieć zadany materiał, wytworzyć skojarzenia ułatwiające przyswojenie tekstu. Dziecko w tym wieku ma problemy z zapamiętaniem skomplikowanych i długich instrukcji, dlatego powinny być one jak najkrótsze i kilkakrotnie powtarzane. Można także stosować różnego typu „przypominajki": obrazki, symbole, gesty, które pomogą dzieciom w zapamiętaniu tego, co mają akurat zrobić i w jakiej kolejności.

Oprócz większych zasobów pamięciowych w rozwoju dziecka pojawia się także metapamięć, czyli wiedza o własnej pamięci (Jagodzińska, 2006). Dzięki niej dziecko zaczyna rozmyślać nad własnymi możliwościami zapamiętywania, przy czym zwykle znacznie je przecenia (np. „Nauczę się tego wiersza w 5 minut" – a wiersz składa się z trzech strof, „Na pewno zapamiętam całą listę zakupów"– a na liście znajduje się 20 produktów). Jest to zwykle błędnie przez dorosłych oceniane jako „nadmierne fantazjowanie" czy „oszukiwanie", gdy tymczasem jest to prawidłowość rozwojowa pojawiająca się w tym wieku (Brzezińska i Urbańska, 2012).

3.4. Jak 6-latek działa i staje się świadomy własnych możliwości?

Najbliższe otoczenie staje się dla 6-latka coraz bardziej logiczne i zrozumiałe. Zaczyna on lepiej orientować się w czasie, w otoczeniu i w charakterze zmian zachodzących w codziennie obserwowanym przez niego świecie (Kielar-Turska, 2007). 6-latek potrafi podać podstawowe informacje o sobie i swojej rodzinie, odpowiada na pytania: ile ma lat, jak się nazywa, gdzie mieszka, jak mają na imię i gdzie pracują jego rodzice, do jakiego przedszkola chodził. Zaczyna również interesować się światem społecznym, fizycznym, przyrodą, zadając coraz poważniejsze pytania na temat przemijania, śmierci, narodzin, chorób. Wiele dzieci doskonale radzi sobie z obsługą komputera i korzystaniem z Internetu. Orientacja w przestrzeni ma w tym wieku charakter praktyczny. Dziecko buduje w swoim umyśle mapę najlepiej mu znanych miejsc i potrafi je lokalizować, łącząc z określonymi wydarzeniami bądź osobami, np. „mój ulubiony sklep z zabawkami", „tramwaj, którym jadę do przedszkola", „moje przedszkole" (Brzezińska i Urbańska, 2012).

6-latek znajdujący się u progu szkoły zaczyna rozumieć i używać konstrukcji służących do określania relacji przestrzennych, np. na środku, po prawej stronie, w bok, za rogiem. Uświadamia sobie także następstwo czasowe zdarzeń i ich kolejność (Kielar-Turska, 2007). W wypowiedziach używa już takich słów, jak: najpierw, potem, następnie, dzisiaj, pojutrze, zeszłego roku. Jest w stanie również przewidywać zdarzenia, nie trzeba mu przypominać tak często jak wcześniej o wydarzeniach, które będą miały miejsce w niedalekiej przyszłości. Zdaje sobie sprawę z nadchodzących wakacji, zbliżających się urodzin czy wizyty u lekarza. To wszystko jest przejawem stopniowo nabywanych kompetencji związanych z organizowaniem działania w czasie i przestrzeni.

W myśleniu 6-latka o codzienności pojawia się zdolność wnioskowania na podstawie znanych mu faktów (Kielar-Turska, 2007) oraz zdolność organizowania działań w czasie i przestrzeni. Napotykając jakiś problem, dziecko może go rozwiązać, o ile dotyczy konkretnych przedmiotów i relacji przyczynowo-skutkowych między nimi. Coraz częściej mówi o przyczynach różnych zdarzeń, a wyjaśniając powody zachowania innych osób, odwołuje się do ich motywów, np. „Kuba nie chciał się ze mną bawić, bo jest na mnie zły". Nie zawsze jednak jego wytłumaczenia są racjonalne, np. „Tata nie kupił mi zabawki, bo mnie nie kocha". 6-latek potrafi już bronić swojej racji, choć brakuje mu często argumentów, by ją udowodnić. Zaczyna stawiać hipotezy, używając własnej wyobraźni. Ponadto przy sprawdzaniu hipotez coraz częściej odwołuje się do własnego doświadczenia, np. „Kasi dzisiaj nie było w szkole, pewnie dlatego, że bolał ją brzuch, tak jak mnie ostatnio".

Mimo tych umiejętności dziecko dalej potrzebuje wsparcia ze strony dorosłego, który początkowo jest dla niego „rusztowaniem" w organizacji i realizacji różnych działań w czasie i przestrzeni, a z czasem, ograniczając wsparcie, pełni rolę osoby,

która organizuje działanie wraz z dzieckiem i pozwala mu coraz bardziej przejmować odpowiedzialność. 6-latek może mieć jeszcze problemy w organizacji działania z powodu niewielkiej refleksji nad własnym działaniem oraz braku odpowiednich narzędzi w postaci konkretnych strategii poznawczych i metapoznawczych („myślenie o myśleniu") (Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012, s. 77). Dorosły, który chce wspierać dziecko, powinien pomóc mu zorganizować działanie, np. przez kształtowanie nawyku przygotowania miejsca działania (przyniesienie zabawek i odniesienie ich na swoje miejsce po zakończonej zabawie), pilnowania, by nie zaczynało zabawy, gdy nie ma na to czasu (bo trzeba zaraz wyjść do szkoły). Warto prosić dziecko, by starało się mówić na głos, co w danej chwili robi, co będzie robić za chwilę, a także samemu mówić do niego w ten sposób. Nakazy, rozkazy, nieuzasadnione polecenia nie zmuszają go do refleksji i w mniejszym stopniu (jeśli nie wcale) rozwijają opisywane kompetencje. Uciszanie dziecka, gdy pracuje, może czasem przynieść efekt odwrotny do zamierzonego – być może dziecko właśnie ma potrzebę, by mówić do siebie o tym, co robi, jak to zrobi, jak zorganizuje sobie pracę. Dorosły powinien także pomóc mu planować działanie w czasie i przestrzeni, wesprzeć jego rodzącą się dopiero zdolność organizowania własnych działań.

6-latek ma świadomość własnej odrębności i coraz bardziej zaczyna zastanawiać się nad sobą, obserwuje swoje możliwości, sposób i efekty pracy oraz sposób radzenia sobie z wymaganiami szkoły. Powoli rozwija się u niego poczucie własnej tożsamości, którego konsekwencją jest coraz bardziej spójny i adekwatny obraz samego siebie. Głównym źródłem wiedzy o samym sobie stają się kontakty z rówieśnikami (Kielar-Turska, 2004) oraz informacje zwrotne od dorosłych. Odpowiednio wspierane i stymulowane w zdobywaniu wymienionych kompetencji dziecko będzie stawało się coraz bardziej świadome własnych możliwości, refleksyjne, zdolne do planowania i kontrolowania własnych działań. Budowanie od najwcześniejszych lat kompetencji metapoznawczych i samoregulacyjnych pomaga nie tylko w realizowaniu zadań szkolnych w pierwszych latach nauki, ale także w uczeniu się przez całe życie.

4. Kluczowe kompetencje – emocje 6-latka

Dojrzałość emocjonalna jest jednym z ważniejszych wyznaczników gotowości dziecka do uczenia się w szkole. 6-latek musi poradzić sobie z różnymi, często skrajnymi emocjami, takimi jak: złość, tęsknota, smutek czy radość. Staje się on coraz bardziej świadomy zmian, jakie zachodzą w jego nastroju. Ponadto nie tylko rozpoznaje emocje, ale zaczyna je rozumieć. Coraz częściej potrafi wskazać, jaka jest przyczyna danej emocji, np. „Mama jest na mnie zła, bo dzisiaj byłem niegrzeczny w szkole i wyzwałem Kubę". Zauważa, że wyrażane przez niego emocje mają różne skutki i wpływają na zachowanie innych, np. „Jak się złoszczę, mój tata nie chce się

ze mną bawić; jak jestem wesoły, mój tata się cieszy". Rozpatrując emocje 6-latka, warto więc zwrócić uwagę na to, jak je uzewnętrznia, kontroluje, rozumie i rozpoznaje oraz czego się obawia.

4.1. Rozpoznawanie i rozumienie emocji

Dziecko 6-letnie w wyniku rozwoju poznawczego i znaczących zmian dokonujących się w różnych obszarach jego funkcjonowania znacznie lepiej rozpoznaje emocje innych ludzi. Nie zawsze jednak nazywanie emocji jest równoznaczne z ich prawidłowym rozumieniem. 6-latek dopiero uczy się, co dana emocja i jej przejawy oznaczają. Ważne, żeby rodzice ćwiczyli z dzieckiem umiejętność rozpoznawania i mówienia o własnych uczuciach, np. przez interesujące zabawy, zgadywanki czy rymowanki. Sposób rozumienia emocji przez dorosłych i dzieci może się różnić, dlatego rozmawiając z dzieckiem, należy upewnić się, czy na pewno rozumie, na czym polega i w jakim zachowaniu przejawia się dana emocja.

W tym wieku dochodzi również do kształtowania się samooceny na podstawie odczuwanych przeżyć. Dziecko zauważa wewnętrzne przyczyny swego aktualnego stanu emocjonalnego oraz innych osób. Potrafi także przewidzieć emocje i zachowanie innych oraz wskazać ich przyczyny. Zmiany dokonujące się w rozwoju emocjonalnym są podstawą kształtowania się u dzieci empatii, która pozwala wchodzić w relacje z innymi ludźmi. Można przypuszczać, że okres między 6. a 7. rokiem życia stanowi wyraźny skok w rozwoju empatii i umiejętności jej werbalnego wyrażania (Kuszak, 2011). Z badań Kingi Kuszak wynika, że zarówno 6-latki, jak i 7-latki, formułując empatyczne komunikaty, zasadniczo unikają komunikatów agresywnych, co oznacza, że dzieci rozpoczynające naukę szkolną dobrze orientują się w normach funkcjonowania społecznego. Dorośli (rodzice, nauczyciele), dzieląc się własnymi emocjami z dzieckiem, pogłębiają jego zdolność współodczuwania i kształtują w nim wrażliwość na emocje wyrażane przez innych ludzi, dzięki czemu dziecko jest bardziej kompetentne emocjonalnie w kontaktach społecznych.

Dzieci doskonale wiedzą, jakie określenia sprawiają innym przykrość, pozwalają zamanifestować swoją przewagę lub doprowadzają do zerwania relacji. W sytuacji, w której 6-latek nie opanował emocji, np. z powodu złości zaczął używać brzydkich słów, jest w stanie świadomie przeprosić, wyrazić żal i obiecać poprawę (Brzezińska i Urbańska, 2012). Podobnie jak w przypadku rozwoju empatii, jest to duży krok w kierunku budowania prawidłowych relacji zarówno z innymi dziećmi, jak i z dorosłymi, a jednocześnie wskazówka dla dorosłego do pracy z dzieckiem, która powinna polegać na kształtowaniu u dziecka pozytywnych zachowań związanych z wyrażaniem emocji oraz mówieniem o nich. Adekwatne do sytuacji wsparcie dzieci przez dorosłych może okazać się kluczowe dla ich dalszego rozwoju emocjonalnego.

4.2. Uzewnętrznianie i kontrola emocji

Dziecko 6-letnie może przeżywać skrajne emocje. W jednym momencie jest radosne (np. „Jestem szczęśliwy, bo wygrałem konkurs klasowy"), by w następnym odczuwać złość (np. „Jestem zły na Karola, bo zabrał mi kredkę"). Jednak w porównaniu do tego, jak zachowywało się, będąc w wieku przedszkolnym, coraz lepiej potrafi opanować nawet skrajne emocje wobec innych osób, wyrażane w różnych sytuacjach. Nauczyciel i rodzice powinni okazywać zainteresowanie emocjami dziecka, pytać, jak się czuje, co je trapi, a co cieszy, np. „Wyglądasz na bardzo szczęśliwego, opowiedz mi proszę, co cię dobrego dzisiaj spotkało?", a także docenić starania dziecka w radzeniu sobie z emocjami, np. przez pochwałę: „Jestem dumna z ciebie – mimo tego, że byłeś zły na Karola, nie uderzyłeś go. Świetnie, że potrafiłeś nie sprawić mu krzywdy". Może to przyczynić się do swobodnego wyrażania emocji przez dziecko.

W zachowaniu 6-latka zmienia się sposób uzewnętrzniania emocji, czyli to, jak dziecko okazuje innym, co czuje. Przejawy tej zmiany widać np. w sposobie wyrażania złości czy radości – z prostego, niewerbalnego (kopanie, uderzanie, gryzienie, szczypanie, niszczenie, skakanie innym na szyję, podskakiwanie, klaskanie w ręce) na werbalny (wyzywanie, przedrzeźnianie, używanie brzydkich słów, wyśmiewanie się, stosowanie określeń: „ale fajnie!", „super", „cieszę się bardzo").

Dziecko w wyniku oddziaływania społecznego uczy się hamować nieakceptowane społecznie przejawy emocji, takich jak złość, strach czy zazdrość (Kielar-Turska, 2007), wyrażając je w sposób coraz bardziej akceptowany. Mimo starań nie zawsze mu się to udaje, dlatego w zachowaniu dziecka pojawiają się czasami wybuchy niekontrolowanej złości czy trudnego do opanowania płaczu, będącego np. objawem smutku, tęsknoty, bezsilności. Niekontrolowane wyrażanie emocji przez dziecko nie może być pretekstem do tego, żeby ośmieszać i zawstydzać je przed innymi osobami. Rola dorosłego powinna polegać na zauważeniu tego i zaproponowaniu innych sposobów reagowania, np. powiedzeniu dziecku, co jemu samemu pomaga w sytuacjach trudnych emocjonalnie albo co on by zrobił na miejscu dziecka, np. „Gdy jestem bardzo zła, wtedy...", „Gdy było Ci smutno z tego powodu, mogłeś o tym porozmawiać z panią nauczycielką". Najbliższe otoczenie dziecka powinno też dać mu czas na uspokojenie i ekspresję emocji, zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych.

Warto podkreślić, że 6-latek ma coraz bardziej pozytywne kontakty z innymi ludźmi. Rozumie zasady społecznie akceptowanych form ekspresji emocji, czyli wskazówki przekazywane mu od najmłodszych lat w rodzinie (Brzezińska i Urbańska, 2012), i coraz efektywniej wykorzystuje je w działaniu. 6-latek nie tylko ujawnia emocje, ale i więcej o nich mówi, dzieli się z innymi swoimi doświadczeniami, spostrzeżeniami, zawiązując coraz bliższe relacje.

4.3. Lęki 6-latka

W przedszkolu dzieci często miewają różnego rodzaju lęki, obawy i niepokoje. Są one związane z jeszcze niewielkim doświadczeniem dotyczącym rzeczywistości, w której żyją, oraz z wyobraźnią, która w pełni rozkwita w okresie przedszkolnym. W miarę zdobywania nowej wiedzy o świecie dziecko staje się bardziej pewne i przygotowane na pojawienie się nowych elementów rzeczywistości. 6-latek odczuwa coraz mniej lęków związanych z wyglądem przedmiotów, zwierząt, ludzi (np. lęku przed dziwnymi maskami, zwierzętami, odmiennie wyglądającymi osobami) czy dźwiękami (np. lęku przed hukiem). Coraz mniejszym problemem staje się dla niego również zostanie samemu w pokoju czy zaśnięcie w ciemności. Większość lęków, które dziecko odczuwało we wczesnym dzieciństwie, samoistnie mija na skutek nabywania doświadczenia i zwiększania wiedzy o otoczeniu. Dziecko coraz więcej rozumie, jest w stanie przewidzieć konsekwencje pewnych zachowań, wie też, do kogo należy udać się po pomoc w trudnych dla siebie chwilach (Brzezińska i Urbańska, 2012). Jeśli jednak wciąż odczuwa lęki podobne do tych, jakie odczuwało, będąc młodszym, nie należy ich bagatelizować, ale zastanowić się nad ich przyczynami i porozmawiać o tym z dzieckiem.

Dziecko w tym wieku może odczuwać lęk przed pójściem do szkoły. Szkoła jest bowiem dla niego przestrzenią nową, nieznaną, pełną tajemnic i niejasności, która budzi jednocześnie ciekawość i lęk. Lęk ten może być potęgowany lub zmniejszany przez otoczenie, które w jakiś (pozytywny lub negatywny) sposób mówi o szkole. Rodzice, rodzeństwo, dziadkowie czy sąsiedzi mogą np. straszyć dzieci (np. „Zobaczysz, pani w szkole nie będzie już taka miła i cierpliwa jak ja", „W szkole to się dopiero zacznie prawdziwa nauka i skończy się to oglądanie telewizji"). Zatem to od dorosłych zależy, jaki obraz szkoły powstanie w głowie dziecka i z jakim nastawieniem rozpocznie ono edukację szkolną (Brzezińska i Urbańska, 2012).

Przyczyną lęku przed szkołą może być także zbyt mała wiedza dziecka o zasadach panujących w szkole, dlatego ważna jest rozmowa z nim na temat tego, co będzie je tam czekać. Sposobem na oswojenie 6-latka ze zmianami, które go czekają, jest zabawa w znajdowanie różnic i podobieństw między przedszkolakiem a uczniem. Rodzice powinni opowiadać o szkole w sposób pozytywny, nie zapominając o przygotowaniu dziecka na problemy, z jakimi może się tam spotkać. Dzięki temu unikną rozczarowania związanego z odkryciem przez dziecko innego obrazu szkoły niż w przekazywanych mu opowieściach.

5. Kompetencje językowe 6-latka

Dziecko w wieku 6 lat opanowuje coraz więcej słów. Jego słownik jest tym bogatszy, im bardziej różnorodne są zdarzenia, w jakich bierze udział, oraz im częściej

rozmawia z innymi ludźmi (Brzezińska i Urbańska, 2012). Warto zadbać o to, żeby włączać dziecko do rozmowy, wykorzystując codzienne sytuacje, np. podczas zakupów, w czasie oglądania bajki/filmu, w banku, na poczcie. W ten sposób może ono poznać nie tylko nowe słowa, ale także reguły właściwego zachowania się w miejscach publicznych.

Wymawiane przez dziecko głoski brzmią już w większości prawidłowo. 6-latek tworzy jeszcze własne słowa – neologizmy, ale jego wypowiedzi są już bardziej poprawne gramatycznie, choć zdarza się, że błędnie odmienia niektóre wyrazy, przede wszystkim przez analogię, np. „dzieckowi" tak jak „kotkowi". Potrafi tworzyć zdania współrzędnie i podrzędnie złożone, jednak głównie używa zdań pojedynczych. Dorośli nie powinni wymagać od dziecka w tym wieku, by wypowiadało się pełnymi, rozbudowanymi zdaniami, ponieważ ta umiejętność dopiero się u niego kształtuje. Mogą je jednak do tego zachęcać, wspierać i tworzyć okazje do budowania pełnych wypowiedzi.

Opowiadania dzieci w tym wieku w większości przypadków mają już wyraźną kompozycję (przedstawiają przebieg zdarzeń, zawierają zapowiedź rozwiązania akcji oraz opis tła akcji). Trudność sprawia jednak 6-latkom wprowadzanie postaci do akcji, zapowiadanie kolejnych wydarzeń oraz charakterystyka psychologiczna bohaterów (te elementy pojawiają się w opowiadaniu na podstawie wzoru prezentowanego przez dorosłych). W związku z tym niektóre wypowiedzi 6-latka mogą być jeszcze trudne do zrozumienia przez dorosłych. Warto jednak zauważyć, że umiejętności narracyjne dziecka wzrastają (Kielar-Turska, 2004).

Dziecko u progu szkoły zaczyna chętnie nawiązywać relacje z drugą osobą, odzywa się nie tylko wtedy, gdy jest o coś pytane, ale także wtedy, gdy chce się z kimś podzielić swoimi spostrzeżeniem. Rozmawiając, zadaje coraz więcej pytań, jest dociekliwe, dyskutuje na interesujące je tematy (Brzezińska i Urbańska, 2012). Dorośli powinni zatem pozwolić dziecku, by było ono inicjatorem rozmów. Chcąc rozwinąć w nim kompetencje komunikacyjne, nie mogą mu zawsze narzucać tematu rozmowy, np. jeśli dziecko chce rozmawiać o tym, co robiło dzisiaj w szkole, niewskazane jest rozpoczynanie rozmowy o prezencie urodzinowym dla babci. Warto wykorzystać naturalną ciekawość dziecka i zadawać mu pytania otwarte, np. „co o tym myślisz?", „jak tam było?", „co ci się podobało?". Pracując nad poszerzeniem słownictwa, rodzice mogą czytać dziecku różne książki, nie tylko te przeznaczone dla dzieci, ale także prozę, wiersze, książki kucharskie, książki przyrodnicze. Powinni również zachęcać dziecko do nauki rymowanek, wierszyków, tekstów piosenek, wyliczanek, które może wykorzystać podczas wspólnej zabawy z innymi dziećmi (np. wyliczanka „Ene, due"). Wszystkie te zabiegi przyczynią się do zdobycia przez dziecko kompetencji językowych, które znacznie ułatwią mu start szkolny i pozwolą na odbieranie i rozumienie różnych przekazów płynących od innych osób.

6. Kompetencje społeczne 6-latka

Umiejętności komunikacyjne dzieci 6-letnich są już na tyle rozwinięte, że większość z nich nie ma problemu z nawiązaniem relacji z drugą osobą: zarówno dorosłym, jak i innymi dziećmi. U 6-latka rozpoczynającego naukę w szkole można zauważyć otwartość na przebywanie i aktywność w gronie rówieśników. Nawet dziecko lękliwe lub małomówne jest w stanie zbudować bliższą relację z jednym lub dwojgiem dzieci z klasy i spędzać z nimi więcej czasu, np. podczas przerw (Brzezińska i Urbańska, 2012). Wspomagając rozwój kompetencji społecznych u dzieci, dorośli powinni wzbudzać w nich zainteresowanie innymi dziećmi, stwarzać jak najwięcej okazji do poznawania nowych dzieci w różnym wieku i różnej płci, np. organizując wspólne wyjścia na plac zabaw, zwyczajne spotkania w domu lub przyjęcia urodzinowe, wspólne wycieczki, pikniki, a także ucząc sposobów nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi.

Szczególnie ważną umiejętnością w nawiązywaniu relacji społecznych jest zdolność do empatii – postawienia się w sytuacji drugiej osoby i rozumienia, jak się czuje. Dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, że druga osoba potrzebuje pocieszenia, pomocy, dobrego słowa. Do dorosłych należy zachęcanie dzieci do decentracji, czyli spojrzenia na dany problem z innej perspektywy niż własna („co ty czułeś, a co mógł czuć kolega/mama/nauczyciel w tej sytuacji?", „co czuł i jakie miał racje każdy z bohaterów opowiadania?").

Dziecko wraz z pójściem do szkoły zaczyna się również bardziej samodzielnie poruszać po ulicy, osiedlu, wiosce. Warto więc zwrócić uwagę na kompetencje dziecka dotyczące rozróżniania bezpiecznych i ryzykownych kontaktów społecznych. Równie ważne jak rozwijanie gotowości do wchodzenia w relacje społeczne z innymi dziećmi, nastolatkami i dorosłymi jest też rozwijanie umiejętności odróżniania sytuacji, w której nawiązanie kontaktu z inną osobą jest bezpieczne i prawidłowe (odpowiedź na pytanie zadane przez nową koleżankę mamy), od takiej, w której nie jest odpowiednie, a może być nawet niebezpieczne (rozmowa na ulicy z obcym człowiekiem pytającym o adres dziecka) (Brzezińska i Urbańska, 2012). Rodzice i nauczyciele powinni ćwiczyć z dzieckiem zdolność rozróżniania takich sytuacji, omawiając hipotetyczne sytuacje, które mogą się zdarzyć, np. jak powinno się zachować, gdy obca dorosła osoba zaproponuje mu podwiezienie do domu samochodem.

Zainteresowanie innymi ludźmi, zwłaszcza rówieśnikami, to naturalny kierunek zmian rozwojowych, dlatego tworzenie okazji do rozwijania kompetencji społecznych jest niezwykle istotne w tym wieku. Dzięki wspólnym – z rówieśnikami, a także starszymi i młodszymi dziećmi – spotkaniom, zabawom i pracy w grupach dzieci rozwijają wiele umiejętności, których nie zaoferuje im grupa dorosłych osób. W okresie szkolnym tworzą się pierwsze przyjaźnie, grupy koleżeńskie, dzieci są chętne do poznawania świata, aktywnej zabawy i pracy z innymi dziećmi. Nić porozumienia

między dziećmi w tym samym wieku, a także z dziećmi starszymi i młodszymi może ułatwić wymianę doświadczeń oraz skłonić do nauczania jednych dzieci przez drugie, np. starsze dzieci uczą młodsze zabawy w „głuchy telefon".

7. Sprawność fizyczna 6-latka

Zmiany fizyczne u dziecka rozpoczynającego naukę w szkole nie są tak znaczące jak w poprzednich okresach rozwojowych. Tendencje rozwojowe zapoczątkowane w przedszkolu są kontynuowane w szkole (Appelt, 2005). Dzieci dysponują coraz lepszą koordynacją w zakresie motoryki dużej, co objawia się wzrostem szybkości poruszania się. Stają się bardziej wytrzymałe, zręczne i zwinne niż dzieci młodsze. Szybko reagują i są spostrzegawcze. 6-latki lepiej radzą sobie z taką aktywnością ruchową, której naukę rozpoczęły wcześniej, jak jazda na rowerze, bieganie, skakanie.

Dorośli mogą wspierać rozwój dziecka w zakresie motoryki, zachęcając je do udziału w interesujących i angażujących zajęciach sportowych. Warto pamiętać, że koordynacja wzrokowo-ruchowa w tym wieku dopiero się rozwija, dlatego niektóre dyscypliny mogą dziecku sprawiać trudności, co może je zniechęcić do danych aktywności (np. trafienie piłką do kosza może okazać się zbyt trudne). Ponadto aktywność ruchowa powinna być dla dzieci przede wszystkim źródłem przyjemności, toteż nie należy przywiązywać zbyt dużej wagi do rywalizacji towarzyszącej grom ruchowym. Dorośli mogą zwrócić dzieciom uwagę na ideę wspólnych gier/zabaw z innymi dziećmi, np. „Wygrana jest ważna, ale najważniejsze w tej grze jest to, żeby dobrze się bawić i miło spędzić czas na świeżym powietrzu".

Dla rozwoju umiejętności niezbędnych w szkole równie ważny jak rozwój motoryki dużej jest postęp w zakresie koordynacji mniejszych mięśni (motoryki małej) (Appelt, 2005). Umożliwia on sprawne wykonywanie drobnych, precyzyjnych ruchów przy pisaniu, rysowaniu, malowaniu, grze na instrumentach. Dorośli powinni proponować dziecku takie czynności lub tak aranżować sytuacje, by dziecko z chęcią pracowało nad motoryką małą, np. „Jeśli nie chcesz teraz rysować, może zbudujesz i pomalujesz zamek dla lalek z kartonów?". Można również wspólnie (ale nie zamiast dziecka) narysować obrazek, pomóc dziecku w pisaniu, wykorzystać rysowanie lub lepienie jako element większej zabawy, np. w teatr, gdzie wszystkie rekwizyty trzeba wykonać samemu. Obserwacja dziecka podczas jego aktywności może być też okazją do dostrzeżenia nieprawidłowości w rozwoju motoryki małej, np. nieprawidłowo trzymanego długopisu lub kredki – wtedy dorosły może skorygować czynność dziecka, zapobiegając wykształceniu się trudnych do zmiany nawyków (np. nieprawidłowe trzymanie długopisu utrudnia na dalszych etapach edukacji szybkie pisanie).

Podsumowanie

Rozpoczęcie nauki w szkole jest dla dzieci bardzo ważnym wydarzeniem, jednak dziecko, wchodząc w nową rolę, zyskuje nie tylko przywileje, musi bowiem również sprostać wielu wymaganiom, zarówno tym stawianym przez nauczycieli, jak i rodziców. Nie można zapominać, że 6-latek rozpoczynający naukę w szkole wymaga szczególnego wsparcia ze strony szkoły i najbliższych osób. Jeśli dziecko będzie czuło, że może liczyć na pomoc innych, łatwiej zaadaptuje się w szkolnej rzeczywistości.

Start szkolny u każdego 6-latka może przebiegać inaczej. Czasem dziecko jest w stanie szybko odnaleźć się w nowej sytuacji i znaleźć nić porozumienia z nowymi koleżankami, kolegami i nauczyciami. Innym razem potrzebuje więcej czasu, by oswoić nową, nieznaną mu sytuację i poczuć się bezpiecznie. To, jak wygląda start szkolny dziecka, zależy w dużej mierze od tego, jakie umiejętności zdobyło we wcześniejszych okresach rozwojowych. 6-latek posiadający odpowiednie zasoby dane mu przez najbliższe otoczenie (wcześniejsza edukacja w przedszkolu, starsze czy młodsze rodzeństwo, rodzice/rodzina umożliwiająca dziecku czynny udział w życiu rodzinnym – wspólne zakupy, wakacje, wizyty u znajomych, w instytucjach publicznych, takich jak bank czy poczta) może radzić sobie w szkole, a w niektórych obszarach przewyższać umiejętnościami dzieci starsze, nieposiadające tak bogatych doświadczeń. Dzieci, które mają mniejsze zasoby w postaci nabytych umiejętności oraz możliwości sprawdzenia się w różnych rolach, potrzebują więcej czasu na adaptację w nowym środowisku, jakim jest szkoła, oraz większej uważności i wsparcia ze strony dorosłych (rodziców i dziadków).

Środowisko to najbliższe otoczenie dziecka – rodzice, babcie, dziadkowie, wujkowie, ciocie, sąsiedzi, przedszkole. W jaki sposób najbliższe dziecku osoby mogą wpłynąć na wzbogacanie jego zasobów, ułatwiających szkolny start? Starając się znaleźć właściwą odpowiedź, warto odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Czy przygotowuję dziecko do samodzielności i zaradności w codziennych sytuacjach (np. układanie zabawek, podlewanie kwiatów)?
2. Czy przygotowuję dziecko do radzenia sobie w sytuacjach nowych, nieznanych i trudnych (np. wyjście do lekarza, wycieczki do kina, teatru), w sytuacji sukcesu, ale również niepowodzeń i porażek (np. w czasie gry planszowej)?
3. Czy przygotowuję je do roli ucznia (np. przez naukę kontrolowania własnych emocji czy koncentracji uwagi)?
4. Czy przygotowuję je do nowych kontaktów społecznych z innymi uczniami w różnym wieku i z dorosłymi pełniącymi różne role?

Jeśli dziecko nie miało zbyt wielu okazji, by badać własne możliwości, by ćwiczyć różne kompetencje i w związku z tym ma niewielki bagaż doświadczeń, start szkolny może być w jego przypadku utrudniony. Przedstawione pytania mogą być

drogowskazem w poszukiwaniu obszarów do pracy z dzieckiem, natomiast to, w jaki sposób należy z nim pracować, oddaje poniższy cytat:

> Nie zmuszaj dzieci do aktywności, lecz wyzwalaj ich aktywność.
> Nie każ myśleć, lecz twórz warunki do myślenia.
> Nie żądaj, lecz przekonuj.
> Pozwól dziecku pytać i powoli rozwijaj jego umysł tak,
> aby samo chciało wiedzieć... (Korczak, 1919).

Powodzenie startu szkolnego zależy także od własnej aktywności dziecka, na którą składają się jego zainteresowania, skłonności i zdolności. Jej źródłem są wewnętrzne pobudki. Jest ona inicjowana, a nie wymuszana, wywoływana. Jednak dorosły także ma wpływ na podejmowane i rozwijane przez dziecko aktywności. To on może dane aktywności uruchamiać, wzmacniać i ukierunkowywać, np. przez chwalenie i zachęcanie do podejmowania różnych działań i inicjatyw. Motywacja dziecka, by zgłębiać wiedzę i spotykać się z rówieśnikami w szkole, może mu bardzo ułatwić rozpoczęcie nauki.

Dziecko powinno być świadome swoich talentów, zdolności, umiejętności, ale także słabszych stron i tych obszarów, które sprawiają mu jeszcze trudności. Bardzo ważne jest zdobycie przez dziecko przekonania o własnej gotowości, nawet mimo pewnych ograniczeń, do podjęcia nauki w szkole i do tego, że szkoła może być równie bezpiecznym i interesującym miejscem co przedszkole (Brzezińska, Urbańska i Szymańska, 2012). Nauczyciel dostrzegający indywidualne potrzeby każdego dziecka może pomóc mu w budowaniu wiary we własne możliwości. Praca z dziećmi z różnymi kompetencjami, zdolnościami, ale też słabościami i trudnościami jest dla niego szansą, by wykorzystać je w ramach różnych form współpracy między uczniami, np. tutoringu rówieśniczego. Różnic występujących między dziećmi nie należy traktować jako czegoś złego, co utrudnia pracę w klasie i realizację programu edukacyjnego. Należy pamiętać, że różnice te wynikają z naturalnych prawidłowości rozwojowych i tworząc heterogeniczne środowisko w klasie, stanowią szansę rozwoju uczniów. Ponadto większość kompetencji związanych z prawidłowym funkcjonowaniem w środowisku szkolnym dziecka dopiero się rozwija – 6-latek potrafi już bardzo dużo w porównaniu z dzieckiem 3–4-letnim, ale znacznie mniej niż dziecko 9–10-letnie. Rozwijające się obszary należy traktować jako potencjał wymagający rozwijania i wsparcia, a nie jako deficyty oznaczające brak gotowości do rozpoczęcia nauki w szkole. Nauczyciel powinien budować w dzieciach poczucie kompetencji i wspierać je w tych obszarach, które nie są jeszcze dobrze wykształcone. W każdym dziecku tkwi duży potencjał, który można kształtować przez odpowiednie działania przyczyniające się do jego rozwoju. Odkrywanie możliwości 6-latka może więc okazać się interesującym wyzwaniem dla nauczycieli.

Odpowiednie przygotowanie całej społeczności szkolnej na edukację dzieci 6-letnich może sprawić, że zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych czas rozpoczęcia

nauki szkolnej będzie ciekawym i fascynującym momentem w życiu. Środowisko szkolne gotowe na przyjęcie dziecka wierzy w jego możliwości i wie, jak dużo zależy od właściwej atmosfery panującej w klasie. Klimat wzajemnej pomocy i wrażliwości na potrzeby nowych 6-letnich uczniów tworzy podwaliny zrównoważonego rozwoju. Nie można bowiem zapominać, że najważniejszą rolę w procesie reform edukacyjnych powinni odgrywać uczniowie i to oni potrzebują największej uwagi i wsparcia.

Ważne!

Gotowość szkolna nie dotyczy wyłącznie uczniów, ale także szkoły. Gotowość dziecka do szkoły rozpatrywana jest w psychologii od dawna w kategoriach interakcyjnych. Ujmuje się ją dynamicznie jako efekt współdziałania właściwości dziecka i właściwości szkoły (jej oferty edukacyjnej) (Brzezińska, w tym tomie). **Szkoła powinna przygotować się na przyjęcie dziecka, tak jak dziecko, z pomocą najbliższego otoczenia, przygotowuje się do pójścia do szkoły i podjęcia roli ucznia.**

Szkoła równie dobrze jak przedszkole może zaspokajać podstawowe potrzeby dziecka i dostrzegać w nim obszary, które wymagają stymulacji i wsparcia ze strony dorosłych.

Dziecko, które jest świadome tego, co je czeka w szkole, łatwiej adaptuje się w nowym środowisku, jakim jest szkoła. Ważne jest uświadomienie dziecku różnicy między rolą przedszkolaka a rolą ucznia.

Warto wzmacniać w dziecku jego naturalną chęć do eksploracji, do podejmowania nowych wyzwań, poznawania niedostępnych mu wcześniej sposobów postępowania. Rodzice, bazując na osiągnięciach dziecka w różnych sferach jego funkcjonowania, powinni stworzyć obszar bezpiecznego wypróbowywania nowych rzeczy, zdobywania doświadczenia w różnych codziennych sytuacjach, także tych nietypowych. **W ten sposób dziecko zbuduje wiarę we własne umiejętności, pewność i zaufanie do siebie oraz zyska przekonanie, że posiada już pewne kompetencje przydatne w szkole** (Brzezińska i Czub, 2012).

Nauczyciele powinni koncentrować się na mocnych stronach 6-latków, przy uwzględnieniu ograniczeń, jakie wynikają z ich słabszych stron. Bagatelizowanie obszarów, w których dziecko ma problemy, może pogłębiać je na dalszym etapie nauki szkolnej. Nauczyciel powinien znaleźć złoty środek w nauczaniu 6-latków – nie stawiać im ani zbyt wysokich, ani zbyt niskich wymagań. Dlatego ważne jest dobre poznanie indywidualnych możliwości każdego ucznia, właściwa diagnoza strefy aktualnego i najbliższego rozwoju.

Każde dziecko rozwija się w innym tempie. Różnice między dziećmi są czymś naturalnym i mogą być okazją do angażowania dzieci w pomoc rówieśniczą.

Rozpoczęcie nauki w szkole może być dla dzieci szansą na rozwój, na kontakt z rówieśnikami, na nauczenie się nowych interesujących rzeczy. **Szkoła nie odbiera dzieciństwa, ale stwarza różne okazje do eksploracji i odkrywania nowych obszarów wiedzy.**

Literatura

Appelt, K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 261–262). Gdańsk: GWP.

Brzezińska, A. I. (2005). Jak skutecznie wspomagać rozwój? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 683–708). Gdańsk: GWP.

Brzezińska, A. I. (2012). Gotowość dziecka do szkoły i gotowość szkoły do przyjęcia dziecka. Interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej. W: A. I. Brzezińska i in. (red.), *Sześciolatek w I klasie. Niezbędnik* (ss. 13–24). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Brzezińska, A. I., Matejczuk, J. (2013). *Po co przedszkole? Wychowanie w Przedszkolu*, *10* (722), 5–9.

Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Nowotnik, A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci 5–7-letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, *117* (1), 7–22.

Brzezińska, A. I., Szymańska, D. (2012). Kiedy sześciolatek może być dobrym uczniem?, *Remedium*, *10*, 4–5.

Gaul, D. (1991). Dziecko w sytuacji startu szkolnego. *Psychologia Wychowawcza*, *4*, 312–314.

Jagodzińska, M. (2003). *Rozwój pamięci w dzieciństwie.* Gdańsk: GWP.

Kielar-Turska, M. (2004). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (ss. 85–99). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Kielar-Turska, M. (2007). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. I, ss. 285–332). Gdańsk: GWP.

Kuszak, K. (2011). *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym.* Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

ROZDZIAŁ V

Potrzeby dziecka 6–7-letniego

EMILIA BEGER / MAŁGORZATA FIDERA
studentki psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Czy ktoś kiedyś zastanawiał się nad tym, jak wygląda potrzeba? Może jest mała, drobna i okrągła? A może duża, ostra i kłująca? Czy widząc czteroosobową rodzinę na ulicy, dostrzegamy piątego członka – „potrzebę", ciągnącego za rękę mamę? Zdecydowanie nie. Potrzeba jest konstruktem teoretycznym, a używając określeń: „motyw", „motor działania", „tendencja", nadal mówimy o tym samym (Garczyński, 1972). Potrzeby nie możemy złapać do klatki, schować do kieszeni ani zamknąć w szafie. W takim razie czym ona jest i co z nią zrobić?

Potrzebę można określić jako stan braku czegoś. Każdy człowiek odczuwający dyskomfort dąży do zniesienia tego nieprzyjemnego uczucia. Próbujemy w życiu osiągnąć szczęście, zaspokojenie, sukces. „Aby jemu było dobrze i aby z nim było dobrze – to nadrzędny cel wychowania, to cel każdej pracy z człowiekiem" (Garczyński, 1972, s. 5). Dziecko, dorosły, osoba w okresie późnej dorosłości – każdy ma własną definicję potrzeby, ale to, co je łączy, to wspólny cel, jakim jest zaspokojenie i dążenie do osiągnięcia wewnętrznej równowagi. Główne, a zarazem kluczowe dla funkcjonowania człowieka są potrzeby fizjologiczne, emocjonalno-społeczne i poznawcze. Dotyczą one każdego, a zatem są uniwersalne i podstawowe, choć w ciągu życia zmieniają się formy ich zaspokajania. Dziecko nie jest w stanie zaspokoić potrzeby poznawczej bez wsparcia rodziców, nastolatki już, w większości przypadków, bardzo dobrze radzą sobie same. Początkowo wsparcie dorosłego jest niezbędne, to on chroni przed dyskomfortem fizjologicznym (np. poprzez karmienie dziecka),

zapewnia poczucie bezpieczeństwa, pomaga w eksplorowaniu świata i zachęca do działania w nim. Z czasem dziecko uczy się samodzielności w obszarze zaspokajania potrzeb i zmniejszania własnego dyskomfortu. Jest to jednak długotrwały proces, który wymaga pracy ze strony dziecka, rodzica i innych dorosłych, np. nauczyciela. Dziecko musi też nauczyć się zaspokajać swoje potrzeby w sposób akceptowalny społecznie i zgodny z zasadami kultury (Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2010). Tego wszystkiego nie przeczyta w książkach, nie zobaczy w telewizji, może mu to jedynie zapewnić realna więź i relacja z opiekunem i innymi osobami znaczącymi. Dzięki obserwacji dziecko uczy się funkcjonowania w świecie, a dorośli stają się jego modelami, wzorami do naśladowania. Świadomość opiekunów dotycząca potrzeb i możliwości ich zaspokajania jest bardzo ważna dla rozwoju dzieci. Szczególne znaczenie ma właściwe rozpoznawanie i zaspokajanie potrzeb dziecka 6-letniego przekraczającego próg szkoły. Identyfikacja tych potrzeb pozwoli dopasować odpowiednie do dziecka i klasy treści i metody pracy, a także rozwijać potencjał dzieci i minimalizować ryzyko negatywnych skutków podjęcia nauki w szkole. Zadanie to należy nie tylko do rodziców, ale również do nauczycieli.

Szkoła odgrywa ważną rolę w rozwoju dziecka. Ona również, poza środowiskiem domowym, staje się polem rozpoznawania, komunikowania i zaspokajania potrzeb przez dziecko i musi być do tego gotowa. Gotowość ta oznacza wrażliwość na dynamiczne zmiany w rozwoju dziecka oraz umiejętność dostosowania warunków, procedur, wymagań oraz zadań do jego potrzeb (Szuman, 1970). Podążanie za potrzebami dziecka wchodzącego w rolę ucznia, wspomaganie jego gotowości szkolnej, a także gotowości do samodzielnego zaspokajania swoich potrzeb wiąże się z realizowaniem celów: krótkoterminowych (przygotowanie do czytania, pisania, nawiązywania relacji, samodzielności), średnioterminowych (przygotowanie do procesu edukacji, budowanie kompetencji uczenia się, organizowania nauki, brania odpowiedzialności za własny rozwój) oraz długoterminowych (przygotowanie do relacji społecznych, radzenia sobie ze złożonością i różnorodnością otaczającej rzeczywistości) (Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012). Świadomość tych celów może pomóc dorosłemu w identyfikowaniu potrzeb dziecka, nie tylko tych aktualnych, najbardziej wyraźnych i związanych z sytuacją szkolną, ale również tych, które powinny być zaspokajane, aby cele ujmowane w dłuższej perspektywie czasowej mogły być realizowane. Dziecko w szkole nabywa konkretnych umiejętności (czytania, pisania, liczenia), ale także uczy się funkcjonowania w sytuacjach społecznych, kreatywności, samodzielności, zaradności. Praca nad szkolnymi zadaniami kierowana przez mądrego nauczyciela (czuwającego nad rozwiązywaniem problemów, rozwiewającego wątpliwości, tworzącego możliwości uczenia się od siebie nawzajem, rozwijającego zainteresowania uczniów, pozwalającego zaproponować temat zajęć przez ucznia) przygotowuje dziecko do radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych (negocjacjach, nawiązywaniu kontaktów, tworzeniu planu działania,

zachowaniu w sytuacjach stresowych). Przyczynia się więc do realizowania celów długoterminowych.

Rola dorosłych w rozwoju dziecka jest ogromna. Dziecko będzie w stanie wykonać powierzone mu zadanie, jeśli spotka się z pomocą, wskazówką lub zainteresowaniem. Opiekun, aby dobrze zrealizować to zadanie, powinien znać potrzeby dziecka i sposoby ich zaspokajania (Szuman, 1970).

1. Czym są potrzeby?

Próby klasyfikacji, podziału i hierarchizacji potrzeb podejmowane są w psychologii od dawna. Powstałe koncepcje mają na celu przede wszystkim usystematyzowanie wiedzy, ale także ukazanie występujących w rozwoju człowieka prawidłowości dotyczących potrzeb i znaczenia ich zaspokajania. W każdej koncepcji wyszczególnione potrzeby są uniwersalne – charakterystyczne dla każdego człowieka bez względu na wiek, miejsce zamieszkania i płeć, oraz podstawowe – ich zaspokojenie pozwala na rozwój, dążenie do osiągnięcia sukcesu, poczucie szczęścia. Poznanie głównych teorii może okazać się pomocne w identyfikacji potrzeb dziecka rozpoczynającego naukę w szkole, a co za tym idzie – stanowić element projektowania oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych, ważnych w pracy nauczyciela. Dotyczy to zarówno identyfikacji potrzeb, jak i poszukiwania sposobów adekwatnego ich zaspokajania, pracy nad negatywnymi konsekwencjami wynikającymi z zaniedbań.

Do podstawowych koncepcji ukazujących problematykę potrzeb należy koncepcja Abrahama Maslowa (za: Oleś i Drat-Ruszczak, 2010). Przedstawił on strukturę potrzeb w układzie hierarchicznym – od podstawowych do wyższego rzędu. Według niego podstawowe jest zaspokojenie potrzeb fizjologicznych. Oznacza to, że człowiek musi mieć zapewniony podstawowy komfort fizyczny, być chroniony przed niebezpieczeństwem, pragnieniem czy bólem (Olechnowicz, 1978). Zaspokojenie fizycznych potrzeb pozwala na skupienie się na kolejnych potrzebach: bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku i samoakceptacji (Oleś i Drat-Ruszczak, 2010). Podział ten jest istotny ze względu na proces rozwoju dziecka, gdyż świadomość tych prawidłowości pomaga dorosłym w rozpoznawaniu potrzeb i sygnałów płynących od dziecka. Rola dorosłego nie ogranicza się do przekazywania informacji i wpajania wiedzy, ale polega na zaspokajaniu potrzeb dziecka w taki sposób, by było ono zdolne do prawidłowego funkcjonowania w środowisku, stawało się autonomiczne i życiowo kompetentne. Zaniedbanie potrzeby bezpieczeństwa, która jest jedną z podstawowych potrzeb według Maslowa, może spowodować pojawienie się problemów w innych sferach życia, np. obniżenie efektywności uczenia się, wystąpienie stanów lękowych, wycofanie społeczne, zahamowanie eksploracji otoczenia (Olechnowicz, 1978). Dlatego tak istotna jest znajomość kluczowych potrzeb, od których zależy dalszy rozwój emocjonalny, społeczny i moralny dziecka.

Kazimierz Obuchowski (1983) dokonał podziału potrzeb na trzy grupy: fizjologiczne, emocjonalno-społeczne i poznawcze. Zaspokajanie potrzeb fizjologicznych wpływa na procesy psychiczne oraz prowadzi do utrzymania wewnętrznej równowagi organizmu (Brzezińska i Burtowy, 1992), np. deficyt snu może powodować zaburzenia na poziomie somatycznym, ale także psychicznym, m.in. problemy w skupieniu uwagi, halucynacje wzrokowe i słuchowe (Obuchowski, 1983). Zaspokajanie potrzeb emocjonalno-społecznych ma zapewnić wymianę informacji ze światem zewnętrznym, tj. relacje między otoczeniem społecznym a wewnętrznym stanem związanego z nim człowieka. Zaspokajanie potrzeb poznawczych pozwala na eksplorację i zrozumienie otoczenia (Brzezińska i Burtowy, 1992), a tym samym na prawidłowe funkcjonowanie w środowisku oraz rozwój.

Potrzeby, jako istotną część ludzkiego życia, uwzględnili również w teorii samodeterminancji Richard M. Ryan i Edward L. Deci (za: Oleś i Drat-Ruszczak, 2010). Wyróżnili oni trzy równorzędne potrzeby psychologiczne: kompetencji, związków z innymi i autonomii. Są to potrzeby wrodzone, charakterystyczne dla wszystkich ludzi. Zaś to, co różnicuje poszczególne kultury, to sposoby ich zaspokajania (Oleś i Drat-Ruszczak, 2010). Zwrócenie uwagi na te potrzeby ukazuje rodzicom i nauczycielom ich znaczenie w rozwoju dziecka. Autonomia i coraz większa samodzielność dziecka pozwalają na rozwój nowych kompetencji. Dziecko funkcjonuje i wychowuje się w rodzinie, a następnie tworzy relacje z innymi osobami: rówieśnikami i nauczycielami.

W teorii stworzonej przez Erika H. Eriksona (1997) rozwój osobniczy nie kończy się z chwilą osiągnięcia dorosłości, ale trwa do końca życia człowieka. Obejmuje osiem etapów w cyklu życia. W każdym z nich rozwiązywany jest kolejny kryzys rozwojowy ujmowany dwubiegunowo. Kryzysy rozwojowe wymienione przez Eriksona to: podstawowa ufność a podstawowa nieufność, autonomia a wstyd, inicjatywa a poczucie winy, adekwatność a poczucie niższości, intymność a izolacja, generatywność a stagnacja, integracja a rozpacz. Jeżeli kryzys rozwojowy zostanie pomyślnie rozwiązany, czyli pokonana zostanie sprzeczność między biegunami, to jednostka nabywa kolejne cnoty. Odpowiednio do każdego etapu rozwoju człowieka są to: nadzieja, wola, kompetencja, wierność, miłość, troska, mądrość (Szczukiewicz, 1998). Pierwsze cztery kryzysy dotyczą wczesnego dzieciństwa. Ich pozytywne rozwiązanie staje się podstawą budowania tożsamości oraz zasobów w okresie dorastania i dorosłości.

Analizując przedstawione w tab. 1 teorie, można stwierdzić, że potrzeby są podstawową i uniwersalną częścią życia człowieka. W koncepcjach tych można dostrzec powtarzające się elementy, takie jak: potrzeby fizjologiczne, emocjonalne, społeczne i poznawcze. Pojawiają się one na każdym etapie życia człowieka, a ich zaspokojenie jest niezbędne do prawidłowego funkcjonowania fizycznego i psychospołecznego. Zarówno człowiek dorosły, jak i dziecko dążą do zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa, kontaktu z otoczeniem, sukcesu, kompetencji. Na każdym etapie

Tab. 1. Teorie potrzeb

Hierarchia potrzeb Maslowa	Koncepcja potrzeb Obuchowskiego	Teoria samodeterminancji Ryana i Deciego	Koncepcja rozwoju człowieka Eriksona
– fizjologiczne – bezpieczeństwa – przynależności i miłości – szacunku – samoakceptacji	– fizjologiczne – emocjonalno-społeczne – poznawcze	Trzy równorzędne potrzeby: – kompetencji – związków z innymi – autonomii	Osiem etapów: – ufność vs. nieufność – autonomia vs. wstyd – inicjatywa vs. poczucie winy – adekwatność vs. poczucie niższości – intymność vs. izolacja – generatywność vs. stagnacja – integracja vs. rozpacz

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska i Burtowy 1992; Erikson, 1997; Oleś i Drat-Ruszczak, 2010.

rozwoju potrzeby te przejawiają się jednak w inny sposób i różne są sposoby ich zaspokajania. Dlatego gdy dziecko eksploruje świat podczas zabawy, a dorosły czyta naukowe opracowania, oboje dążą do zaspokojenia potrzeby poznawczej, co jest możliwe w warunkach bezpieczeństwa i komfortu psychicznego. Wszystkie potrzeby są ze sobą powiązane i niezaspokojenie jednej może wpływać na stopień zaspokojenia innej. Ponadto na sposoby wyrażania i zaspokajania potrzeb mają także wpływ inne czynniki, np. temperament, cechy osobowości, a także styl wychowania dziecka. Warto więc pamiętać, że każde dziecko przekraczające próg szkoły jest inne, w inny sposób przejawia swoje potrzeby i każde powinno być traktowane indywidualnie.

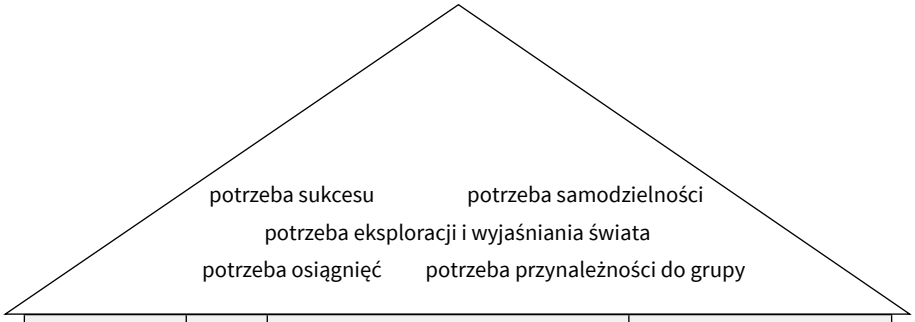
Przedstawione koncepcje potrzeb w wielu aspektach się zazębiają i prowadzą do podobnych wniosków. Ich hierarchia jest następująca:

– potrzeba „stawiania na swoim" i związane z nią potrzeby fizjologiczne, jako najbardziej podstawowe, muszą zostać zaspokojone w pierwszej kolejności. Przy deficycie snu czy w stanie pragnienia każdy człowiek, a więc także uczeń, dąży do usunięcia dyskomfortu i zaspokojenia podstawowych potrzeb, na drugim planie pozostawiając potrzeby wyższego rzędu;

– potrzeby emocjonalno-społeczne, które znajdują się na wyższym poziomie, to: więź, bezpieczeństwo i akceptacja. Są one zaspokajane głównie w kontakcie z drugim człowiekiem;

– potrzeby poznawcze zaspokajane są w dalszej kolejności – dzieci, tak samo jak dorośli, poznają otoczenie, uczą się nowych czynności, są poddawane działaniu wielu bodźców w środowisku;

– potrzeby, które odnoszą się do działań, w tym wola, autonomia i kompetencja.



kompetencja	wola	**potrzeba działalności**	autonomia	
zabawa	twórczość	**potrzeba poznawcza**	komunikacja	
bezpieczeństwo		**potrzeba emocjonalno-społeczna**	więź	akceptacja
sen		**potrzeba fizjologiczna**	pragnienie	głód

Rys. 1. Podział i hierarchia potrzeb człowieka

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska i Burtowy, 1992; Erikson, 1997; Oleś i Drat-Ruszczak, 2010.

Rys. 1 przedstawia podstawowe potrzeby dziecka rozpoczynającego naukę w szkole, z uwzględnieniem potrzeb fizjologicznych, emocjonalno-społecznych, poznawczych i działalności oraz ich elementów składowych. Zgodnie z zasadami przedstawionych teorii zaspokojenie potrzeb z niższych poziomów pozwala na zaspokajanie potrzeb wyższych. Dziecko, które ma zapewnione podstawowe warunki do życia (np. sen, pokarm), ma poczucie bezpieczeństwa i akceptacji ze strony otoczenia, może swobodnie eksplorować otoczenie, uczyć się przez zabawę, komunikację, zadawanie pytań. Pozwala to na wykształcenie się u niego autonomii, wolnej woli, zdolności podejmowania decyzji i poczucia kompetencji. Dzięki temu może się prawidłowo rozwijać, poznawać świat, dążyć do osiągnięcia swoich celów, być samodzielne. Zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka warunkuje zatem jego rozwój w wielu dziedzinach życia, pozwala kształtować pozytywny obraz siebie i innych oraz wpływa na dalszą eksplorację otoczenia.

2. Potrzeby fizjologiczne dziecka rozpoczynającego naukę w szkole

Potrzeby fizjologiczne są podstawowe i uniwersalne. Ich zaspokojenie jest kluczowe dla przeżycia. Ważne są również doznania zmysłowe, rejestrowane przez słuch, smak, węch, wzrok i dotyk. Na potrzebach pierwotnych budowane są potrzeby wyższego rzędu. Dziecko w pierwszych miesiącach życia komunikuje swoje potrzeby płaczem, a ich zaspokojenie – uśmiechem. W wieku przedszkolnym zaczyna wyrażać swoje pragnienia, a także komunikuje zadowolenie lub frustracje werbalnie, prosi,

dziękuje. Dla opiekunów pracujących z dziećmi ważne jest rozumienie, że sposób zaspokajania potrzeb przez dziecko zależy od jego temperamentu, a także wpływów społecznych.

Dzieci rozpoczynające naukę w szkole mają różne doświadczenia związane ze zmniejszaniem napięcia oraz różnią się sposobem komunikowania i zaspokajania potrzeb. Aby wchodząc w szkolną rzeczywistość jako nowi uczniowie, mogły rozwijać ciekawość poznawczą, eksplorować świat, uczyć się, realizować zadania szkolne, muszą być zaspokojone ich podstawowe potrzeby fizjologiczne – konieczna jest odpowiednio dobrana dieta, spożywanie regularnych posiłków, spędzanie czasu na świeżym powietrzu i odpoczynek. Jest to ważne dla ich funkcjonowania fizycznego i psychicznego. Dlatego zarówno rodzice, jak i szkoła powinni zwracać uwagę na te podstawowe potrzeby i odpowiednio je zaspokajać.

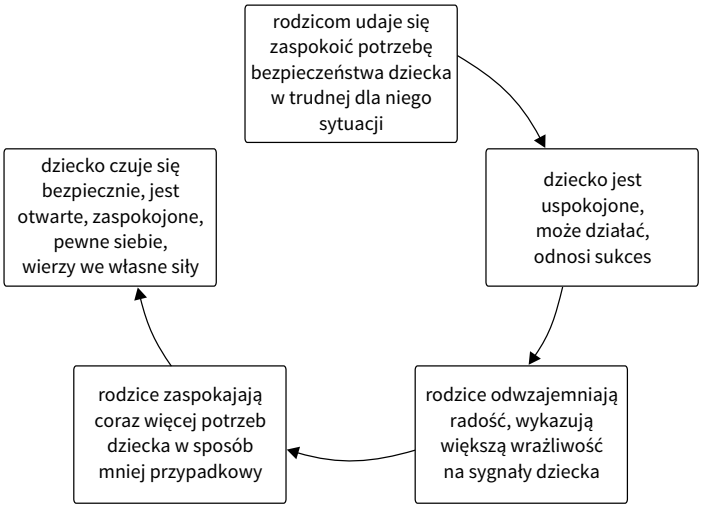
Poza potrzebami, których zaspokojenie jest niezbędne do przeżycia (jedzenie, picie, sen, odpoczynek), ważne są również doznania zmysłowe. Wygląd sali, w której pracują dzieci, układ stolików i krzeseł, odgłosy, jakie dobiegają z zewnątrz oraz te, które powstają w sali, są bardzo ważne dla poczucia komfortu dziecka. Im lepiej klasa jest dostosowana do potrzeb dzieci, tym komfort przebywania w niej będzie wyższy i dzieci będą lepiej realizować zadania szkolne.

3. Potrzeby emocjonalno-społeczne dziecka rozpoczynającego naukę w szkole

3.1. Potrzeba bezpieczeństwa

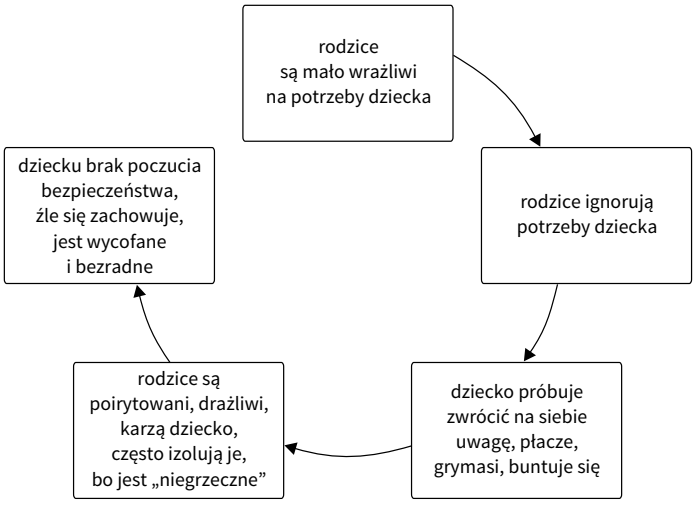
Dziecko od najwcześniejszych lat potrzebuje stałego kontaktu z innymi osobami. Początkowo jest związane z rodzicami, którzy są dla niego „bezpieczną bazą", mają duże znaczenie w jego życiu, łączy ich przywiązanie i więź emocjonalna. W okresie przedszkolnym dziecko, często po raz pierwszy w życiu, rozstaje się z rodzicami i wkracza w nową społeczność. W wieku 6–7 lat poznaje kolejne środowisko – szkołę. W tym czasie wsparcie rodziców i odpowiednie podejście wychowawcy pozwalają mu na zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa. Dziecko staje przed wieloma trudnymi zadaniami, takimi jak: samodzielne ubieranie się, wystąpienia publiczne, poruszanie się w nowym środowisku, uczestniczenie w grupie rówieśniczej. Dorośli powinni uczyć je odnajdywania się w sytuacjach trudnych i radzenia sobie z nimi. Poczucie akceptacji i wsparcia, możliwość rozmowy i uzyskania odpowiedzi na różne pytania pozwalają czuć się bezpiecznie w otaczającym świecie. Dziecko, które ma prawidłowo zaspokajaną potrzebę bezpieczeństwa i oparcie w dorosłych w sytuacjach nowych, będzie wykazywać postawę orientacyjną, chęć poznania zaistniałej sytuacji i otrzymania od dorosłych wszystkich niezbędnych informacji. Następnie będzie eksperymentowało i poszukiwało rozwiązania, koncentrując się na problemie. W taki sposób powstaje łańcuch zachowań dziecka i dorosłego,

prowadzący do zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa i akceptacji (Jundziłł, 2000). Rys. 2. przedstawia „życzliwe koło", czyli proces zaspokajania potrzeby bezpieczeństwa, a rys. 3 – „błędne koło", które powstaje w sytuacji braku wsparcia ze strony najbliższych lub nauczycieli. Konsekwencje takiego zachowania są długoterminowe i odciskają piętno na dorosłym życiu dziecka (Brzezińska i Burtowy, 1992, s. 101).



Rys. 2. „Życzliwe koło" – zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska i Burtowy, 1992.



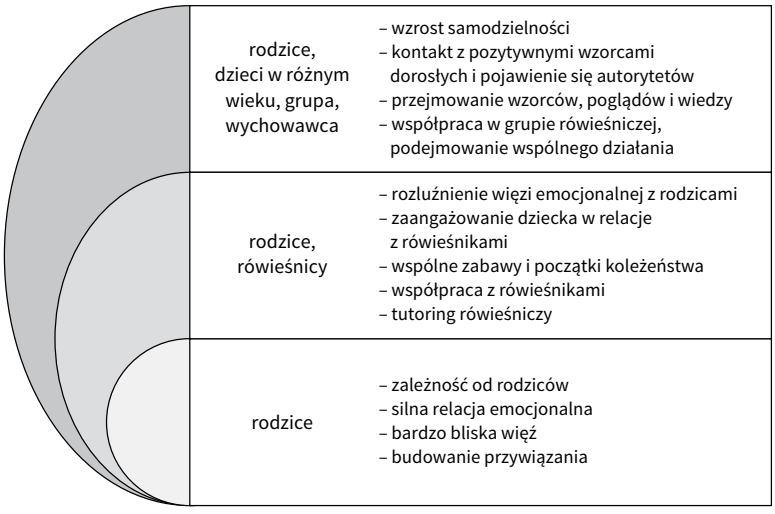
Rys. 3. „Błędne koło" – brak zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska i Burtowy, 1992.

Schematy przedstawiające zależności między reakcjami rodziców a zachowaniami dziecka prowadzą do wniosku, że dorosły powinien być wrażliwy i nastawiony na odbiór wysyłanych przez dziecko sygnałów. Zaspokojona potrzeba bezpieczeństwa pozwala dzieciom kierować uwagę na potrzeby poznawcze, eksplorować otoczenie, nawiązywać nowe relacje. Nauczyciele, tak samo jak rodzice, są odpowiedzialni za budowanie poczucia bezpieczeństwa u uczniów jako jednostek oraz grupy, jaką jest klasa. Im bardziej wyraźne i przewidywalne są zasady funkcjonowania w klasie i w szkole oraz im bardziej przejrzyste zasady komunikowania się i współpracy, tym bezpieczniej dzieci czują się w klasie. Podczas organizacji wspólnej aktywności uczniów bardzo ważne jest wzmacnianie pozytywnych wzorców relacji, bycie dostępnym, gdy pojawiają się konflikty, pomoc w rozwiązywaniu problemów.

3.2. Potrzeba więzi

W życiu zmieniają się nie tyle potrzeby, ile sposoby ich zaspokajania. Zasada ta dotyczy również potrzeby więzi. Społeczne otoczenie dziecka wraz z jego rozwojem poszerza się i przekształca. Pozwala to na zdobycie nowych kompetencji i zaspokajanie potrzeb dotyczących relacji społecznych, w tym kontaktów z rodzicami, rówieśnikami oraz wychowawcą. Początkowo rodzice są najważniejszymi partnerami – w zabawie, komunikacji, poznawaniu świata, uczeniu się życia społecznego. Z czasem środowisko dziecka rozszerza się o kolegów z piaskownicy, koleżanki z przedszkola i rówieśników oraz dzieci w różnym wieku (rys. 4).



Rys. 4. Relacje dziecka z otoczeniem

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2010.

Wspólne zabawy, rozmowy, poznawanie zasad stanowią nowe i ciekawe aktywności. Rodzice nadal są ważną częścią życia dziecka, jednak więź ta ulega rozluźnieniu, zmienia się też jej charakter. Uczeń oprócz rodziców i rówieśników bardzo ceni sobie zdanie wychowawcy oraz grupy. Pojawiają się autorytety, pierwsze przyjaźnie, spory z rodzicami, większa determinacja w walce o niezależność. Rozwój w relacjach z otoczeniem przebiega więc od dużej zależności od dorosłych do samodzielności i autonomii oraz od rywalizacji z rówieśnikami do współpracy i pracy grupowej (za: Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2010).

W okresie wczesnego dzieciństwa najważniejszymi osobami w życiu dziecka są rodzice. To oni zaspokajają jego potrzeby fizjologiczne, emocjonalne i bezpieczeństwa, wyrażając swoje uczucia do dziecka w postaci gestów, np. poprzez zwracanie uwagi na dziecko, przytulanie, branie na ręce czy zabiegi pielęgnacyjne (Filipczuk, 1980). Kontakt fizyczny z rodzicami pozwala też dziecku zaspokajać potrzebę więzi. W okresie przedszkolnym dziecko zwraca większą uwagę na rówieśników, więź z rodzicami rozluźnia się, ale nadal pozostają oni „bezpieczną przystanią", do której można wrócić. Dziecko zaczyna eksplorować otoczenie, nawiązuje kontakt z dalszymi członkami rodziny, innymi dziećmi, panią w przedszkolu. Jest zainteresowane wspólną zabawą, współpracą i koordynowaniem wspólnych działań. Inne dzieci są głównie towarzyszami w zabawie, ale silniejsza więź emocjonalna i potrzeba kontaktu nadal skierowana jest na dorosłych (Filipczuk, 1980). W sytuacji konfliktu przedszkolak porzuca kontakt z rówieśnikiem i poszukuje nowego, atrakcyjnego kompana do zabawy. Zmniejszenie zaangażowania w relacje z rodzicami pozwala na rozwój uczuć rówieśniczych. Początkowo są one niestabilne i zmienne, ale wystarczające, by zaspokoić potrzebę więzi w tym okresie i stworzyć podstawę do budowania prawdziwych przyjaźni w późniejszym okresie (Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2010).

Wstąpienie w progi szkoły jest związane z wieloma zmianami w otoczeniu dziecka. Musi ono odnaleźć się w nowym środowisku społecznym, pełnym rówieśników i dorosłych. Dzięki coraz dłuższej rozłące z rodzicami dziecko staje się bardziej samodzielne i lepiej sobie radzi w społeczności szkolnej. W tym okresie bardzo ważna jest obecność pozytywnych wzorców dorosłych w najbliższym otoczeniu. Uczniowie mają potrzebę identyfikowania się z osobami kompetentnymi, przejmują od nich poglądy, wiedzę, życiowe idee. Często autorytetem staje się nauczyciel, który jest dla dzieci skarbnicą wiedzy i wzorem do naśladowania (Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2010).

Równie ważna dla zaspokajania potrzeby więzi w okresie szkolnym jest grupa dziecięca, klasa. Dziecko potrzebuje udziału w zbiorowości, wspólnego działania. Praca grupowa pozwala mu na przejście od rywalizacji do współpracy, od działania samodzielnego do wspólnej pracy z innymi. Podobną rolę spełnia tutoring rówieśniczy, czyli metoda pracy, w której dzieci bardziej kompetentne w pewnych obszarach udzielają porad i pomagają mniej zorientowanym kolegom (role uczącego i naucza-

nego zmieniają się w zależności od realizowanych zadań). Dzieci często sprawniej niż dorośli potrafią wytłumaczyć trudne zagadnienie, używając „swojego języka". Ta forma współpracy sprzyja kształtowaniu się poczucia kompetencji oraz budowaniu relacji społecznych między uczniami i więzi w grupie.

Jakość kontaktów i pozycja w grupie, określana jako status socjometryczny, ma duży wpływ na rozwój społeczny w kolejnych etapach życia. Dzieci popularne cechują się łatwością w nawiązywaniu kontaktów, odnoszą sukcesy w wielu dziedzinach, często zostają liderami. Dzieci kontrowersyjne, odrzucane i zaniedbywane, u których potrzeba kontaktu nie została w odpowiedni sposób zaspokojona, mają problemy w relacjach (Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2010). W takich sytuacjach wychowawca powinien nie tylko zdiagnozować poziom zaspokojenia potrzeby kontaktu i więzi, ale i wspierać dzieci w procesie prawidłowego zaspokajania tych potrzeb. Mogą do tego prowadzić działania polegające na integrowaniu klasy, takie jak wspólne prace grupowe i zadania, w których łączy się dzieci w grupy zadaniowe i mobilizuje do aktywnego uzgadniania stanowiska, działania, zabawy. Ma to zachęcić wszystkich uczniów, a zwłaszcza tych wycofanych z relacji, którym na starcie jest trudniej, do angażowania się i podejmowania decyzji. Pozwala to również stworzyć przestrzeń dla każdego dziecka i uwrażliwić dzieci na potrzeby innych. Takie interwencje powinny być jednak subtelne i rozłożone w czasie, aby nie przyniosły przeciwnych skutków – jeszcze większego wycofania, odrzucenia przez grupę lub ośmieszenia.

3.3. Normy i zasady społeczne a zaspokajanie potrzeb przez pierwszoklasistę

Rozwój moralny, przekładający się na coraz lepsze rozumienie norm i zasad, pozwala regulować relacje z otoczeniem i zaspokajać potrzeby społeczne dziecka. Początkowo dziecko podporządkowuje się zewnętrznym nakazom i zakazom wyznaczanym przez najbliższych. Później normy, które były przekazywane przez dorosłego, uwewnętrzniają się i dziecko, już bez pomocy dorosłego, zaczyna ich przestrzegać w relacjach z dziećmi i dorosłymi. Zasady i normy są początkowo przejmowane przez dziecko od rodziców, a wraz z rozpoczęciem nauki przedszkolnej i szkolnej uczy się ich od rówieśników i wychowawców. Dokonuje się to przez angażowanie się w różne działania, takie jak zabawa, nauka, praca w grupie. Nieprawidłowości w obszarze wprowadzania lub respektowania przez dorosłych zasad i norm moralnych (niewystarczające lub restrykcyjne przestrzeganie zasad) mogą powodować zablokowanie możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb – dziecko odczuwa wiele trudnych emocji, a jego działania mogą zostać zahamowane, np. gdy dziecko ma poczucie winy i wstydu powstałe w wyniku zastosowanej przez dorosłych nieprawidłowej metody zawstydzania dziecka łamiącego reguły, może wycofać się z jakiegoś działania, a nawet w przyszłości go unikać.

Początkowo poczucie wstydu jest związane ze złamaniem zasad określonych przez rodziców, a później również zasad uzgodnionych z rówieśnikami (np. podczas gry) i nauczycielami (np. zadanie na lekcji, gra w piłkę na zajęciach wychowania fizycznego). Zmieniając otoczenie i wchodząc w nowe relacje z innymi ludźmi, dziecko jest szczególnie narażone na takie doświadczenia. Konieczne jest więc wypracowanie takiego sposobu działania, aby mogło ono postępować zgodnie z zasadami i jednocześnie dążyć do realizacji własnych potrzeb, bez nadmiernego poczucia wstydu lub winy.

Dzięki nowym szkolnym znajomym, kolegom i koleżankom w różnym wieku dziecko poznaje nowe normy i zasady. Rola dorosłego jest w tym momencie bardzo ważna i polega na cierpliwym tłumaczeniu reguł i wyjaśnianiu zaistniałych sytuacji społecznych. Dziecko uwewnętrzni i będzie prawidłowo stosować normy i reguły przekazane mu przez innych tylko wtedy, gdy je zrozumie. Złamanie zasad powinno być zauważone przez dorosłego i omówione z dzieckiem/klasą. Dorosły jest więc wzorem, od którego dziecko uczy się i dzięki temu może na bieżąco weryfikować swą wiedzę o świecie, a także o normach i zasadach. Uwewnętrznione normy „otrzymane" początkowo od dorosłych z najbliższego otoczenia dziecko przekazuje dalej rówieśnikom i innym dorosłym w różnych sytuacjach społecznych (szkoła, podwórko, plac zabaw, dom). Uczy się również, że zasady te można negocjować z innymi oraz zmieniać je, gdy pojawi się taka konieczność.

W działaniu i ustalaniu reguł dziecko początkowo uwzględnia tylko własną perspektywę. Wraz z wiekiem zaczyna liczyć się z innymi, jest zdolne przyjąć ich punkt widzenia, rozpoznać potrzeby innych i modyfikować zasady w taki sposób, aby mogły one służyć zaspokojeniu potrzeb wszystkich, np. uczestników zabawy. Obserwując dorosłych i rówieśników, dziecko analizuje użyteczność ich zachowań również w kontekście zaspokojenia potrzeb, a także uczy się postępować i zaspokajać swoje pragnienia w sposób akceptowany społecznie. Użyteczne rozwiązania, tj. te, które są aprobowane przez innych, akceptowane przez dziecko i służą osiągnięciu zamierzonego celu, są przyswajane i powtarzane. Cierpliwe tłumaczenie norm i zasad przez dorosłego pozwala dziecku ocenić swoje postępowanie w kontekście zachowań akceptowanych i nieakceptowanych społecznie. Dzięki wsparciu dorosłego dziecko przestaje być bezrefleksyjne i zaczyna uwzględniać w działaniu różne punkty widzenia. Uczy się ustalania i zmiany reguł w zależności od okoliczności – rozważa możliwe „za" i „przeciw" ich stosowania, odczuwa potrzebę omawiania reguł z innymi osobami, analizuje konsekwencje nieprzestrzegania zasad, egzekwuje prawa swoje i innych.

Wiek przedszkolny i wczesnoszkolny jest czasem, w którym wiele się zmienia w obszarze rozumienia, stosowania zasad i norm moralnych. Od pierwszych dni w szkole pojawiają się inni znaczący dorośli i nowi rówieśnicy zajmujący w życiu dziecka coraz ważniejszą pozycję. Zaczyna ono spędzać z rówieśnikami więcej czasu niż dotychczas, stają się oni dla niego źródłem informacji o sobie i o świecie. Dzięki

współpracy z innymi dziecko uczy się uwzględniać różne perspektywy i modyfikować własne zachowanie w taki sposób, by mogło służyć zaspokajaniu potrzeb własnych i innych osób. Dzieci są dla siebie nie tylko towarzyszami zabaw, ale i doskonałymi nauczycielami funkcjonowania w grupie, zasad, zauważania potrzeb i racji innych. Dziecko na bazie nowych doświadczeń wnioskuje, przewiduje konsekwencje, uczy się zasad przez obserwację i działanie. Jak wskazuje badacz moralności Laurence Kohlberg, egocentryzm i podporządkowanie regułom ustępują miejsca zachowaniom społecznym i uwzględnianiu perspektywy innych, tak by ich motywy mogły być również spełnione (za: Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2008). Dziecko zauważa, że to, na co ma ochotę, niekoniecznie musi być atrakcyjne dla kolegów, którzy mogą mieć zupełnie inne potrzeby. We współdziałaniu z innymi pojawia się coraz więcej konsultacji, planowania, uwzględniania potrzeb innych osób i modyfikowania obowiązujących norm i zasad. Pierwszoklasista podąża zatem drogą od moralności heteronomicznej do autonomicznej (Piaget, 1967) (tab. 2).

Tab. 2. Rozwój moralności dziecka

Moralność heteronomiczna	Moralność współdziałania, autonomiczna
– reguły „są święte” – egocentryzm – zasady i normy nakładane z zewnątrz – wiara w immanentną sprawiedliwość – liczy się efekt zachowania, a nie intencje działania – zachowanie jest karane lub nagradzane	– dwustronny szacunek – zanik egocentryzmu – autonomia – refleksja – reguły można zmieniać – porozumienie i współdziałanie – zobowiązanie – uwzględnianie innego punktu widzenia – umiejętność postawienia się na miejscu innej osoby – szacunek dla autonomii i inicjatywy innych – uwewnętrznione normy i zasady – branie pod uwagę przy ocenie moralnej wyniku działania i intencji
rozwój zwiększenie samodzielności	
Rodzice są najważniejsi ⇨	Poszerzanie kręgu osób znaczących

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2008.

4. Potrzeby poznawcze dziecka rozpoczynającego naukę w szkole

Dorastające dziecko staje się coraz bardziej ciekawe świata, odczuwa potrzebę eksploracji otaczającej je przestrzeni. Warunkiem zaspokojenia tej potrzeby jest

poczucie bezpieczeństwa, natomiast gdy potrzeba bezpieczeństwa jest niezaspokojona, może dojść do wycofania, izolowania się, braku sprawstwa i utraty zainteresowania światem zewnętrznym.

Do głównych form poznawania świata przez dziecko w okresie środkowego dzieciństwa należy zabawa. Jest to eksploracja bogata w treści, zorganizowana i często podejmowana w grupie. Dziecko w zabawie ma okazję do współpracy z innymi, zdobywania nowej wiedzy, kształtowania myślenia oraz innych poznawczych i społeczno-emocjonalnych kompetencji, sprawności i umiejętności. Do podstawowych rodzajów zabaw wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego można zaliczyć zabawy tematyczne, ruchowe i konstrukcyjne. Zabawa wpływa też korzystnie na emocje dziecka, jego poczucie bezpieczeństwa w grupie, przygotowuje do przyszłej nauki, a potem pracy.

Twórczość dziecka jest jedną z form zaspokojenia potrzeby poznawczej. Rysowanie, lepienie, kolorowanie, wycinanie, śpiew i taniec pozwalają dziecku na tworzenie niepowtarzalnej sztuki (Jundziłł, 2000). Stanowią również okazję, by obserwować, organizować świat i odzwierciedlać go na swój sposób. Zaletą tego typu działalności jest nauka cierpliwości i dokładności w odkrywaniu i przedstawianiu świata. Dorosły w tym okresie powinien pozwalać dziecku na odbieranie świata wieloma zmysłami, przedstawiać różne faktury, zapachy, smaki. Ta różnorodność i zmienność pozwalają mu zetknąć się ze zjawiskami, których wcześniej nie znało, rozbudzić ciekawość poznawczą oraz skłonić do analizowania odbieranej rzeczywistości.

Rozwój mowy jest istotną częścią zaspokojenia potrzeby poznawczej. Komunikacja stanowi formę kontaktu z otoczeniem, ale także czynność umysłową, która przygotowuje do nauki w kolejnych latach szkolnych. Dziecko, porozumiewając się z dorosłymi i innymi dziećmi ma możliwość rozwoju kompetencji komunikacyjnych, a w konsekwencji społecznych i emocjonalnych oraz poszerzania swojej wiedzy, rozwijania zainteresowań, rozwiewania wątpliwości (Jundziłł, 2000). Dzięki językowi i komunikacji dziecko poznaje świat zewnętrzny, uczy się zasad obowiązujących w świecie społecznym oraz poznaje samego siebie. Tworzy pierwsze interpretacje świata i swojej tożsamości. Lew S. Wygotski podkreślał, że mowa jest podstawową formą transmisji doświadczeń społecznych i przekazów kulturowych. Pomaga również dziecku kontrolować wykonywane czynności i działania (monologi dziecięce). Z czasem te słowne instrukcje zostają uwewnętrznione i zaczynają funkcjonować pod postacią myśli (za: Schaffer, 2008).

Zaspokojenie potrzeby poznawczej jest bardzo istotne dla rozwoju dziecka i jego późniejszego funkcjonowania. Rodzice i wychowawcy odgrywają ważną rolę, wspierając dziecko w poznawaniu świata – mogą ułatwić i ukierunkować jego działanie, dostarczyć mu odpowiednich bodźców do rozwoju funkcji poznawczych, aby zachować jego naturalną dziecięcą ciekawość świata i wspomagać ją nowymi narzędziami myślenia i strukturowania nabytej wiedzy.

5. Potrzeba działalności dziecka rozpoczynającego naukę w szkole

Istotną potrzebą okresu szkolnego jest potrzeba działalności. Dziecko odczuwa pragnienie bycia kompetentnym, chce być sprawcą działań, ekspertem w jakiejś dziedzinie. W okresie wczesnoszkolnym staje się bardziej kompetentne w różnych obszarach przez wykonywanie zadań, podejmowanie aktywności, poszerzanie pola własnych zainteresowań, a jednocześnie buduje przekonania na temat siebie jako sprawcy działań, czyli własne poczucie kompetencji. U podstaw poczucia kompetencji leżą wcześniej nabyte w rozwoju autonomia, wola i inicjatywa. Aby pomóc dziecku w pełni zaspokoić potrzebę bycia kompetentnym od początku nauki w szkole, należy również wspierać jego autonomię i inicjatywę.

5.1. Autonomia

Począwszy od drugiego roku życia, u dziecka wykształca się poczucie autonomii, tzn. samodzielności i niezależności od innych osób, choćby w najdrobniejszych aktywnościach, takich jak: zakładanie czapki, zapinanie guzików swetra czy wkładanie butów. Środowisko – najpierw rodzinne i przedszkolne, a później szkolne – powinno zachęcać dziecko do samodzielnej pracy, do „stanięcia na własnych nogach", a za-

Tab. 3. Kształtowanie się woli u dziecka

Prawidłowe wpływy rodzicielskie	Nieprawidłowe wpływy rodzicielskie
Liczenie się z potrzebami dziecka, tak by mogło działać we własnym interesie, ale również z uwzględnieniem dobra innych.	Narzucanie dziecku tego, co, jak i kiedy ma robić.
Uległość i karność, polegające na dobrowolnym, a nie wymuszonym kierowaniu się zaleceniami i wskazówkami dorosłych.	Narzucanie dziecku aktywności poprzez groźby i upomnienia, co godzi w jego poczucie autonomii.
Cierpliwe i wytrwałe zmaganie się dziecka z trudnościami; przyjęcie przez dorosłego roli doradcy, pomocnika w potrzebie; wprowadzanie przez dorosłego dodatkowych zadań w celu stymulacji.	Popędzanie dziecka, zniechęcanie niepowodzeniami, wyręczanie.
Stwarzanie dziecku okazji do przedsiębiorczości i świadomego podejmowania decyzji o aktywności, co wymaga skupienia, wysiłku i wytrwałości oraz stwarza okazję do wypróbowania siły i zdyscyplinowania woli.	Rutyna w działaniach proponowanych dziecku, brak różnorodności.
Wiedza na temat kształtowania się woli dzieci rozpoczynających naukę jest podstawą wychowania i nauczania w szkole.	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Szuman, 1970.

razem przewidywać i bronić je przed niepotrzebnymi i nadmiernymi doznaniami zawstydzenia i upokorzenia. Jeżeli kontrola nad dzieckiem będzie zbyt silna, to wykształci się u niego poczucie niedoskonałości i zwątpienia we własne możliwości lub nadmierna samokontrola, które będą blokowały zaspokajanie podstawowych potrzeb poznawczych i społeczno-emocjonalnych. Wykształcenie się u dziecka poczucia autonomii jest niezbędne do przyswajania nowych umiejętności i do dalszego rozwoju (Szczukiewicz, 1998).

Efektem doświadczenia przez dziecko autonomii jest wola, która formuje się w postaci posłuchu i uległości wobec siebie i innych oraz samodzielności w podejmowaniu decyzji (tab. 3).

5.2. Inicjatywa

Z końcem 3. roku życia dziecko zdobywa kolejne umiejętności. Doskonali się rozwój mowy, co pozwala na lepsze komunikowanie się z otoczeniem. Zdobyta wcześniej autonomia staje się dla niego podstawą do przejawiania inicjatywy. Niepowodzenia w tym obszarze, będące często wynikiem nieprawidłowej odpowiedzi otoczenia na podejmowane przez dziecko działania, przynoszą mu poczucie winy, niepokoju, niedoskonałości i powodują rezygnację z działania.

W wieku przedszkolnym inicjatywa przejawia się w wymyślaniu zdarzeń, chęci zmieniania rzeczywistości, byciu aktywnym i „braniu losu w swoje ręce". Dziecko w coraz większym stopniu chce decydować o sobie. Dorosły zarówno w szkole, jak i w domu może pomóc dziecku w kształtowaniu inicjatywy, umożliwiając mu wykonywanie różnych czynności, zarówno w zabawie, jak i w ramach prac domowych. W szkole pomocą mogą być: udział w różnych inicjatywach szkolnych, np. kołach zainteresowań, teatrze, udostępnienie dzieciom przestrzeni do pracy i zabawy (np. ściany w klasie na zaaranżowanie gazetki), umożliwianie wpływu na formę prowadzenia zajęć (akceptowalną przez nauczyciela). Dorośli w domu mogą stymulować dziecko przez: zachęcanie do pomocy w codziennych czynnościach i obowiązkach domowych (np. w sprzątaniu), umożliwianie rozwiązywania zadań i problemów różnymi sposobami (a nie wybieranie za dziecko najlepszego i najszybszego sposobu i przez to wyręczanie go w dochodzeniu do rozwiązania), zezwalanie mu na wychodzenie z inicjatywą spędzania wolnego czasu przez rodzinę oraz planowania dnia z uwzględnieniem obowiązków. Dziecko powinno poczuć, że może przejawiać inicjatywę i działać, a jednocześnie ma przyzwolenie na popełnianie błędów i bycie niedoskonałym (Erikson, 1997). Celem takiego postępowania jest pokazanie dziecku, że podejmowane działania i przejawiana inicjatywa są ważnym elementem życia człowieka, który może nie tylko przynosić przyjemność jemu i innym, ale i zaspokajać potrzeby obu stron.

5.3. Kompetencja

Początek wieku szkolnego wiąże się z potrzebą poczucia kompetencji. Dziecko dąży do zdobycia uznania za wykonanie zadania, pragnie realizować wszystkie zaplanowane działania, oczekuje pozytywnych rezultatów (Szczukiewicz, 1998). W tym okresie dorośli są bardzo ważni dla dziecka, ponieważ umożliwiają mu – przez stwarzanie ku temu okazji – pełnienie ról i sprawdzanie się w różnych okolicznościach. Powinni też doceniać wysiłki dziecka. Ocena i uwaga dorosłego mają decydujące znaczenie dla podejścia dziecka do aktywności i podejmowania działań. Nauka i zajęcia w szkole powinny być dla dziecka szansą wykazania się, budowania poczucia własnej wartości i wartości pracy wkładanej w realizację zadania. Szkolne wymagania, oczekiwania rodziców i najbliższego otoczenia, zadania dostosowane do poziomu rozwojowego istotnie wpływają na samoocenę dziecka. Natomiast braki w tych obszarach, czyli nieadekwatne wymagania i oczekiwania (za niskie lub za wysokie) oraz zadania niedostosowane do możliwości dziecka, wpływają na rozwijanie się nieadekwatnej – za wysokiej lub za niskiej – samooceny.

Dziecko, podejmując działalność, jest nastawione na sukces, rozumiany jako pomyślne wykonanie działania, efektywność podjętego wysiłku. Zbyt trudne zadania nie są podejmowane, jeżeli dziecko nie może liczyć na pomoc otoczenia. Rozwiązanie trudnego zadania z pomocą dorosłego, adekwatną do potrzeb dziecka, rodzi poczucie własnej wartości, zaufanie do siebie oraz poczucie akceptacji ze strony otoczenia. Dziecko czuje się zauważone i dzięki temu podejmuje kolejne zadania, przez co nabywa nowe kompetencje i buduje swe poczucie kompetencji.

Zaspokojenie lub niezaspokojenie potrzeb związanych z działalnością, czyli autonomią, inicjatywą i kompetencją dziecka w okresie dzieciństwa, powoduje określone konsekwencje (tab. 4).

6. Rola dorosłego w zaspokajaniu potrzeb i rozwijaniu samodzielności dziecka-ucznia

U każdego człowieka w wyniku zmiany otoczenia następują przekształcenia w obszarze poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym. Dla dziecka jedną z takich zmian jest wejście w progi szkoły i rozpoczęcie nauki szkolnej. Powoduje to zmianę zachowania przez konieczność podporządkowania się zasadom panującym w szkole i ograniczenie swobody w zarządzaniu własnym czasem (np. siedzenie przy stoliku na lekcji). Nowa sytuacja, w której dziecko się znajduje, ogrom informacji, które docierają do niego, konieczność ich łączenia i wykorzystywania w praktyce stanowią wielkie wyzwanie dla młodego odkrywcy. Na rozwój dziecka duży wpływ mają interakcje z osobami bardziej kompetentnymi, wyposażonymi w większą wiedzę. To dorośli posiadają narzędzia, dzięki którym mogą pomóc w poszerzaniu hory-

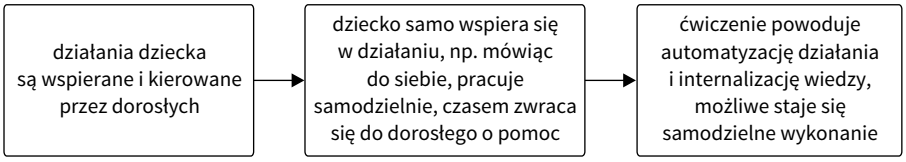
Tab. 4. Ścieżki rozwoju w okresie dzieciństwa związane z zaspokajaniem potrzeb

Zaspokojona	Potrzeba	Niezaspokojona
– budowanie poczucia niezależności i odrębności od innych – decydowanie o sobie – wykształcenie się woli (posłuch i uległość wobec siebie i innych) – działanie we własnym interesie z uwzględnieniem dobra innych – dobrowolne kierowanie się zaleceniami i wskazówkami dorosłych – cierpliwe i wytrwałe zmaganie się z trudnościami – samodzielność w działaniu – samokontrola	autonomia	– poczucie niedoskonałości i zwątpienia we własne możliwości – brak samodzielności w decydowaniu o sobie – poczucie nadmiernej ekspozycji społecznej – zawstydzenie w wyniku porównania z innymi – do działania potrzebny jest dorosły
– wcielanie się w różne postaci, fantazjowanie – planowanie i podejmowanie działań – manipulowanie przedmiotami – pragnienie uczenia się od innych – pragnienie zdobywania nowych doświadczeń – działanie zgodnie z sumieniem i uwewnętrznionymi regułami – dążenie do osiągnięcia celu, zakładanie sukcesu wykonywanej czynności – bycie autorem i wykonawcą działań, procesu tworzenia – podejmowanie nowych zadań	inicjatywa	– poczucie winy, niepokój, przekonanie o swej niedoskonałości i słabości – rezygnacja z podejmowania działań – doświadczanie porażek w obronie własnych interesów – poczucie konieczności ustępowania z powodu niewystarczających możliwości – wycofanie z działania w wyniku przewidywania porażki, a nie sukcesu
– poczucie własnej wartości i wartości pracy wkładanej w wykonanie zadania – budowanie zaufania do siebie oraz poczucia akceptacji ze strony otoczenia – poczucie przydatności w działaniach – poczucie uznania przez dorosłych i rówieśników – akceptacja siebie – bycie fachowcem w jakiejś dziedzinie – poczucie sprawstwa	kompetencja	– przekonanie o własnej mniejszej wartości – brak wiary we własne możliwości – poczucie odrzucenia przez innych – przewaga porażek nad sukcesami, negatywne informacje zwrotne – poczucie niedopasowania do otoczenia rówieśników i dorosłych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2010.

zontów. Lew S. Wygotski zaznaczał, że dziecko ma wrodzoną zdolność korzystania z instrukcji, pomocy czy podpowiedzi osób bardziej doświadczonych. Z początku dzieci potrzebują ukierunkowania, drogowskazu, czasami wielkiej tabliczki: „Tutaj spójrz, to jest ważne!", aby nauczyć się właściwie funkcjonować poznawczo, emocjonalnie i społecznie (Schaffer, 2008). Początkowe wspomaganie ma pomóc dziecku osiągnąć samodzielność i poszerzyć jego autonomię, a nie uzależniać je i ograniczać.

Według Wygotskiego jedną z prawidłowości rozwoju jest to, że dziecko swoje zdolności działania przejawia podczas współpracy z dorosłym, a dopiero po pewnym czasie uwewnętrznia je i uznaje za własne. Początkowo rodzice zaspokajają potrzeby fizjologiczne dziecka, podają mu jedzenie, kąpią. Z czasem dziecko zaczyna sygnalizować, że jest głodne i prosi opiekuna o pomoc, np. w pokrojeniu chleba czy zrobieniu herbaty. W wieku 6–7 lat dziecko jest już w stanie samo przygotować sobie śniadanie, ale posiłek w gronie rodzinnym nadal jest dla niego wielką przyjemnością. Zrobienie sobie herbaty w wieku 4 lat jest jeszcze problemem, ale w wieku 8 lat dziecko robi to (jeśli rodzice pozwolili mu wcześniej na samodzielność w tym obszarze) już bez większych trudności. Pozwolenie dziecku na uczestniczenie w działaniach umożliwia poznanie procedur, zasad, możliwości i zagrożeń oraz prowadzi do coraz większego usamodzielnienia. Dziecko nie jest biernym adresatem działań, ale współtworzy swoje osiągnięcia i w ten sposób aktywnie wpływa na swój rozwój. W natłoku informacji musi je selekcjonować, systematyzować, korzystać ze wskazówek, by łączyć je w całość. Dorosły zaś powinien wykorzystywać motywację, chęć uczenia się i propozycje kontaktu w celu zwiększenia samodzielności dziecka i jego samorozwoju (Schaffer, 2008).



Rys. 5. Zmiany w obszarze samodzielności dziecka

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Schaffer, 2008.

Powyższy schemat przedstawia drogę, jaką dziecko pokonuje, opanowując daną kompetencję lub umiejętność. Początkowo umiejętność jest w strefie najbliższego rozwoju dziecka, tzn. dziecko potrafi wykonać zadanie jedynie przy pomocy dorosłego, a następnie w strefie aktualnego rozwoju, tzn. dziecko radzi sobie coraz bardziej samodzielnie (Wygotski, 2002).

Dziecko, które uczy się w szkole liczyć i rozwiązywać zadania matematyczne, potrzebuje początkowo pomocy nauczyciela. Wychowawca, pomagając dziecku, wykorzystuje różne formy zachowań i podpowiedzi. Początkowo może kierować uwagą

dziecka, wskazywać elementy zadania, a jeśli jest ono zbyt złożone, podzielić je na mniejsze części (np. uwypuklić fragmenty tekstu niezbędne do wykonania zadania lub podać przykład). Ważne są przy tym informacje zwrotne dotyczące postępów w wykonywaniu zadania oraz podtrzymywanie celowości działań (np. jeszcze tylko dwa działania i zadanie zrobione) (Schaffer, 2008). W taki sposób dorosły pomaga dziecku zdobywać nowe umiejętności, ale nie wykonuje za niego zadania. Po pewnym czasie uczeń będzie sam kontrolował swoje działania, np. czytając zadanie z treścią na głos, obliczając za pomocą grafów lub podkreślając istotne fragmenty zadania, aż dojdzie do automatyzacji w dokonywaniu obliczeń czy rozwiązywaniu zadań. Wiedza zostanie zinternalizowana i pozwoli dziecku na wykonywanie poleceń w myślach.

Pomoc rodziców i nauczycieli w zaspokajaniu potrzeb jest więc niezbędna. Dziecko uczy się samoregulacji, samodzielności poprzez kontakty społeczne i interakcje z osobami posiadającymi większą wiedzę i umiejętności. Kiedy dziecko zaczyna sobie radzić, opiekun powinien ograniczyć pomoc i pozwolić mu na wykazanie się. Wsparcie, które oferuje dorosły, powinno pozwalać dziecku na niezależność, ale pozostawiać mu możliwość zwrócenia się o pomoc, gdy tego potrzebuje (Schaffer, 2008). Rodzic powinien stworzyć swego rodzaju szkielet, który dziecko będzie mogło wypełniać swoimi formami odczuwania i zaspokajania potrzeb, zdobywanymi umiejętnościami i wiedzą, czyli gromadzić swoje zasoby.

Podsumowanie

Istnieje wiele koncepcji potrzeb, wskazówek ich rozpoznawania oraz zaspokajania. Wszystkie zwracają uwagę na potrzebę jako podstawową i uniwersalną właściwość każdego człowieka. Mamy podobne potrzeby, ale różnimy się między sobą sposobami ich zaspokajania w zależności od wieku i kontekstu sytuacyjnego. Potrzeby fizjologiczne są najbardziej podstawowe i od ich zaspokojenia zależy realizacja potrzeb emocjonalno-społecznych, poznawczych i działalności. Warunkuje to eksplorację otoczenia i rozwój osobisty. Ponieważ potrzeby są ze sobą powiązane, deficyt w obrębie zaspokajania jednej może wpłynąć na stopień zaspokojenia innej.

Ważną dla wieku szkolnego jest potrzeba działalności. Dziecko chce czuć się kompetentne w tym, co robi, być ekspertem w danej dziedzinie. Przez wykonywanie zadań i ćwiczenie staje się bardziej samodzielne i świadome swego postępowania. Pragnie, by efekt jego pracy był zauważony i doceniony przez innych, dlatego ważne jest wspieranie dziecka w podejmowanych działaniach. Należy przy tym pamiętać również o wspieraniu jego autonomii (przez możliwość decydowania o sobie), inicjatywy (przez realizowanie zaproponowanych przez dziecko aktywności) oraz kompetencji (przez docenianie wysiłku dziecka wkładanego w wykonanie powierzonego mu zadania).

Przekraczając próg szkoły, dziecko zmienia otoczenie, uczy się nowych zasad, konfrontuje własną wiedzę na temat świata z tym, co poznaje na lekcjach, poszerza swoje horyzonty i nawiązuje relacje interpersonalne. To właśnie w szkole uczeń ma wiele okazji do uczenia się zaspokajania swoich potrzeb w sposób akceptowany społecznie i z uwzględnieniem potrzeb rówieśników.

Ważne jest wtedy wsparcie ze strony rodziców, którzy stanowią wzorce dla dziecka. Dorosły zawsze jest dla niego osobą bardziej kompetentną i wspierającą wysiłek wkładany w różne działania. Poczucie akceptacji i wsparcia ze strony dorosłego otwiera przed dzieckiem drzwi do poznania. Dziecko w takiej relacji nie boi się pytać i rozmawiać, a przez to szukać rozwiązań i nieustannie się rozwijać. W partnerskiej relacji z dorosłym dziecko jest gotowe do rozwiązywania nawet najtrudniejszych zadań, ponieważ wie, że może liczyć na pomoc dorosłego i budować na tej podstawie poczucie własnej kompetencji.

Rola dorosłego w życiu dziecka nie ogranicza się wyłącznie do informowania i uczenia. Jego zadaniem jest również zaspokajanie jego potrzeb w taki sposób, by było ono zdolne do prawidłowego funkcjonowania w środowisku. Dzięki temu dziecko staje się coraz bardziej autonomiczne i lepiej wyposażone w praktyczne, życiowe kompetencje, umożliwiające mu dalszy rozwój.

Dorosły powinien uczestniczyć w rozwoju dziecka przez rozbudzanie w nim coraz większej motywacji do działania, ciekawości świata i pragnienia poszerzania własnych zainteresowań. Angażowanie dziecka w różnorodne zadania pozwala mu poznać nowe procedury, zasady, możliwości i zagrożenia oraz prowadzi do coraz większej samodzielności, zaspokajania potrzeby ciekawości świata i działalności. Dorosły powinien stymulować dziecko, ukierunkowywać jego działanie i dostarczać odpowiednich bodźców do zaspokojenia potrzeb poznawczych i emocjonalno-społecznych, a kiedy dziecko staje się samodzielne, powinien stopniowo ograniczyć pomoc i pozwolić mu działać na własną odpowiedzialność.

Literatura

Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2010). Psychologia rozwoju człowieka. W: D. Doliński, J. Strelau (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (t. II, ss. 95–290). Gdańsk: GWP.

Brzezińska, A., Burtowy, M. (1992). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej.* Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Nowotnik, A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci 5–7-letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja*. *Studia*, *badania, innowacje*, *1* (117), 5–22.

Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.

Filipczuk, H. (1980). *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.

Garczyński, S. (1972). *Potrzeby psychiczne.* Warszawa: Nasza Księgarnia.

Jundziłł, E. (2000). *Potrzeby psychologiczne dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.

Obuchowski, K. (1983). *Psychologia dążeń ludzkich.* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Olechnowicz, H. (1978). Potrzeby dzieci głębiej upośledzonych umysłowo. W: J. Kostrzewski (red.), *Z zagadnień psychologii dziecka upośledzonego umysłowo* (t. II, ss. 17–52). Warszawa: WSPS.

Oleś, P., Drat-Ruszczak, K. (2010). Osobowość. W: D. Doliński, J. Strelau (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (t. I, ss. 765–842). Gdańsk: GWP.

Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: PWN.

Schaffer, H. R. (2008). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Szczukiewicz, P. (1998). *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wyd. UMCS.

Szuman, S. (1970). O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich. W: *Materiały do nauczania psychologii* (seria II, t. V, ss. 153–189). Warszawa: PWN.

Wygotski, L. S. (2002). Problem wieku rozwojowego. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zysk i S-ka.

ROZDZIAŁ VI

Rozwój społeczny i moralny dziecka w wieku przedszkolnym a funkcjonowanie w szkole

MAŁGORZATA SUCKIEL / PAULINA ŚNIECIKOWSKA / PIOTR GARBOWSKI
studenci psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Zachowania dzieci często nas zaskakują. Patrząc na dzieci i ich działania, reakcje oraz słuchając ich wypowiedzi, często myślimy: czy to dziecko jest niegrzeczne, źle wychowane, czy może wyjątkowo inteligentne? Zastanawiając się nad zachowaniem dziecka, często pomijamy istotne aspekty jego rozwoju, a skupiamy się na zewnętrznych przejawach zachowania dziecka, systemie wychowawczym rodziców, formalnych wymogach sytuacji, tracąc z pola widzenia samo dziecko z jego zasobami i ograniczeniami. Rozwój sfery psychicznej i fizycznej u różnych dzieci może następować w innym tempie. Wiedza na temat przebiegu i dynamiki tych zmian ma szczególne znaczenie, gdy dziecko ma 6–7 lat i zaczyna naukę w szkole. Znając podstawowe prawidłowości rozwoju, łatwiej będzie zauważyć i niwelować braki występujące u dzieci (w różnych obszarach), a także dostrzegać i rozwijać ich zasoby. Dotyczy to każdego rozwijającego się obszaru, w tym rozwoju moralnego i społecznego. Aby ukazać społeczny i moralny rozwój 6-latka w szkole, warto przedstawić: (1) dynamikę zmian w obszarze rozwoju moralnego i społecznego, (2) zasady, według których dzieci postrzegają to, co jest dobre i sprawiedliwe, (3) możliwości wspierania rozwoju w obszarze nabywania i przestrzegania zasad i norm społecznych oraz rozumowania moralnego.

Patrząc na 6-latka jako na ucznia, należy przyjąć szeroką perspektywę, w którą wpisane są: rodzina, rówieśnicy, nauczyciele, instytucja szkoły i wiele innych czynników mających wpływ na przygotowanie go do dobrego funkcjonowania w I klasie.

Każda interakcja dziecka ze światem kształtuje go w określony sposób i decyduje o jego dalszych zachowaniach. Należy więc pamiętać, że dzieci mogą różnić się poziomem rozwoju moralnego i społecznego. Różnice te wynikają nie tylko z różnego tempa rozwoju, ale i z różnic środowiskowych, tradycji rodzinnych czy systemów wychowawczych rodziców. W każdym dziecku tkwi potencjał i ma ono zasoby, które warto z niego wydobywać, by mogło w pełni się rozwijać, stawać się częścią społeczeństwa, najpierw klasy i szkoły, a później społeczności lokalnej czy zakładu pracy. Wiedza na temat prawidłowości rozwoju moralnego i społecznego dziecka w wieku 6–7 lat pozwoli na wypracowanie lepiej dostosowanych do potrzeb i bardziej efektywnych modeli pracy z dziećmi.

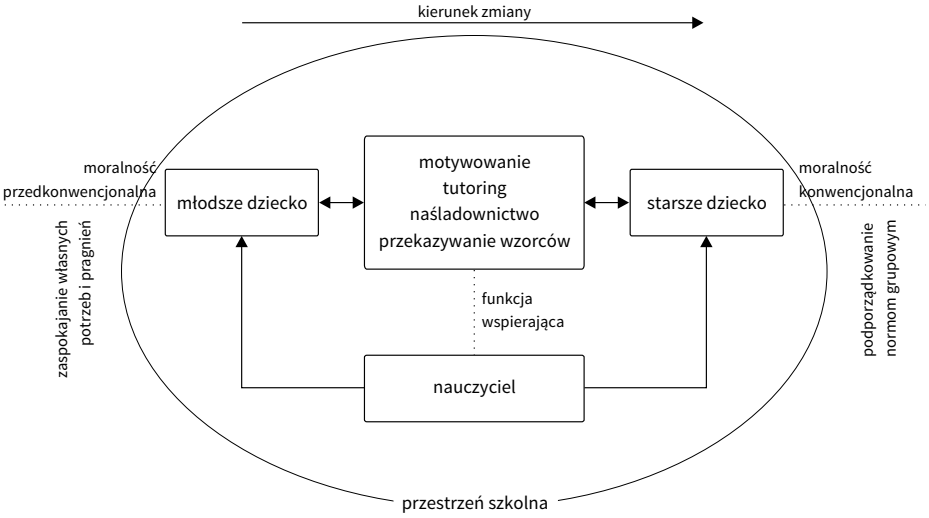
1. Rozwój moralny dzieci

> Moralność jest to jedna z form świadomości społecznej, obejmująca ogół uznawanych w danej epoce historycznej i w danym społeczeństwie ocen ludzkiego zachowania, norm określających ludzkie powinności, wzorów i ideałów regulujących postępowanie jednostek i grup społecznych względem siebie, całokształt wyobrażeń i przekonań dotyczących tego, co dobre i złe oraz poglądów uzasadniających te przekonania i opartych na nich postaw (*Encyklopedia Powszechna*, 1975, s. 174).

Nie ma jednego wzorca moralności. Zasady moralne są silnie uwarunkowane kulturowo i społecznie. To, co w jednej kulturze jest niemoralne, w innej nie wywołuje negatywnych skojarzeń. Istnieją jednak pewne zasady uniwersalne, np. nie wolno krzywdzić drugiej osoby, kraść, kłamać, choć i one są w każdej rodzinie przestrzegane w różnym stopniu. Trzeba więc mieć świadomość, że 6- i 7-latki mogą być na różnym poziomie dojrzałości moralnej. Istotne jest zauważenie tych różnic i właściwe ukierunkowanie rozwoju moralności dzieci (poprzez naśladownictwo, branie przykładu ze starszych kolegów oraz motywowanie się nawzajem do postępowania zgodnie z zasadami moralnymi).

Rola nauczyciela w budowaniu odpowiedniej atmosfery do przyswajania wzorców moralnych jest nieoceniona (rys. 1). Nauczyciel jako model poprzez swoje zachowanie pomaga dzieciom uwewnętrzniać wiedzę na temat zasad i reguł moralnych oraz zachowań akceptowanych społecznie, ale także dzieci mogą na siebie wzajemnie oddziaływać. Nauczyciel powinien więc stwarzać jak najwięcej okazji, by dzieci mogły się wspierać, uczyć od siebie czy wzajemnie motywować do zachowań spełniających standardy norm społecznych i kulturowych (np. w trakcie pracy w grupie).

Nauczyciel, uważany przez dzieci za najwyższy autorytet, powinien przez swoje zachowanie, postawę szacunku i poszanowania reguł zachęcać uczniów, by brali z niego przykład. Chodzi o to, by dzieci potrafiły zachować się w kulturalny sposób, przepraszać za swoje błędy i często nieświadomie wyrządzaną krzywdę, by unikały



Rys. 1. Rodzaje oddziaływań w środowisku szkolnym sprzyjające rozwojowi moralnemu

Źródło: opracowanie własne.

stereotypów i uprzedzeń. Modelowanie ich zachowań jest częścią działań edukacyjnych, których celem jest przekazywanie wzorców i nauka tolerancji.

Dziecko idące do I klasy przechodzi od myślenia moralnego charakterystycznego dla dziecka przedszkolnego do myślenia moralnego wieku szkolnego. 6-latek może wiedzieć, że nie należy kopać kolegi, ale nie rozumie, dlaczego jest to złe. Tego może, a nawet powinien uczyć się nie tylko w domu, ale i w szkole. Różnice te można przedstawić na podstawie teorii Jeana Piageta i Lawrence'a Kohlberga.

1.1. Myślenie moralne dzieci w okresie przedszkolnym

Według Jeana Piageta – psychologa, biologa i epistemologa szwajcarskiego – dzieci 5–7-letnie znajdują się na poziomie moralności heteronomicznej – realizmu moralnego (Piaget, 1967; za: Vasta, Haith i Miller, 2004). Heteronomia moralna oznacza, że dzieci traktują reguły jako coś danego z zewnątrz i obowiązującego w sposób bezwzględny, traktują reguły moralne jak prawa fizyki. Dlatego dostosowując się do reguł, robią to bezrefleksyjnie, uważając je za niezmienne. Nie uwzględniają intencji, a jedynie skutki działania, dlatego ocena moralna dokonana przez dziecko może wydawać się nielogiczna z perspektywy dorosłego. Trudność w odróżnieniu intencji od zachowania powoduje, że dziecko może mieć problem w zrozumieniu, że inna osoba może uczynić coś nieodpowiedniego jedynie w wyniku wypadku, bez złej intencji. Często ten rodzaj trudności w interpretacji zachowań innych osób może

prowadzić do kłótni między dziećmi, mimo że zajście było przypadkowe. Dzieci traktują je jako celowe i mogą domagać się zadośćuczynienia lub kary dla winowajcy.

Nauczyciel, mając to na względzie, powinien być przygotowany na pojawienie się konfliktów wynikających z tego, że starsze dzieci mogą uwzględniać intencję, a młodsze – jeszcze ją pomijać. Jest to ważna wskazówka do pracy z dziećmi. Młodsze dzieci mogą sztywno trzymać się reguł, w przeciwieństwie do dzieci starszych, które rozumieją już, że reguły są pewnymi umowami i niekiedy można od nich odstąpić, dbając jednocześnie o wspólne dobro. Z powodu tej różnicy może dochodzić do nieporozumień między uczniami. Należy więc stwarzać warunki do współpracy młodszych i starszych dzieci, np. zachęcając je do wspólnej pracy nad tworzeniem reguł nowej zabawy.

Przykład trudności rozumienia intencji: Antek potknął się o sznurowadła i przypadkowo rozlał sok na zeszyt kolegi. Ten w ramach odwetu podarł zeszyt Antka. Uczeń miał kłopot w zrozumieniu, że całe zajście było wynikiem wypadku, a nie złej woli Antka.

Kolejną cechą myślenia dzieci w okresie realizmu moralnego (heteronomii moralnej) jest to, że wszelkie nakazy ze strony osób znaczących (starsze dzieci, rodzice, nauczyciele) są traktowane przez dzieci jako obowiązek, coś, co należy bezwzględnie wykonać. Dzieci myślą, że nie ma odstępstw od reguł i nic nie jest w stanie usprawiedliwić odejścia od danej zasady. Dla dzieci ważniejsza jest bowiem litera (jej brzmienie) niż duch (sens, zasadność) danej reguły. Należy więc rozważnie formułować polecenia, aby wiedziały one, że w niektórych sytuacjach mogą postąpić inaczej, niż to zostało ustalone. W tym celu dzieci muszą nauczyć się rozumieć sens reguł, refleksyjnie je interpretować oraz wykorzystywać w działaniu.

Przykład bezrefleksyjnego pojmowania reguł: Nauczyciel wyznaczył Franka (6 lat) na dyżurnego. Powiedział, że uczniowie podczas przerwy mają przebywać na korytarzu. Franek ma wyczyścić tablicę i nie wolno mu nikogo wpuszczać do klasy. Sebastian zapomniał wziąć kanapkę, ale Franek nie pozwala mu jej zabrać i dochodzi między nimi do przepychanki.

1.2. Myślenie moralne dzieci w okresie wczesnoszkolnym

Kolejnym stadium w rozwoju moralnym jest autonomia moralna – relatywizm moralny, który opiera się na wzajemnym szacunku, równości i sprawiedliwości. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym zaczynają stopniowo uwzględniać intencje i umowność reguł (Vasta i in., 2004). Oznacza to, że dziecko kieruje się już nie tyle literą prawa, ile raczej jego duchem. Kiedy ktoś wyrządzi mu krzywdę, jest ono już zdolne do refleksji nad tym, czy było to działanie celowe, czy raczej kwestia nieumyślnego wyrządzenia krzywdy.

Przykład refleksyjnego pojmowania reguł: Zbyszek (7 lat) rozumie, że nic się nie stanie, jeśli pozwoli Sebastianowi wejść do klasy, by ten mógł zabrać kanapkę i wyjść z powrotem na korytarz.

W klasach zróżnicowanych wiekowo mogą występować różnice w sposobie funkcjonowania moralnego dzieci. Konieczne jest więc rozgraniczanie działań i poleceń, które powinny być krótkie oraz dobrze sprecyzowane. W przeciwnym razie młodsze dzieci mogą nie wiedzieć, dlaczego trzeba coś zrobić, nie będą widziały sensu w danym postępowaniu, choć będą wiedziały, że tak należy postąpić. Uczniowie powinni być nie tyle karani za niewłaściwe postępowanie, ile uświadamiani co do negatywnych konsekwencji swego postępowania dla innych dzieci i dorosłych (wyrządzenie komuś krzywdy) oraz dla funkcjonowania klasy i budowania relacji z innymi. Kiedy np. uczeń rzuca kredą, nauczyciel zamiast wysłać go do „oślej ławki", powinien wyjaśnić mu, że przez jego nieodpowiednie zachowanie powstał bałagan w sali (kawałki kredy porozrzucane po klasie) i zamieszanie, które utrudnia prowadzenie lekcji. Karą może być wówczas posprzątanie kredy z podłogi. Ważne jest bowiem, by kary były powiązane z treścią łamanej normy. Oznacza to, że w ramach rekompensaty dziecko powinno wykonać czynność związaną z danym przewinieniem. Kiedy dziecko zaśmieci podłogę, powinno ją posprzątać, a nie stanąć w kącie. W ten sposób nauczy się, że przewinienia powodują zawsze jakieś konsekwencje. Dzieci mogą obawiać się kary, przez co będą częściej podporządkowywać się nauczycielowi. Należy jednak uważać, by nie wykorzystywać zbyt często groźby kary, zwłaszcza takiej, w której nie ma zawartych przyczyn (zamiast: nie wolno ściągać, bo dostaniecie uwagę do dzienniczka, to: nie wolno ściągać, bo to nieuczciwe wobec innych uczniów).

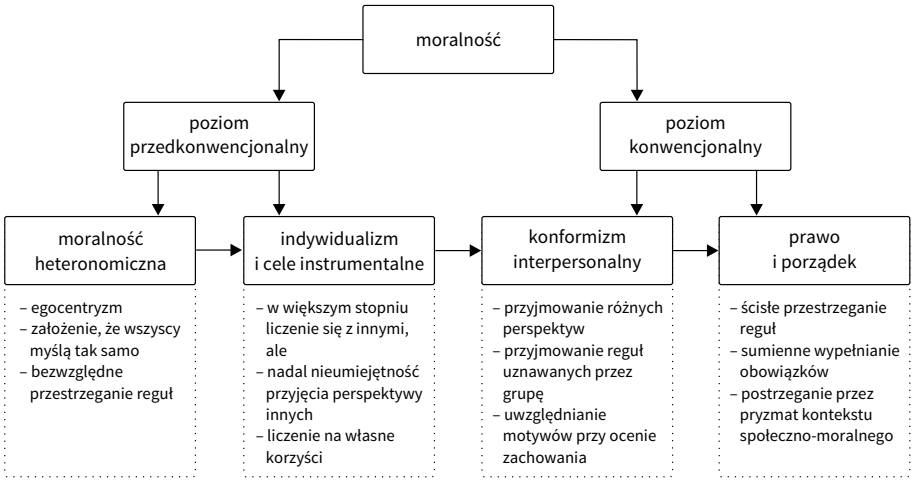
Lawrence Kohlberg, kontynuując myśl Piageta na temat rozumowania moralnego dzieci, wprowadził podział na trzy poziomy rozumowania moralnego:

– przedkonwencjonalny, który charakteryzuje bezwzględne podporządkowanie się regułom oraz przyjmowanie przez dziecko postawy egocentrycznej,

– konwencjonalny, w którym dziecko potrafi przyjąć perspektywę innych ludzi w swoim otoczeniu i dostosować swoje działania do norm panujących w grupie,

– postkonwencjonalny, w którym dorosły już człowiek ma własne, uwewnętrznione zasady moralne (własny kodeks etyczny).

Według modelu Kohlberga dzieci 6-letnie znajdują się na poziomie przedkonwencjonalnym (rys. 2), który opiera się na założeniu, że jednostki muszą zaspokajać swoje potrzeby (Vasta i in., 2004), a dobre i moralne jest to, co służy temu zaspokojeniu. Jednocześnie stoją one w przedsionku do poziomu konwencjonalnego, czyli zaczynają rozumieć, że każdy z ich otoczenia ma swoje potrzeby i dąży do ich zaspokojenia.



Rys. 2. Poziomy rozumowania moralnego u dzieci

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Vasta i in., 2004.

1.3. Od myślenia moralnego przedszkolaka do myślenia moralnego ucznia

Dzieci, przechodząc stopniowo od moralności przedkonwencjonalnej do konwencjonalnej, zaczynają zdawać sobie sprawę z tego, że ludzie mogą przyjmować różne perspektywy. Dostosowują swoje zachowanie do grupy, robią to, co inni, ponieważ wyznają zasadę „rób to co inni, ponieważ to jest właściwe". W klasie może więc nastąpić podział na dzieci, które rozumieją już, że czasem nie warto postępować zgodnie z narzuconym schematem, i dzieci, które nie są jeszcze na tym poziomie rozwoju moralnego, lecz dzięki właściwej współpracy z innymi dziećmi i przy wsparciu nauczyciela mogą ten poziom szybko osiągnąć.

U uczniów I klasy podporządkowanie regułom może początkowo wynikać z tego, że niektóre dzieci przyjmują je jako oczywiste. Uważają, że należy ich bezwzględnie przestrzegać, ponieważ są one odgórnie ustalone (tak jak reguły matematyczne), i nie można ich zmienić. Z czasem, przy odpowiednim wsparciu, dzieci zaczynają postrzegać reguły bardziej świadomie – jako umowy między ludźmi, które można modyfikować. Dobrym ćwiczeniem elastyczności w stosowaniu reguł i możliwości ich negocjowania jest zabawa. W zabawie dzieci są czasem zmuszone do zmiany reguł ze względu na zmieniającą się sytuację (np. zmianę liczby uczestników, zmianę pogody, pojawienie się nowych przedmiotów, zagubienie jakiegoś elementu gry). Celem jest nie tyle obniżenie wartości reguł, ile uświadomienie dzieciom, że reguły i zasady można zmieniać, gdy sytuacja tego wymaga.

Kolejnym przejawem dokonujących się zmian w obszarze myślenia moralnego 6-latka jest zmiana motywacji dziecka do moralnego zachowania. We wcześniej-

szym okresie do poprawnego i zgodnego z zasadami zachowania motywowała go myśl, że otrzyma nagrodę albo uniknie kary. Jednak im dziecko jest dojrzalsze, tym lepiej rozumie, że należy dobrze się zachowywać nie dla zysku czy uniknięcia strat (Kohlberg i Candee, 1984; za: Kołodziejczyk, 2012), ale ze względu na dobro społeczne. Na zachowanie dziecka zaczyna wpływać rozumienie tego, jak powinno zachowywać się w stosunku do innych ludzi z uwagi na obopólne korzyści. Dziecko może mieć satysfakcję z tego, że zachowuje się dobrze i moralnie, i dzięki temu może zyskać w oczach innych (dorosłych lub rówieśników), uszczęśliwić kogoś czy budować satysfakcjonujące relacje (z rodzicami, nauczycielami, rówieśnikami). Bardzo ważne jest, by w takich sytuacjach dziecko otrzymało pochwałę – od rodzica, nauczyciela, kolegi czy osoby znaczącej – która potwierdzi słuszność jego postępowania. Oczywiście sam fakt znajdowania się na wyższym poziomie rozumowania moralnego nie gwarantuje tego, że uczeń I klasy uniknie zachowania uznawanego za niemoralne, np. pokusy oszustwa. Jak pokazują badania (Trempała, 1993; za: Kołodziejczyk, 2012), w przewidywaniu zachowania moralnego dzieci należy brać pod uwagę zarówno czynniki indywidualne, jak i sytuacyjne.

Przykłady ilustrujące różnicę między dziećmi młodszymi (przykład 1) i starszymi (przykład 2) w postrzeganiu reguł.

Przykład 1: Test sprawdzający wiadomości. Marcel (6 lat) chętnie zajrzałby do podręcznika, by spisać odpowiedzi, lecz nie robi tego, obawiając się kary za ściąganie. Jednak nie mógł się powstrzymać przed innym grożącym karą zachowaniem – rozmawianiem i przeszkadzaniem, ponieważ słabo radzi sobie z kontrolowaniem swojego zachowania i koncentracją uwagi.

Przykład 2: Dominika (7 lat) uznała, że ryzyko wiążące się ze ściąganiem jest opłacalne, ponieważ za dobre wyniki w nauce ma od rodziców obiecaną nagrodę. Tomek (7 lat) może również „wymienić" dobre oceny na nagrodę, ale uznał, że oszukiwanie byłoby nieuczciwe i nie byłby w stanie cieszyć się z takiego prezentu.

Różnice między dziećmi młodszymi i starszymi można zauważyć również w tym, jak postrzegają one sprawiedliwość. Rozpatrując te różnice na podstawie problemu, jak rozdzielić ograniczone środki pomiędzy osoby, które na nie zasługują (sprawiedliwość dystrybutywna) (Damon, 1983; za: Vasta i in., 2004), można się spodziewać, że młodsze dzieci, znajdujące się na niższym poziomie rozwoju moralnego, będą się odwoływać do zasady równości. Według nich każdy powinien dostać taką samą nagrodę, bez względu na wkład, jaki wniósł w wykonanie zadania (Damon i Colby, 1987; Damon i Killen, 1982; za: Vasta i in., 2004). Dzieci starsze zaś kierują się zasadą sprawiedliwości, co oznacza, że nagrodę będą rozdzielać w sposób proporcjonalny do wkładu, choć nie zawsze są to proporcje wyważone w sposób, który dorośli uznaliby za sprawiedliwy (Hook, 1982, 1983; Kourilsky i Kehret-Ward, 1984; za: Vasta i in., 2004). Dzieci w takich sytuacjach uważają, że więcej należy się osobie, która jest bardziej pomocna, w większej potrzebie lub po prostu dobra i lubiana (Enright, 1984; Nisan 1984; za: Vasta i in., 2004).

Przykład postrzegania sprawiedliwości. Dzieci pracowały wspólnie w małych zespołach nad plakatem. Krystian (6 lat) był tego dnia roztargniony i nie pomagał grupie w tworzeniu plakatu w tak dużym stopniu jak Róża (7 lat). Podczas oceniania pracy poszczególnych grup nauczyciel ocenił Różę wyżej niż Krystiana. Chłopiec obraził się, ponieważ trudno mu było zrozumieć, dlaczego otrzymał słabszą ocenę, skoro był w tej samej grupie.

Tab. 1 ukazuje kierunek zmian w myśleniu moralnym, specyficzny dla przekształceń zachodzących u progu szkoły. Pomoże to zrozumieć, w jaki sposób myśli dziecko przedszkolne i w jakim kierunku rozwija się myślenie moralne dziecka szkolnego.

Tab. 1. Kierunek zmian wybranych zagadnień

Obszar analizy	Dzieci młodsze, czyli rozumowanie moralne przedszkolaka	Dzieci starsze, czyli rozumowanie moralne ucznia
Stosunek do reguł	uważają, że reguły są ustalone odgórnie i należy bezwzględnie się do nich stosować	rozumieją umowność reguł
Uwzględnianie intencji	przy ocenie zachowania mają trudność z uwzględnianiem intencji	przy ocenie zachowania uwzględniają intencje
Przyjmowanie perspektywy innych	nie potrafią patrzeć na świat oczami innych, są więc niezdolne do rozumienia, iż zachowaniem innych ludzi mogą kierować różne intencje	są zdolne do zrozumienia, iż nie każdy myśli tak jak one; wiedzą, że zachowaniem innych mogą kierować różne intencje
Stosunek do nagród	uważają, że każdemu należy się taka sama nagroda, bez względu na wkład pracy	rozumieją, że nagrody powinny być rozdzielane według wkładu pracy
Stosunek do kar i nagród	ich zachowanie jest motywowane chęcią uniknięcia kary lub zasłużenia na nagrodę; ponieważ obawiają się kary, unikają zachowań, które mogłyby do niej doprowadzić	zachowują się moralnie nie tylko z obawy przed karą lub z powodu nagrody; jednak zdają sobie sprawę, że jeśli w momencie łamania reguł nikt ich nie przyłapie, może uda im się uniknąć kary
Immanentna sprawiedliwość	uważają, że za każde przewinienie (nawet to, o którym nikt się nie dowiedział) kara jest wymierzana odgórnie (przez los, Boga lub inną siłę wyższą)	wiedzą, że kara jest wymierzana jedynie za te przewinienia, które mogły zostać odkryte przez innych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Vasta i in., 2004.

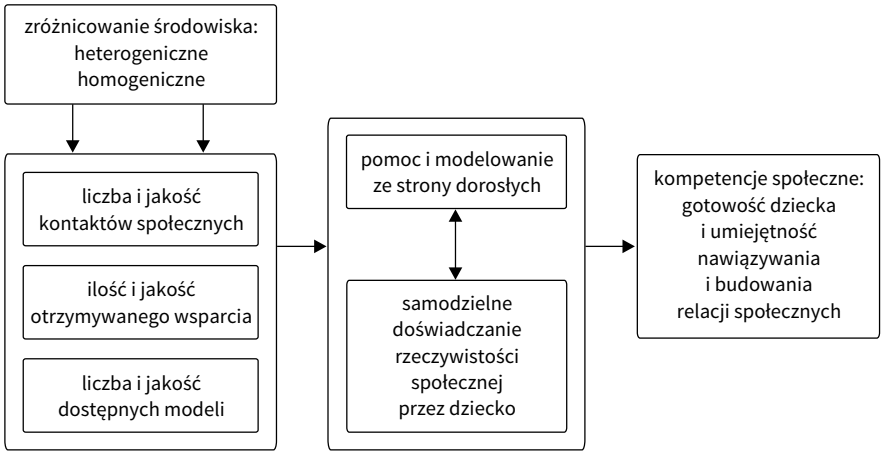
Nauczyciel powinien dbać nie tylko o zaznajomienie dzieci z zasadami i regułami obowiązującymi w klasie i szkole oraz ich przestrzeganie, ale również tłumaczyć dzieciom przyczyny zachodzących sytuacji, pokazywać lub wspólnie z dziećmi poszukiwać motywów i intencji zachowań. Jest to o tyle konieczne, że dzieci w tym okresie życia dopiero uczą się przyjmować i rozumieć perspektywę innych osób.

Wydarzenia widzą tylko z perspektywy własnej i traktują swą subiektywną interpretację jako obiektywną i jedyną prawdziwą. Trudno więc dziecku brać pod uwagę motywy i intencje innych. W przezwyciężeniu tej trudności może pomóc nauczyciel, który zachęca dzieci do refleksji nad różnymi sytuacjami. Powinien on nie tylko pilnować przestrzegania przez dzieci zasad panujących w klasie i w szkole, ale również pomagać im zwiększać kompetencje w obszarze rozumowania moralnego, czyli analizowania przyczyn, motywów i intencji danych zachowań.

2. Rozwój społeczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Rozwój społeczny jest szeroko rozumiany jako „nabywanie umiejętności zachowania się zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami" (Hurlock, 1985, s. 436). Od dzieci z grupy 6-latków oczekuje się, że będą w stanie poradzić sobie z wymaganiami stawianymi im w szkole, należy jednak pamiętać, że mogą one różnić się poziomem kompetencji społecznych.

Sposób, w jaki dziecko funkcjonuje i jakie posiada kompetencje społeczne, zależą w znacznej mierze od jego wcześniejszych doświadczeń oraz treningu społecznego z poprzednich okresów rozwojowych. Zróżnicowanie doświadczeń dziecka dotyczy takich obszarów, jak: różnorodność środowiska, styl wychowania i wzorce przejęte od najbliższego otoczenia, struktura rodziny, zróżnicowanie grup społecznych, z którymi dziecko miało kontakt, oraz indywidualne cechy charakteru i potrzeby dziecka (rys. 3). Celem pracy nad kompetencjami społecznymi w okresie przedszkolnym powinno być zdobycie przez dziecko umiejętności nawiązywania



Rys. 3. Czynniki wpływające na rozwijanie kompetencji społecznych

Źródło: opracowanie własne.

kontaktów, prowadzenia dialogu i efektywnego komunikowania się z innymi ludźmi (rówieśnikami i dorosłymi) oraz praca w grupie.

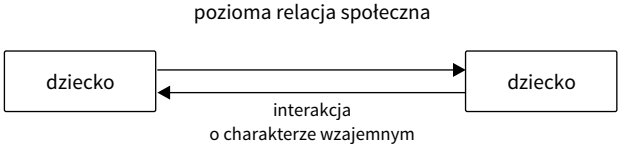
Takim działaniom silnie sprzyja środowisko heterogeniczne, czyli zróżnicowane pod względem społecznym, które tworzą dorośli w różnym wieku, rówieśnicy, starsze i młodsze dzieci, krewni, znajomi, sąsiedzi. Różnorodność kontaktów wpływa pozytywnie na rozwijanie nowych kompetencji związanych z budowaniem satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi. Przeciwieństwem zróżnicowanego środowiska jest środowisko homogeniczne, czyli ubogie i mało zróżnicowane pod względem społecznym. W takim środowisku dziecko ma niewiele okazji, by obserwować i ćwiczyć kompetencje społeczne, co sprawia, że jego gotowość i umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji z innymi ludźmi są słabsze niż u dzieci, które wychowały się w środowisku bardziej zróżnicowanym.

2.1. Relacje społeczne – 6-latek wśród dorosłych i dzieci

W procesie socjalizacji ważne jest organizowanie dziecku jak największej liczby okazji do poznawania nowych ludzi. Dzięki temu dzieci są w stanie szybko dostosować się do warunków panujących w nowym środowisku, jakim jest szkoła. Dziecko nabywa kompetencje społeczne poprzez kontakty z rówieśnikami (relacje społeczne poziome), a także z dorosłymi (relacje społeczne pionowe) (por. rys. 3). W każdej z tych relacji dziecko ma możliwość uzyskania pewnych korzyści. Staje w obliczu wyboru, które z prezentowanych mu wzorców zachowań i działań ma przejąć oraz kiedy je wykorzystać. Dlatego ważne jest, by wzorce te były jak najlepiej dopasowane nie tylko do poziomu rozwoju dziecka, ale także do warunków i zasad panujących w danym środowisku (domu, szkole, podwórku, placu zabaw).

Należy również pamiętać, że dziecko w toku swego rozwoju coraz częściej będzie polegać na wzorcach przekazywanych mu przez rówieśników – to oni stają się ważną, obok rodziców i nauczycieli, grupą odniesienia. W oczach dziecka zachowania rówieśników są często bardziej atrakcyjne, a podporządkowanie się zasadom grupy zwiększa szansę na bycie zaakceptowanym przez kolegów. Dzięki akceptacji rówieśników dzieci budują pozytywną samoocenę. Na rys. 4a i 4b zostały przedstawione relacje pionowe i poziome oraz ich znaczenie dla rozwoju dziecka.

Dzieci muszą być motywowane do podejmowania aktywności społecznej. Są one świetnymi obserwatorami i chcą być podobne do dorosłych. Dlatego jeśli osoby z ich otoczenia będą otwarte na kontakty, życzliwe w stosunku do innych, pogodne i pomocne, dzieci będą chciały je naśladować i zmieniać swoje zachowanie na społecznie akceptowalne (rys. 5), dzięki czemu będą nabywać nowe kompetencje oraz łatwiej nawiązywać kontakty.

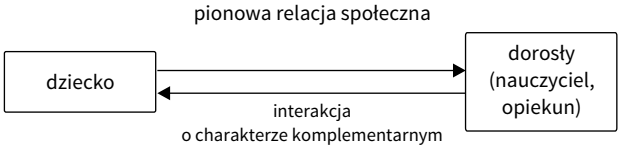


Czym jest: kontaktem osób na tym samym poziomie rozwoju i statusie społecznym, ma postać wzajemności

Czemu służy: nabywaniu umiejętności, współpracy, odnajdywaniu się w grupie, lojalności wobec grupy, kontaktom z innymi dziećmi, niezależności, zdrowej rywalizacji

Rys. 4a. Relacje społeczne dziecka – relacja pozioma i jej znaczenie dla rozwoju

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Hurlock, 1985.

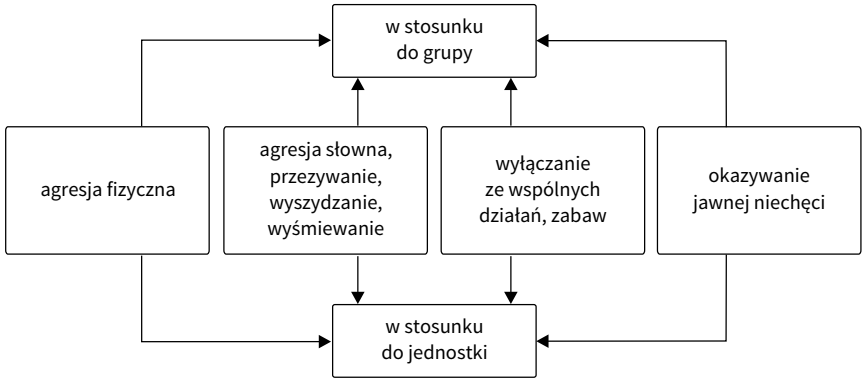


Czym jest: kontaktem dziecka z osobą o większym autorytecie, cechującą się wiedzą i wyższym poziomem rozwoju

Czemu służy: stwarzaniu warunków do zdobywania wiedzy i nowych umiejętności, zapewnianiu kontroli i poczucia bezpieczeństwa

Rys. 4b. Relacje społeczne dziecka – relacja pionowa i jej znaczenie dla rozwoju

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Hurlock, 1985.



Rys. 5. Zachowania wrogie, na które należy zwracać uwagę w I klasie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Hurlock, 1985.

2.2. Biologiczne uwarunkowanie rozwoju społecznego

Dla rozwoju moralnego i społecznego ważne są również czynniki biologiczne, związane z dojrzewaniem organizmu. Uczniowie, zwłaszcza młodsi, mogą mieć problemy z podporządkowaniem się regułom i normom społecznym. Nie zawsze musi to wynikać z ich złej woli czy niewłaściwego wychowania, ale może występować ze względu na specyficzne dla tego wieku funkcjonowanie układu nerwowego i być związane z niedojrzałością pewnych jego części, zwłaszcza kory czołowej. Dojrzałość tych obszarów, która pojawia się około 9.–10. roku życia, ułatwia hamowanie własnych reakcji, również tych związanych z emocjami i funkcjonowaniem społecznym (Durston i in., 2002; za: Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012).

Starsze dzieci, z bardziej dojrzałymi obszarami mózgu, odpowiedzialnymi za hamowanie, cechują się wyższym poziomem empatii, a przez nauczycieli oceniane są jako bardziej kompetentne pod względem społecznym (Rothbart, 1994; za: Brzezińska i in., 2012). Natomiast dzieci mające problem z hamowaniem swoich reakcji mogą zachowywać się bardziej agresywnie oraz mieć trudności z dostosowaniem się do zasad panujących w szkole, ustalonych przez nauczyciela lub obowiązujących w klasie (Brzezińska i in., 2012) bądź w innych grupach społecznych. Nie oznacza to jednak, że można zaniedbywać oddziaływania wychowawcze, ponieważ sama dojrzałość struktur nie gwarantuje sukcesu. Należy starać się tak stymulować dziecko, aby miało jak najlepsze możliwości rozwoju, a w sytuacjach trudnych – je wspierać (lecz nie wyręczać). Trzeba przy tym pamiętać, że popełnianie błędów to również jedna z form nauki. Przy odpowiednim wsparciu i motywacji dziecko zrozumie, gdzie popełniło błąd, jaki to był błąd, jakie konsekwencje się z nim wiążą i co powinno zrobić, by więcej go nie popełnić. Nie należy jednak tłumaczyć każdego złego zachowania niedojrzałością dziecka, ponieważ w okresie intensywnego nabywania kompetencji społecznych może ono przejawiać również zachowania, które odbiegają od normy i są uznawane za aspołeczne, toteż wymagają interwencji i wsparcia ze strony dorosłych.

3. Agresja wśród dzieci

Dzieci w wieku przedszkolnym, by osiągnąć swój cel, są skłonne do zachowań agresywnych (rys. 5). Jednak przebywając z rówieśnikami, uczą się osiągania kompromisów. Wraz z rozwojem nasileniu ulegają zachowania agresji wrogiej – chłopcy częściej stosują agresję bezpośrednią (np. przepychanki) wobec innych chłopców, a dziewczynki – agresję pośrednią (np. plotki) wobec innych dziewcząt (Shantz, 1987; za: Kielar-Turska, 2012). Dużą rolę odgrywa w tym dysproporcja sił pomiędzy sprawcą a ofiarą. Pójście do szkoły to wejście w nowe środowisko, w którym przy niesprzyjających czynnikach środowiskowych wykształcają się nowe wzorce zachowań agresywnych.

Badania ukazują również zależność między gotowością dziecka do podporządkowania się regułom społecznym a preferencją w obszarze zabaw. Dzieci niesprawiające problemów częściej wybierają zabawy związane z magią (Dunn i Huges, 2001; za: Kielar-Turska, 2012), natomiast te sprawiające więcej trudności – preferują zabawy agresywne.

W ciągu roku szkolnego postępuje proces socjalizacji, co wpływa na ograniczenie zachowań agresywnych (Pellegrini i in., 2007; za: Kielar-Turska, 2012). W przypadku konfliktów między uczniami należy postępować elastycznie, dostosowując stopień interwencji do sytuacji. Badania wskazują, że do rozstrzygnięcia konfliktu częściej dochodzi w wyniku interwencji dorosłego niż samodzielnego pogodzenia się jego uczestników. Jednak nie należy wyręczać dziecka we wszystkim. W obliczu problemu

Tab. 2. Rodzaje zachowań aspołecznych

Obszar	Przejawy
Kłótnie	– często spotykane w klasach szkoły podstawowej konflikty czy spory, w których dominuje gniew; rodzą się często bez wyraźnej przyczyny lub z powodu ataku jednej osoby na drugą – kłótnie odróżnia od agresji to, że uczestniczą w niej dwie lub więcej osób (agresja jest czynem indywidualnym) oraz to, że jedna z osób gra rolę defensywną (w agresji rola jest zawsze ofensywna) (Hurlock, 1985) – nauczyciel, rozwiązując kwestie sporne, nie może pominąć żadnego aspektu, który wywołał kłótnię; nie może faworyzować żadnej ze stron, lecz powinien pomóc w wypracowaniu akceptowanego przez obie strony rozwiązania i wyraźnego porozumienia
Dokuczanie i znęcanie się	– w sytuacji dokuczania ma miejsce tylko słowny atak, natomiast znęcanie się jest naznaczone aktywnością fizyczną; w jednym i drugim przypadku osoba, która atakuje, odczuwa satysfakcję z cierpienia drugiej osoby – takie zachowania często mogą być trudne do zauważenia, gdyż dzieci boją się swego oprawcy i niechętnie o tym mówią; wnikliwa obserwacja i szybkie działanie nauczyciela może uchronić dziecko – ofiarę przed dalszymi cierpieniami
Zachowania wyniosłe	– tendencja do manipulowania, dominowania lub „rządzenia" innymi dziećmi – nauczyciel, widząc takie zachowanie, może nim odpowiednio pokierować, by stało się cechą raczej dobrego przywódcy niż osoby zarozumiałej i wyniosłej, jednak nie można tego zachowania ignorować, bo dziecko wyniosłe może zostać wykluczone z grupy lub przyczynić się do cierpienia innych dzieci
Egocentryzm	– często służy zdobyciu popularności lub występuje z powodu silnego odczuwania jej braku – cechuje się forsowaniem wyłącznie własnego zdania, stawianiem się w centrum uwagi i nieliczeniem z uczuciami innych
Uprzedzenia	– kiedy dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę z odmienności innych, jego źle ukierunkowane opinie mogą być krzywdzące; są podstawą wyszydzania, wykluczania i innych zachowań sprawiających przykrość – nauczyciel powinien pokazywać dzieciom, jak z szacunkiem traktować inność, podając konkretne przykłady lub pokazując filmy edukacyjne; w ten sposób może kształtować w dzieciach empatię

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Hurlock, 1985.

dziecko będzie uczyło się samodzielnie poszukiwać rozwiązań w relacjach z innymi. Nauczyciel powinien okazać więc wyrozumiałość i reagować jedynie wtedy, kiedy uzna, że bez jego pomocy konflikt nie zostanie rozwiązany, przy czym powinien raczej wspierać proces rozwiązania sporu, wskazywać drogę i dostarczać dzieciom niezbędnych narzędzi, niż rozwiązywać go za nie.

W tab. 2 przedstawiono kilka rodzajów zachowań aspołecznych, pojawiajacych się często w życiu szkolnym, którym mogą towarzyszyć akty agresji o większej lub mniejszej intensywności.

Jedną z przyczyn zachowań agresywnych jest złość. Skutecznym sposobem ograniczenia agresji jest zastąpienie jej inną emocją o przeciwnym znaku, np. poprzez rozwijanie kompetencji związanych z empatią (Baron, 1983; za: Vasta i in., 2004). Praca z uczniem powinna koncentrować się na nauczeniu go przyjmowania perspektywy innego dziecka oraz doświadczania jego reakcji emocjonalnych (Feshbach i Feshbach, 1982; Gibas, 1987; za: Vasta i in., 2004).

Uczniów można też nauczyć bardziej skutecznych metod postępowania w sytuacjach problemowych. Jedną z nich jest rozważenie różnych strategii radzenia sobie z możliwymi problemami, a następnie systematyczne wdrażanie ustalonego planu.

4. Przyjemne z pożytecznym – uspołecznianie przez zabawę

Zabawa jest elementem towarzyszącym zachowaniu każdego dziecka i ma duże znaczenie dla jego rozwoju. Dzieci w wieku 6–7 lat wykorzystują wyobraźnię i używają przedmiotów jako symboli, np. ławka szkolna lub dywanik w klasie mogą w czasie zabawy stać się zamkiem, statkiem pirackim lub rakietą lecącą w kosmos. Dziecko, które stoi przed problemem, może przekształcić go w sytuację zabawową i łącząc świat fikcji z realnymi problemami, starać się znaleźć właściwe rozwiązanie.

Zabawa prowokuje dzieci do budowania sytuacji trudnych, w których stawiają sobie wyzwania, a jednocześnie szukają sposobów poradzenia sobie z tymi problemami. Dzieci są w stanie włożyć w zabawę wiele wysiłku i starań, by zrealizować wymyślony scenariusz (np. w zabawie w statek będą wymyślały sztormy i choroby załogi tylko po to, by spotęgować emocje). W każdej z sytuacji zabawy dzieci konfrontują się z problemami społecznymi i muszą szukać rozwiązań, wspólnie ustalać zasady, rozwiązywać konflikty, dokonywać wyboru najlepszej i akceptowanej przez wszystkich formy zabawy. Jest to dla nich niepowtarzalna okazja do doświadczania relacji z innymi ludźmi oraz ćwiczenia kompetencji społecznych. W zabawie łatwiej dziecku przyjąć inny punkt widzenia, ponieważ może odgrywać różne role (inaczej sytuacja wygląda, gdy odgrywa rolę niesfornego ucznia, a inaczej, gdy jest panią nauczycielką i musi poradzić sobie z klasą). Potrafi wtedy powstrzymywać własne impulsy i pragnienia, aby zabawa trwała i prowadziła do obranego celu. Zabawa stwarza więc dziecku możliwość zachowania się w sposób, który normalnie nie

byłby mu dostępny (Wygotski, 1967; za: Birch i Malim, 2002). Warto ten potencjał wykorzystać w pracy nad rozwojem moralnym i społecznym.

Zabawa to dla dzieci okazja do ćwiczenia nabytych lub dopiero nabywanych kompetencji społecznych związanych z rozwiązywaniem konfliktów, komunikowaniem się, uzgadnianiem reguł i zasad. Takie doświadczenia skłaniają dziecko do refleksji, której rezultaty będzie mogło wykorzystać w sytuacji realnej.

5. Rola nauczyciela w procesie rozwoju moralnego i społecznego uczniów

Nauczyciele odgrywają również dużą rolę w edukowaniu rodziców. Powinni pokazywać im, że nadmierna opiekuńczość, ciągłe kontrolowanie czy wykonywanie za dzieci zadań może utrudniać im osiąganie niezależności i samodzielności, a także wzbudzać w nich poczucie, że są gorsze, ponieważ nie potrafią wykonać jakiegoś zadania, lub rozbudzić przekonanie, że inni ludzie są od tego, by je wyręczać i im służyć. Takie błędne przekonania o sobie i innych mogą stać się przeszkodą w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji oraz uniemożliwić rozwijanie kompetencji społecznych. Dając dzieciom szansę na samodzielne (ale pod okiem dorosłych) działania, rozwiązywanie konfliktów czy planowanie działań zespołowych, dorośli budują w dziecku poczucie własnej wartości i pozwalają, by czuło się pewnie i było akceptowane w klasie.

Różnorodność klasy stanowi wielką szansę dla uczniów. Ich różne doświadczenia, przeżycia oraz punkty widzenia mogą być niezwykle cenne. Dzieci mogą dzięki temu nauczyć się, czym jest inny punkt widzenia, jak poszczególne osoby postrzegają świat, czym są zasady i jak należy ich przestrzegać. Nauczyciel powinien to wykorzystywać na lekcjach, by pokazywać uczniom, że pod pewnymi względami różnią się od siebie, a pod innymi są podobni. Powinien także zwracać uwagę na proces socjalizacji (tab. 3), który zachodzi u młodszych i starszych dzieci, i starać się wykorzystać dostrzeżone różnice do lepszego rozwoju ich kompetencji społecznych.

6. Ćwiczenia wspierające rozwój społeczny i moralny ucznia

Rozwój społeczny i moralny ściśle łączy się z rozwojem w sferze emocji. Uczniowie, podobnie jak wszyscy inni ludzie, odczuwają emocje i w procesie wychowania dorośli nie mogą ich pomijać. Mają one duży wpływ na funkcjonowanie w grupie społecznej. Emocje można nie tylko odczuwać, ale także kontrolować je, wyrażać, dzielić się nimi i tego dziecko musi się nauczyć, by stać się istotą społeczną. Aby podnieść kompetencje uczniów w obszarze społecznym i moralnym, warto zmodyfikować prowadzone zajęcia edukacyjne, np. przez odpowiedni dobór czytanek oraz dyskusję nad ich treścią (istota przyjaźni, co czują osoby, którym sprawia się

Tab. 3. Uspołecznienie dziecka – działania nauczyciela

Procesy socjalizacji	Działania podejmowane przez nauczyciela
Uczenie się zachowań społecznie aprobowanych	– uczenie dzieci standardów zachowań akceptowanych w grupie, jaką jest społeczność szkolna – uczenie poszanowania granic innych osób – nieprzyzwalanie na zachowanie nieakceptowane społecznie – jasne określanie reguł obowiązujących w klasie
Pełnienie ról społecznych	– wyjaśnienie dzieciom, czym jest rola społeczna – konkretne określenie roli ucznia – konkretne określenie ról pełnionych w klasie (np. dyżurnego) – określenie zakresu obowiązków uczniów
Rozwój postaw społecznych	– propagowanie otwartości i współpracy między uczniami – pomaganie w rozwiązywaniu konfliktów, lecz z pozostawieniem miejsca na aktywność własną dzieci – pokazywanie dzieciom korzyści płynących z zachowań prospołecznych (np. stwarzanie atmosfery przyjaźni i współzależności uczniów, działania w grupach) – budowanie więzi i integrowanie klasy – prowadzenie dzieci ku identyfikacji z klasą (stwarzanie warunków, w których dzieci będą chciały identyfikować się z grupą, np. wspólne wycieczki, działania, zabawy)

Źródło: opracowanie własne.

przykrość, rzeczywistość z punktu widzenia drugiej osoby itp.). Dodatkowo można skorzystać z poniższych sposobów proponowanych przez Daniela Golemana (1997), twórcę pojęcia inteligencji emocjonalnej:

– nauczyć dostrzegać, że nie każde zachowanie interpretowane jako wrogie musi takie być w rzeczywistości,

– nauczyć przyjmować punkt widzenia innych dzieci, by pojąć, jak jest się postrzeganym oraz co pozostali uczestnicy sytuacji mogą czuć i myśleć w sytuacjach, które wywołały omawiane emocje (np. złość, zazdrość),

– w przypadku drobnych sporów (kłótnia o miejsce w kolejce) ukazać sprawiedliwe i bezstronne sposoby rozwiązywania problemów (np. wylosowanie, kto ma być pierwszy, ustalenie, kto kiedy jest pierwszy),

– stworzyć anonimową skrzynkę na listy z „zażaleniami", które byłyby potem omawiane przez całą klasę w celu rozwiązania problemu,

– wykorzystać „kostkę uczuć", która pomaga rozpoznawać emocje i rozwijać empatię: dzieci, siedząc w kręgu, rzucają do siebie kostką, na której wypisane są emocje, opowiadają, w jakich sytuacjach życiowych tak się właśnie czują (ćwiczenie to wymaga jednak dużej wrażliwości nauczyciela i gotowości klasy),

– zainicjować rozmowę, w której uczniowie przywołaliby konfliktowe sytuacje, w których kiedyś się znaleźli, i szukaliby sposobów, by choć w najmniejszym stopniu rozwiązać problemy.

Celem oddziaływań w zakresie rozwoju społecznego i moralnego jest zdobycie przez dziecko umiejętności nawiązywania kontaktu z kolegami i koleżankami z klasy oraz z dorosłymi. Można dziecku w tym pomóc przez tworzenie okazji do poznawania innych dzieci i dorosłych oraz przez pobudzanie ciekawości, uwrażliwiając przy tym dzieci na sytuacje, w których nie należy ufać obcym. Nawiązanie kontaktu to dopiero początek, dziecko powinno również go podtrzymać, np. przez pisanie listów, maili, rozmowy telefoniczne czy odwiedziny. Nawet w prostych słowach, codziennych gestach należy pokazywać dziecku, jak ważna jest empatia i oferowanie pomocy innym ludziom.

W sytuacji szkolnej dziecko musi pracować w grupie. W tym względzie nauczyciel może również pomóc uczniom rozwijać kompetencje poprzez:

– nauczenie zasad, jakich należy przestrzegać, pracując w grupie,

– wspólne ułożenie „regulaminu klasowego", którego zasady (np. nie kłamiemy, nie przezywamy się, nie plujemy na siebie, nie używamy siły) pomogą dzieciom zachować ład i dobrą atmosferę,

– omówienie sytuacji wymagających pełnego podporządkowania się (np. podczas gier zespołowych, symulacji ewakuacji z budynku),

– rozpoznanie sytuacji, w których nie należy się podporządkować (propozycja kradzieży jabłek z sadu sąsiada) (Brzezińska i in., 2012).

Nauczyciel jako osoba odpowiedzialna za atmosferę w klasie powinien stwarzać takie środowisko do nauki, w którym występuje zróżnicowanie zarówno materiałów fizycznych, jak i kontaktów społecznych. Takie otwarte środowisko sprzyja rozbudzaniu w dzieciach ciekawości oraz potrzeby zdobywania nowych informacji i współpracy z innymi. Nauczyciel może je wtedy zachęcać do wspólnych działań w szkole i poza szkołą, np. przygotowywania projektów czy wspólnych zabaw.

Należy również pamiętać, że poruszanie tematów związanych z moralnością i rozwojem społecznym na lekcjach oraz ćwiczenie w praktyce zasad moralnych i społecznych umożliwi dzieciom szybszy rozwój. To nie strata czasu przeznaczonego na realizację programu szkolnego, ale ważny element edukacji i wychowania, a więc i ważne zadanie nauczyciela. Zdobyte w ten sposób kompetencje pomogą zarówno radzić sobie w trudnych sytuacjach w szkole, jak i w dorosłym życiu.

Podsumowanie

Młodsze o rok niż zazwyczaj dzieci w szkole, a więc prawdopodobnie mające odmienne kompetencje, stanowią nowe wyzwanie dla nauczycieli. Sytuacja ta wymaga od nich modyfikacji dotychczasowego działania. Nauczyciel wpływa na swoich podopiecznych nie tylko w zakresie kompetencji typowo szkolnych, do których należą: umiejętność czytania, pisania, umiejętności matematyczne, plastyczne, ale również w zakresie kompetencji społecznych i moralnych.

Na podstawie przedstawionych teorii i badań naukowych można wnioskować, że uczniowie, którzy otrzymają wsparcie w obszarze rozwoju społecznego i moralnego, będą wykazywać:

- mniej zachowań agresywnych,
- lepsze umiejętności komunikowania się,
- większą samodzielność,
- więcej zachowań prospołecznych,
- umiejętność kontrolowania własnych emocji,
- umiejętność nawiązywania i podtrzymywania przyjaźni.

Kompetencje te przełożą się nie tylko na skuteczne funkcjonowanie w środowisku szkolnym, ale również pozaszkolnym (np. podczas zabawy z rówieśnikami, umiejętności zachowania się w miejscu publicznym). Mniej agresywny, nastawiony na współpracę z innymi uczeń oznacza mniej sytuacji konfliktowych wymagających uwagi i reakcji ze strony nauczyciela (co może przełożyć się na bardziej efektywną pracę na lekcjach, a więc możliwość realizacji większej partii materiału).

Na rozwój społeczny i moralny nie trzeba przeznaczać specjalnego czasu, należy raczej wplatać elementy rozwijania kompetencji społecznych i myślenia moralnego w normalny rytm zadań szkolnych i przy każdej okazji „przemycać" istotne w tym względzie wartości, wiedzę i umiejętności. Z pewnością nie będzie to czas zmarnowany.

Literatura

Birch, A., Malim, T. (2002). *Psychologia rozwojowa w zarysie.* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Nowotnik, A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci 5–7-letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, *1* (117), 7–22.

Brzezińska, A. I., Czub, M., Czub, T., Ożadowicz, N., Rycielski, P., Słoma, Z., Szymańska, D., Urbańska, J. (2012). *Dziecko sześcioletnie idzie do szkoły.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Encyklopedia Powszechna (1975). Warszawa: PWN.

Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna.* Poznań: Media Rodzina.

Hurlock, E. B. (1985). *Rozwój dziecka*, t. I–II. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Kielar-Turska, M. (2012). Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (ss. 202–233). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Kołodziejczyk, A. (2012). Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (ss. 234–254). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: PWN.

Vasta, R., Haith, M., Miller, S. (2004). *Psychologia dziecka.* Warszawa: WSiP.

ROZDZIAŁ VII

Edukacja seksualna dzieci w okresie wczesnoszkolnym

KAROLINA KOŁODZIEJCZAK / MARIKA WITKOŚ
studentki psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Człowiek jest istotą seksualną od poczęcia. W cyklu życia seksualność zmienia się i na każdym etapie jest podporządkowana innym celom rozwojowym (Havighurst, 1972). Tak jak pozostałe sfery rozwoju dziecka, również seksualność wymaga wsparcia kompetentnych dorosłych. Otoczenie opieką od najmłodszych lat sprzyja kształtowaniu właściwych postaw i pozwala na rozwój zdrowej seksualności. Rzetelne i skuteczne oddziaływania w dzieciństwie zwiększają prawdopodobieństwo szczęśliwego, świadomego i odpowiedzialnego funkcjonowania w dorosłości.

W związku z przyjęciem dzieci 6-letnich do szkoły pojawiają się pytania, a zarazem kontrowersje dotyczące roli szkoły w wychowaniu seksualnym, szczególnie dzieci najmłodszych. Bezpośrednio i pośrednio z edukacją seksualną w okresie wczesnoszkolnym wiążą się następujące pytania:

1. Na czym polega właściwa edukacja seksualna dzieci?
2. Jak i o czym uczyć dzieci na poszczególnych etapach, by treści i forma pracy sprzyjały prawidłowemu rozwojowi?
3. Jakie są podstawy formalnoprawne wprowadzania w ramach zajęć treści dotyczących seksualności?
4. Jaka jest rola szkoły i jakie znaczenie ma środowisko rodzinne w rozwoju seksualnym dzieci?
5. Dlaczego warto poszukiwać w rodzicu sojusznika w oddziaływaniach edukacyjno-wychowawczych?

6. Na czym polega i czym różni się od edukacji seksualnej niepokojące zjawisko seksualizacji?

Warto w tej kwestii odnieść się także do osobistych i merytorycznych kompetencji nauczyciela, w tym do źródeł jego wiedzy o seksualności oraz wpływu jego własnych doświadczeń na prowadzone przez niego działania edukacyjno-wychowawcze wśród najmłodszych dzieci szkolnych.

1. Wspomaganie rozwoju seksualnego dziecka

Seksualność jest integralną sferą funkcjonowania człowieka. Stanowi element ludzkiej kondycji i z jednej strony jest cechą stałą i niezbywalną, z drugiej zaś – zmienną w cyklu życia, zależną od jego fazy (Beisert, 2004). Niemożliwe jest wyodrębnienie zachowań czy doświadczeń mających charakter wyłącznie seksualny ani stwierdzenie, że jakiś obszar funkcjonowania człowieka jest całkowicie niezależny od jego seksualności. Takie całościowe ujęcie seksualności proponują Monika Zielona-Jenek i Aleksandra Chodecka (2010, ss. 64–65), odwołując się do ujęć teoretycznych i danych empirycznych ze współczesnej literatury przedmiotu. Ideę tę obrazuje wykorzystana przez autorki metafora kwiatu (Zielona-Jenek i Chodecka, 2010),

Tab. 1. Aspekty ludzkiej seksualności

Aspekt seksualności	Obszar analizy	Co zawiera?
Fizyczny	funkcjonowanie ciała	– systemy odpowiadające za utrzymanie funkcji życiowych bezpośrednio (np. układ rozrodczy) i pośrednio (np. układ hormonalny, nerwowy, krążenia)
Intelektualny	wiedza na temat funkcjonowania seksualnego	– umiejętność poszukiwania wiedzy, sprawdzania jej rzetelności – zdolność podejmowania odpowiedzialnych decyzji, dotyczących zachowań seksualnych – świadomość konsekwencji
Emocjonalny	świadomość własnych uczuć doświadczanych wobec samego siebie i w kontakcie z drugim człowiekiem	– umiejętność wyrażania emocji w sposób adekwatny do sytuacji, jasny i zrozumiały dla otoczenia
Społeczny	funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie: w rolach społecznych i kontaktach z innymi ludźmi	– znajomość reguł i zasad społecznych dotyczących ekspresji zachowań seksualnych
Duchowy	fundamentalne wartości i sens ludzkiej seksualności w życiu	– rozumienie znaczenia zachowań seksualnych w życiu ludzi oraz konieczności wzajemnego szacunku i respektowania granic

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Zielona-Jenek i Chodecka, 2010.

którego płatki symbolizują kolejne aspekty seksualności. Na pełny obraz składa się wiele wzajemnie powiązanych ze sobą sfer – płatków. Tab. 1 zawiera opis poszczególnych sfer pod kątem odpowiadających im obszarów funkcjonowania człowieka.

1.1. Prawidłowości rozwoju seksualnego

Poszczególne aspekty seksualności rozwijają się wraz z wiekiem, obejmując coraz więcej obszarów funkcjonowania człowieka. Proces ten rozpoczyna się w okresie płodowym, kiedy to zachodzi wiele zmian rozwojowych, ważnych dla kształtowania się płci. Niemowlę odczuwa przyjemność dotyku, wynikającą z bliskości matki i czynności pielęgnacyjnych, a jego płeć określona na podstawie budowy zewnętrznych narządów płciowych powoduje szereg specyficznych dla płci reakcji ze strony otoczenia. Między 2. a 3. rokiem życia dziecko odkrywa fizyczne różnice między kobietą a mężczyzną. W tym czasie pojawia się też pierwsza ekspresja seksualna. Maria Beisert (2004) wyróżnia zachowania:

– masturbacyjne – stymulację przez dziecko własnego ciała, przede wszystkim sfer erogennych, w celu osiągnięcia przyjemności;

– orientacyjne – efekt rozwoju poznawczego dziecka, służący poszerzaniu wiedzy na temat seksualności własnej i innych osób. Do zachowań tych należą: zadawanie pytań, oglądanie, podglądanie, froteryzm, fetyszyzm, ekshibicjonizm czy dotykanie narządów płciowych drugiego człowieka;

– interakcyjne – zabawy tematyczne, których głównym wątkiem jest naśladowanie aktywności seksualnej innych osób, takie jak: zabawa w dom, w narzeczonych czy w doktora.

Zachowania te, normalne i typowe dla dzieci, umożliwiają im zdobywanie informacji, odkrywanie i poznawanie świata, siebie i innych ludzi. Około 3. roku życia dzieci zauważają, że sferę seksualną otacza swego rodzaju aura tajemniczości, co dodatkowo wzbudza ich ciekawość. Zainteresowanie, przejawiające się m.in. zadawaniem pytań i używaniem słów o zabarwieniu seksualnym, często powoduje niepokój u opiekunów. Około 6. roku życia ekspresja seksualna staje się mniej dostrzegalna. Jej dominującą formą stają się zabawy polegające na naśladowaniu, odzwierciedlające dziecięce obserwacje i umożliwiające odtwarzanie pewnych zachowań, uczuć i wyobrażeń na temat różnic płciowych, np. zabawa w mamę i tatę czy w małżeństwo. W tym okresie kształtowania się seksualności dziecka niechętne reakcje dorosłych na pytania i zachowania podopiecznych mogą powodować u dzieci uczucie wstydu, poczucie winy, lęk oraz brak akceptacji dla seksualności swojej lub innych osób.

Okres około 6. roku życia jest ważny pod względem rozwoju moralności i kształtowania postaw. W wieku przedszkolnym dzieci są przekonane, że ich sposób myślenia jest jedynym możliwym. W okresie wczesnoszkolnym zaczynają rozumieć istnienie różnych perspektyw i odmienne sposoby interpretacji tego samego

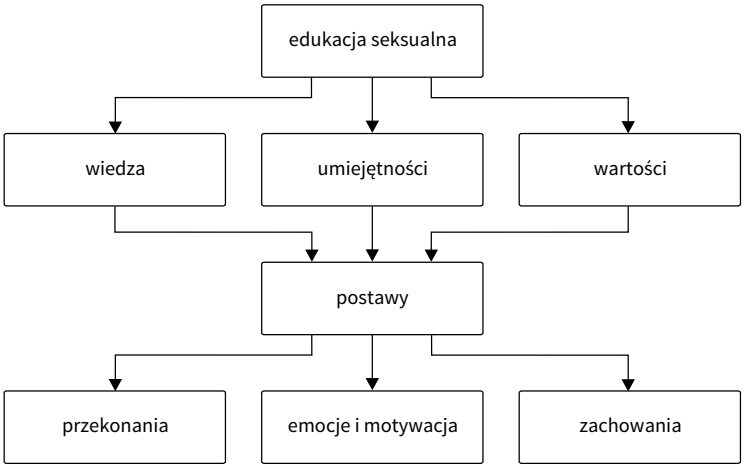
zdarzenia. Kształtujące się wówczas zdolności współodczuwania i podejmowania trafnych decyzji należą do czynników sprzyjających utrzymaniu zdrowia seksualnego w okresie dorosłości (Haffner, 2000). Zdrowie seksualne przejawia się bowiem m.in. w umiejętności podejmowania decyzji w obszarze seksualności, zgodnych z własnym systemem wartości i niekrzywdzących innych ludzi.

1.2. Błędne przekonania na temat seksualności dziecka

Ten skrótowy opis seksualności dziecka pozwala dostrzec dynamikę zmian w obszarze seksualności w pierwszych latach życia. Choć obraz seksualności osoby dorosłej i dziecka znacząco się różnią, dziecko bezsprzecznie jest istotą seksualną. Wciąż jednak można spotkać przekonania na temat dziecięcej seksualności, utrudniające dyskusję na temat rzetelnej edukacji seksualnej najmłodszych. Tab. 2 stanowi zestawienie wybranych z nich.

1.3. Założenia dotyczące wspomagania rozwoju seksualnego dzieci

Rozważając wspomaganie rozwoju seksualności dziecka, warto mieć na względzie całościowy obraz seksualności, mnogość jej aspektów i wzajemne powiązania między poszczególnymi sferami. Również oddziaływania edukacyjno-wychowawcze powinny być kompleksowe – nie tylko dostarczać rzetelnej wiedzy, ale także wyposażać w odpowiednie umiejętności oraz przekazywać wartości, by w efekcie kształtować prawidłowe postawy (rys. 1).



Rys. 1. Obszar oddziaływań edukacji seksualnej

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP), 2012.

Tab. 2. Błędne przekonania na temat seksualności i edukacji seksualnej dzieci

Przekonanie	Komentarz
Seksualność nie jest właściwością dzieci	– seksualność człowieka rozwija się od momentu zapłodnienia – począwszy od określenia płci genetycznej, przez rozwój narządów płciowych, produkcję hormonów płciowych, specyficzny płciowo rozwój mózgu i ciała, po rozwój tożsamości płciowej i orientacji seksualnej – obraz i znaczenie seksualności zmieniają się przez całe życie – seksualność dziecka znacząco różni się od seksualności dorosłego, lecz stanowi ważną część jego osoby i przejawia się w wielu obszarach funkcjonowania
Dzieci nie interesują się seksualnością	– od najwcześniejszych lat dziecko przejawia swoją seksualność oraz wykazuje nią zainteresowanie, które zmienia się w toku rozwoju – jak każdy człowiek, dziecko ma prawo do informacji i rzetelnej edukacji – komunikat powinien być dostosowany do wieku i etapu rozwoju dziecka oraz jego możliwości rozumienia – zaspokajanie ciekawości dziecka może być okazją do wskazania granic, których nie należy przekraczać
Dzieci nie potrzebują edukacji seksualnej	– edukacja seksualna w swej nieformalnej postaci zaczyna się wraz z podjęciem opieki, pielęgnacji i wychowania nowo narodzonego dziecka – początkowo dokonują jej rodzice i inni najbliżsi członkowie rodziny oraz ważne osoby w otoczeniu społecznym, później dołączają rówieśnicy i szersze otoczenie społeczne – w szybko zmieniającym się świecie, w dobie powszechnej dostępności mediów źródła nieformalne często okazują się niewystarczające, by dostarczać rzetelnej wiedzy i rozwijać właściwe postawy – wielu rodziców przyznaje, że brak im kompetencji, by samodzielnie wspierać rozwój seksualności swojego dziecka – rzetelna edukacja seksualna od najmłodszych lat wspiera rozwój zdrowej seksualności człowieka
Edukacja seksualna pozbawi dzieci ich naturalnej niewinności i rozbudzi je seksualnie	– w trosce o dzieci, postrzegane jako niewinne i bezbronne w swej nieświadomości, może pojawić się chęć chronienia ich przed nadużyciami seksualnymi w każdej postaci – właściwie prowadzona edukacja seksualna nie ma nic wspólnego z krzywdzącym narzucaniem treści seksualnych i erotyzowaniem dziecięcej psychiki – odpowiedni dobór metod pracy, formy i treści przekazu pozwala rozmawiać o seksualności w sposób naturalny – jednym z jej celów jest też wyposażenie dzieci w narzędzia do obrony przed rozmaitymi zagrożeniami w obszarze szeroko rozumianej seksualności

Źródło: opracowanie własne.

Edukacja seksualna ma wyposażać uczniów w umiejętności niezbędne do poszukiwania i wykorzystywania wiedzy, rozpoznawania i rozumienia przeżywanych emocji, budowania systemu wartości, a w konsekwencji – podejmowania świado-

mych i odpowiedzialnych zachowań w obszarze seksualności na kolejnych etapach życia. Celem tak rozumianej edukacji jest pogłębienie rozumienia i doświadczania swej seksualności oraz nabywanie umiejętności wyrażania jej w sposób społecznie akceptowany. Odpowiednia, dostosowana do wieku i etapu rozwoju, skuteczna edukacja seksualna od najmłodszych lat ma umożliwiać:

– kształtowanie postaw wyrażających się w akceptacji siebie i swojej seksualności,
– kształtowanie postaw wyrażających się w akceptacji różnic między ludźmi,
– wytworzenie pozytywnego obrazu seksualności.

Rys. 1 przedstawia szerokie pole oddziaływań, jakie obejmuje edukacja seksualna. Poprzez przekazywanie wiedzy oraz kształtowanie umiejętności i systemu wartości buduje ona postawy w obszarze szeroko pojętej seksualności, które przejawiają się w określonych przekonaniach na temat seksualności, odnoszących się do różnych zjawisk, emocji i zachowań. Rzetelne wspieranie rozwoju seksualnego dziecka wydaje się być dla niego szansą na dojrzałe, zdrowe funkcjonowanie seksualne w dorosłym życiu, tworzenie trwałych intymnych więzi oraz świadomą i odpowiedzialną prokreację.

2. Obawy przed seksualizowaniem dzieci

Choć zdecydowana większość Polaków podziela opinię, że przekazywanie w szkole dzieciom wiedzy na temat seksualności człowieka jest potrzebne (CBOS, 2007; Izdebski, 2012), edukacja seksualna wciąż wzbudza wiele kontrowersji i obaw. W sferze publicznej odbywają się dyskusje i pojawiają się głosy sprzeciwu wobec wprowadzanych rozwiązań, zwłaszcza w obszarze edukacji seksualnej dzieci.

Kompetentna, dobrze prowadzona edukacja seksualna jest oddziaływaniem diametralnie odmiennym niż niepokojące zjawisko seksualizacji. Seksualizacja, czyli m.in. nieadekwatne narzucanie przez przekaz kulturowy (w dużej mierze medialny) seksualności, jest jednym ze współczesnych problemów społeczno-kulturowych i wyzwań edukacyjno-wychowawczych (Stowarzyszenie Twoja Sprawa, 2013; Grzelak, 2007). Odpowiednia, skuteczna edukacja seksualna ma stanowić przeciwwagę dla niemal wszechobecnej seksualizacji. W swym zamierzeniu edukacja seksualna ma wyposażyć w narzędzia do świadomej obrony przed seksualizującym, niebezpiecznym dla prawidłowego rozwoju przekazem (tab. 3).

3. Wspomaganie rozwoju seksualnego dziecka – rola nauczyciela

W kontakcie dorosłego z dzieckiem zadanie utrzymania granic i zdrowej relacji należy do osoby dorosłej. W obliczu zadania wspierania rozwoju seksualnego dziecka może pojawić się poczucie odpowiedzialności, które w połączeniu z niepewnością

Tab. 3. Porównanie wybranych aspektów edukacji seksualnej i seksualizacji

Edukacja seksualna	Seksualizacja
Wyposaża w rzetelną, zgodną z aktualnym stanem rozwoju nauki wiedzę na temat seksualności człowieka.	Wyposaża w szczątkową, niekompletną wiedzę i dokonuje licznych przekłamań, kształtując nierealistyczny obraz seksualności człowieka.
Obala mity, przełamuje stereotypy i redukuje dezinformację w obszarze seksualności.	Odzwierciedla, rozpowszechnia i utrwala istniejące w społeczeństwie postawy seksistowskie, stereotypy płciowe i błędne przekonania na temat seksualności, może też przyczyniać się do ich powstawania.
Przekaz jest rzeczowy, a jego celem jest poszerzanie wiedzy oraz kształtowanie umiejętności i postaw opartych na wartościach leżących u podstaw praw człowieka. Nie ma erotyzować, pobudzać seksualnie. Pojawiające się podczas pracy w obszarze tematyki seksualności reakcje emocjonalne (np. wesołość, zawstydzenie) to naturalny i normalny element.	Przekaz stanowi bodziec seksualny, którego celem jest zwrócenie uwagi, wzbudzenie zainteresowania, prowokacja bądź pobudzenie i/lub zaspokojenie seksualne.
Treści programowe i metody pracy są dostosowane do wieku i etapu rozwojowego odbiorców. Adekwatnie wyprzedza zmiany rozwojowe, przygotowując do ich możliwie pozytywnego doświadczania.	Przekaz kierowany poprzez powszechnie dostępne media masowo dociera do odbiorców w różnym wieku i o różnym poziomie dojrzałości. Dodatkowo często jest nieoczekiwany lub niepożądany, a jego efekty – niekontrolowane. W ten sposób dochodzi do przypadków narzucania treści seksualnych i tym samym nieodpowiedniego oddziaływania. Ponadto zaciera granicę między niedojrzałą i dojrzałą seksualnością, np. dziewczynki lub nastolatki upodabniają się w swym wizerunku do dojrzałych kobiet, kobiety natomiast wcielają się w role utożsamiane z dziećmi, nadając im jednocześnie charakter seksualny.
Respektuje prawo do dokonywania wolnych wyborów, zwiększając jednocześnie zrozumienie własnej seksualności i umożliwiając podejmowanie możliwie świadomych i odpowiedzialnych decyzji.	Dopasowuje do normy, zgodnie z którą atrakcyjność fizyczną utożsamia się z „byciem seksownym" – ogranicza wolność wyboru do poruszania się w obrębie takiego kanonu. Przekaz jest pełen porad, jak uzyskać seksowny wygląd, często niezależnie od potrzeb i upodobań osoby.
Kształtuje postawy wobec seksualności oparte na poszanowaniu godności i szacunku wobec siebie i drugiego człowieka.	Dokonuje uprzedmiotowienia osoby jako środka do uzyskania pobudzenia oraz zaspokojenia seksualnego lub do czerpania rozmaitych pozaseksualnych korzyści, w tym finansowych. Redukuje wartość osoby do atrakcyjności fizycznej, rozumianej jako atrakcyjność seksualna, bycie pociągającym seksualnie.

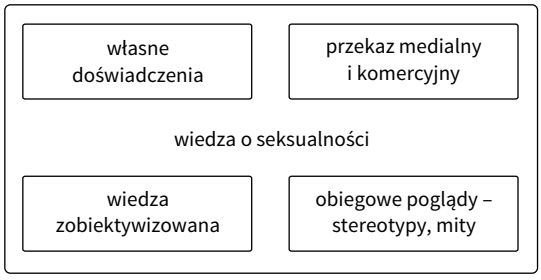
cd. tab. 3

Edukacja seksualna	Seksualizacja
Wspiera rozwój zdrowej seksualności, zwiększa rozumienie i akceptację zachodzących w rozwoju zmian w obszarze seksualności. Kształtuje postawę akceptacji względem siebie i innych osób, respektowania różnic i równości, a także postawy zorientowane na ochronę zdrowia.	Może przyczyniać się do niezadowolenia z własnego ciała, niskiej samooceny, stanów depresyjnych, zaburzeń odżywiania i innych problemów zdrowotnych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Stowarzyszenie Twoja Sprawa, 2013.

co do własnych kompetencji może wywołać lęk przed podejmowaniem oddziaływań. Mnogość różnych jakościowo źródeł wiedzy na temat seksualności i niekiedy sprzeczne informacje wprowadzają dodatkowy zamęt.

Wiesław Sokoluk (2003) wskazuje na cztery zasadnicze źródła informacji powiązanych z życiem seksualnym człowieka: wiedzę zobiektywizowaną, doświadczenia własne, przekaz medialny i komercyjny oraz obiegowe poglądy o charakterze stereotypowym (rys. 2); zwracają na nie również uwagę Zielona-Jenek i Chodecka (2010).



Rys. 2. Źródła wiedzy na temat seksualności

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Sokoluk, 2003; Zielona-Jenek i Chodecka, 2010.

W kontekście edukacyjno-wychowawczym niezwykle istotna jest świadomość, z jakiego źródła pochodzi wiedza, z której nauczyciel pragnie skorzystać. Sokoluk (2003) podkreśla, że nauczyciel powinien potrafić wyraźnie oddzielić sferę osobistych doświadczeń od wiedzy zobiektywizowanej, mimo pokusy odwoływania się do własnego doświadczenia (tab. 4).

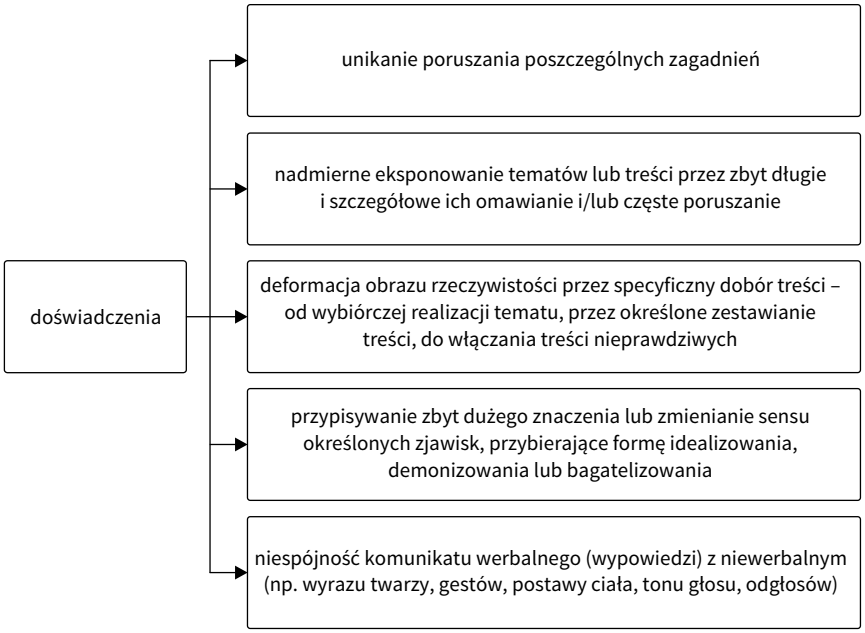
Postawa zakładająca oddzielanie informacji pochodzących ze źródeł zobiektywizowanych od wynikających z własnego doświadczenia będzie sprzyjać kształtowaniu: rzetelności przekazu, wizerunku nauczyciela jako nośnika obiektywnej wiedzy, jakości interakcji nauczyciel – uczeń, a także uczyć ochrony własnej prywatności i intymności. Ponadto pozwala rozwiać wątpliwości dotyczące np. wcześniejszych doświadczeń seksualnych lub stanu cywilnego nauczyciela, poglądów nauczyciela i udzielania przez niego odpowiedzi na pytania o jego własne opinie i postawy,

Tab. 4. Przyczyny odwoływania się do własnych doświadczeń dotyczących sfery seksualności

Przyczyna	Komentarz
Przekonanie o uniwersalności własnych doświadczeń	– jeśli doświadczenie jest wyrazem jakiejś prawidłowości, a związane z nim spostrzeżenia mają ogólne zastosowanie, to wchodzą w obszar wiedzy zobiektywizowanej i powoływanie się na osobiste doświadczenie staje się zbędne – ryzyko dotyczy tego, że własne doświadczenie może nie mieć uniwersalnego charakteru
Próba zachęcenia do naśladowania własnego postępowania i powtórzenia pozytywnego doświadczenia	– sytuacja osoby, której doradzamy, może różnić się od naszej, więc nie jesteśmy w stanie zagwarantować jej równie pozytywnego efektu – zamiast skupiać się na własnych doświadczeniach, warto wyrazić zainteresowanie sytuacją drugiej strony, okazać empatię
Chęć ostrzeżenia i/lub ochrony przed negatywnym doświadczeniem	– uświadamianie i przestrzeganie przed ryzykiem związanym z podejmowaniem pewnych zachowań jest ważne, ale nie wymaga odwoływania się do własnych przeżyć – trudno w ich przypadku o obiektywność, konieczną do analizy sytuacji prowadzącej do negatywnego doświadczenia – przydatne mogą okazać się fikcyjne historie lub opowiadania, anonimowe listy, pytania do specjalistów itp.
Uzupełnianie informacyjnych braków	– przy ogromnej ilości informacji i ograniczonych możliwościach ich poznania naturalne są sytuacje, w których brakuje nam wiedzy na jakiś temat – zdarza się to też osobom kompetentnym w swojej dziedzinie, np. ze względu na zachodzące zmiany i pojawiające się nowości – powszechny dostęp do różnych źródeł informacji stwarza każdemu możliwość nabywania specjalistycznej wiedzy – gdy brakuje nam wiedzy dotyczącej zagadnienia, warto się do tego przyznać, a następnie uzupełnić ją, odwołując się do rzetelnego źródła
Poważne problemy osobiste w sferze seksualnej	– powodują niekontrolowane przenoszenie treści osobistych na praktykę zawodową – warto dołożyć wszelkich starań, by zwiększyć wgląd w swoją sytuację i kontrolować jej wpływ na własne zachowanie – w skrajnych przypadkach należy powstrzymać się od nauczania do chwili rozwiązania lub uporządkowania swoich spraw

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Sokoluk, 2003, ss. 24–29.

rozmów na tematy kontrowersyjne czy przypisywanego rozmowom intymnego charakteru. Rys. 3. przedstawia możliwy wpływ osobistych doświadczeń nauczyciela, w tym własnych problemów, na przekaz będący częścią jego działań edukacyjno-wychowawczych.



Rys. 3. Możliwy wpływ własnych doświadczeń na treść i jakość przekazu

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Sokoluk, 2003.

Istotną rolę w obszarze edukacji seksualnej odgrywa samoświadomość. Nauczyciel wielokrotnie, w sposób werbalny i niewerbalny, będzie ujawniał swój stosunek do różnych kwestii związanych z seksualnością człowieka. Świadomość własnych poglądów i odczuć oraz wpływu własnych doświadczeń, uprzedzeń i obaw na prezentowaną postawę, zarówno względem seksualności, jak i edukacji seksualnej, należy do ważnych u nauczyciela kompetencji osobistych. Zielona-Jenek i Chodecka (2010, ss. 40–41) w książce *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem* proponują arkusz pracy dla opiekunów i wychowawców, który ma pomóc zastanowić się nad własnymi doświadczeniami i poglądami dotyczącymi sfery seksualności i usystematyzować je, by móc dokonywać bardziej świadomych i adekwatnych interwencji wychowawczych.

Oprócz kompetencji osobistych ważne miejsce zajmują kompetencje merytoryczne, czyli rzetelna, aktualna wiedza i umiejętności osoby zajmującej się edukacją seksualną. Warto skorzystać w tym celu z pytań do autorefleksji (ramka, s. 153), by móc rozpoznać wymagające uzupełnienia obszary własnej wiedzy oraz wyznaczyć kierunki samodzielnych poszukiwań.

Nie należy jednak zapominać o takich aspektach, jak: motywacja nauczyciela, jego pozytywne nastawienie, wiara we wprowadzane rozwiązania i przekazywane treści czy otwarta, elastyczna postawa. W kolejnej ramce zebrano pytania, które mogą pomóc rozpoznać i usystematyzować własne postawy w obszarze edukacji seksualnej.

Pytania do nauczyciela o własne kompetencje merytoryczne w obszarze seksualności dziecka i edukacji seksualnej w okresie wczesnoszkolnym

1. Czy wiem, jak przebiega i jak przejawia się normalny, zdrowy rozwój seksualny u dziecka?
2. Czy wiem, jakie zachowania dziecka mogą stanowić informację o nieprawidłowo rozwijającej się seksualności i jakiej wymagają interwencji?
3. Czy wiem, jak reagować na różne przejawy rozwijającej się dziecięcej seksualności, np. jak odpowiadać na pytania dzieci dotyczące seksualności?
4. Czy wiem, w jakich obszarach tematycznych dotyczących seksualności warto poruszać się w ramach edukacji wczesnoszkolnej i jaki poziom wiedzy na temat seksualności człowieka jest optymalny dla dziecka w określonym okresie rozwoju?
5. Czy wiem, rozwój jakich umiejętności i kompetencji powinno się wspierać u dziecka w okresie wczesnoszkolnym?
6. Czy wiem, jak wspierać rozwój seksualności dziecka w warunkach szkolnych?

Pytania do nauczyciela o postawy i doświadczenia własne w obszarze edukacji seksualnej

1. Czym dla mnie jest edukacja seksualna?
2. Jakie są moje osobiste doświadczenia z edukacją seksualną?
3. Jaka jest moja postawa względem edukacji seksualnej?
4. Jak się czuję, gdy myślę o sobie w roli edukatora seksualnego?
5. Czego się obawiam, gdy myślę o wprowadzeniu edukacji seksualnej w moim miejscu pracy?
6. Jak wyobrażam sobie edukację seksualną w moim wydaniu?

4. Wspomaganie rozwoju seksualnego dziecka – rola rodziców

Środowisko rodzinne stanowi ważny kontekst szkolnej edukacji seksualnej. Po pierwsze dlatego, że stanowi główne źródło wiedzy, umiejętności, wartości i postaw dzieci, podejmujących w 6. roku życia rolę uczniów. Po drugie, ponieważ zgodnie z Konstytucją Rzeczpospolitej Polskiej z 1997 r.:

Art. 48 ust. 1. Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania.

Art. 53 ust. 3. Rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniami. Przepis art. 48 ust. 1 stosuje się odpowiednio.

Konstytucyjnie zabezpieczone prawo do decydowania przez rodziców powinno być uwzględniane i szanowane przez szkołę. Zadaniem nauczyciela jest pomagać rodzicom we wspieraniu rozwoju swego dziecka oraz współpracować z nimi w procesie jego wychowania seksualnego. Nauczyciel, podejmując problematykę seksualności i włączając rodziców w edukację seksualną w szkole, powinien z jednej strony

uwzględniać współczesne standardy dotyczące edukacji seksualnej w szkołach, a z drugiej – brać pod uwagę zróżnicowanie postaw rodzicielskich wobec seksualności i edukacji seksualnej, przejawiające się w przyjętym w rodzinie modelu wychowania seksualnego.

4.1. Modele wychowania seksualnego w rodzinie

W kształtowaniu seksualności bardzo ważną rolę odgrywa środowisko rodzinne, w którym dziecko się wychowuje. To, w jaki sposób będzie rozwijać się sfera seksualna w pierwszych latach życia, zależy w głównej mierze od rodziców. Oddziaływania rodziców na seksualność dziecka są wieloaspektowe – rozwój seksualny przebiega bowiem równolegle do ogólnego rozwoju dziecka, a zatem jest związany z rozwojem fizycznym, intelektualnym, emocjonalnym, społecznym i moralnym. Można mówić o różnych odpowiedziach rodziców na rodzącą się seksualność dziecka.

Każda rodzina tworzy niepowtarzalne i specyficzne środowisko wychowawcze – odmienne warunki, przekazywane wzorce, wartości i postawy, w tym stosunek do seksualności. W literaturze przedmiotu wskazywane są trzy modele wychowania seksualnego:

– permisywny (przyzwalający) – seksualność rozumie się jako wartość autonomiczną, nadrzędną w życiu człowieka. W tym modelu odpowiada się na pytania dzieci na każdy temat, niezależnie od okoliczności. Akceptowane są tu wszelkie formy ekspresji seksualnej, a granice są często płynne;

– restrykcyjny – seksualność traktowana jest jako dziedzina całkowicie zakazana dzieciom i kojarząca się głównie z uczuciami wstydu, lęku i niebezpieczeństwem. Granice są tu stałe, sztywne i oparte na systemie kar;

– „złotego środka" – seksualność postrzegana jest jako sfera życia równie ważna jak inne. Ten model cechuje się pozytywnym stosunkiem do seksualności, która wzbudza m.in. uczucia radości, przyjemności. Jednocześnie w ekspresji seksualnej ważne jest zachowanie ram kulturowych i społecznych.

Wojciech Eichelberger (1999) dokonuje klasyfikacji zachowań rodzica w kontekście podstawowego pytania, jakie zadają dzieci, odkrywając sferę seksualności: „skąd się wziąłem?". Zwraca przy tym uwagę na zróżnicowany sposób komunikacji z dzieckiem na temat seksualności i ze względu na to kryterium wyróżnia cztery poziomy odpowiedzi na pytanie: techniczny, biologiczno-fizjologiczny, religijno-duchowy i uczuciowy. Tab. 5 zawiera ich krótkie objaśnienie oraz przykładowe wypowiedzi na każdym z czterech poziomów.

Pierwsze trzy poziomy odpowiedzi Eichelberger (1999) poddaje krytyce – jego zdaniem dzieci nie chcą być produktem gry hormonów, seksualnych namiętności, procesów czy woli boskiej, chcą natomiast wiedzieć, że były przez rodziców oczekiwane i upragnione. Część rodziców w ogóle nie podejmuje próby udzielenia dziecku odpowiedzi. Niektórzy ignorują pytanie, by uniknąć sprawiającego im trudność

Tab. 5. Poziomy odpowiedzi rodziców na pytanie: „skąd się biorą dzieci?”

Poziomy odpowiedzi	Komentarz	Przykład odpowiedzi
Techniczny	wyjaśnienie w kategoriach zjawisk przyrody, mechanicznych procesów	„Popatrz, jak robią »to« ptaszki albo pieski, rodzice robią tak samo”
Biologiczno-fizjologiczny	odpowiedź w języku naukowym, objaśnianie fizjologii poczęcia i ciąży	„W trakcie kopulacji plemnik taty wnika w komórkę jajową mamy i dochodzi do zapłodnienia. Następnie w czasie ciąży [...]”
Religijno-duchowy	wyjaśnienie w odniesieniu do religii	„Bóg tak chciał”; „Bóg nam cię zesłał”
Uczuciowy	odpowiedź odwołująca się do emocji, uczuć, pragnień, motywacji rodziców do posiadania dziecka	„Pojawiłeś się na świecie, bo rodzicie się kochają i marzyli o tobie; obydwoje mieliśmy udział w tym doniosłym zdarzeniu”

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Eichelberger, 1999, ss. 9–12.

tematu lub karzą dzieci za ich zainteresowanie tą tematyką. Odpowiedź na pytanie: „skąd się wziąłem?” stanowi element kształtowania tożsamości dziecka.

4.2. Współpraca rodziny i szkoły

Na podstawie podkreślanych wcześniej różnic postaw wobec seksualności i edukacji seksualnej można wnioskować, że rodzice mają różne podejście do proponowanych w szkole rozwiązań. W związku z tym trudno pogodzić różne punkty widzenia. Jak więc połączyć prawo dzieci do informacji i edukacji w duchu współczesnych standardów z niezliczoną liczbą światopoglądów, wartości i postaw rodzicielskich?

Na poziomie oddziaływań praktycznych pierwszą propozycję stanowi komunikacja. Rodzice powinni być odpowiednio wcześnie informowani o planowanych działaniach, by móc się w nie zaangażować. Aby takie współdziałanie było możliwe, należy stworzyć ku temu odpowiednie warunki, np. zorganizować spotkanie lub jakąkolwiek inną formę kontaktu z rodzicami, by poznać ich poglądy, oczekiwania i zastrzeżenia. Nawiązanie współpracy z rodzicami nie zawsze bywa łatwe, wymaga bowiem czasu i wzajemnych chęci. Nauczyciel z racji pełnionej roli powinien być tą stroną dialogu, która stara się zbudować zaufanie i szacunek w relacji. Tylko w takiej atmosferze możliwy jest rzeczowy dialog, a rodzic będzie mógł bez obaw powierzyć nauczycielowi edukację swego dziecka w sferze seksualności. Ważna jest zatem umiejętność porozumiewania się w tym niełatwym obszarze. Tab. 6 i 7 przedstawiają wybrane werbalne i niewerbalne zachowania usprawniające i utrudniające komunikację.

Tabele te stanowią zbiór ogólnych zasad komunikacji interpersonalnej. Mimo że pozornie nie dotyczą tematyki edukacji seksualnej, stanowią podstawę poro-

Tab. 6. Wybrane werbalne i niewerbalne zachowania usprawniające komunikację

Zachowanie	Komentarz
Komunikowanie się w sposób zrozumiały	– zakłada budowanie jasnych dla odbiorcy wypowiedzi, m.in. przez stosowanie zrozumiałego słownictwa i w miarę prostej składni – rozsądne posługiwanie się językiem rozmówcy, np. używanymi przez niego pojęciami i określeniami
Parafrazowanie i odzwierciedlanie wypowiedzi	– polega na przeformułowaniu komunikatu drugiej osoby i oddaniu jego myśli lub doświadczenia w inny, zazwyczaj krótszy, sposób, z zachowaniem jego intencji – pozwala m.in. wyeksponować główny wątek wypowiedzi, uczynić ją bardziej precyzyjną, zweryfikować swoje rozumienie komunikatu, oddać swoje rozumienie doświadczenia rozmówcy
Klaryfikowanie wypowiedzi	– uściśla lub wyjaśnia niejasne elementy wypowiedzi rozmówcy; może zachodzić np. przez wyrażenie swojego sposobu rozumienia komunikatu i prośbę o jego weryfikację lub pytanie o interesującą część wypowiedzi
Podsumowywanie	– zakłada zestawienie najważniejszych wątków wypowiedzi, które pojawiły się w całej rozmowie lub jej części – pozwala m.in. zebrać pojawiające się zagadnienia, uporządkować rozmowę, powiązać ze sobą rozłożone w czasie lub rozdzielone w wypowiedzi wątki czy oddzielić poszczególne części rozmowy
Trafne interpretowanie	– ukazuje rozmówcy znaczenie zachodzących zdarzeń – wprowadza nowy sposób rozumienia sytuacji, rzuca nowe światło na dotychczasowe obserwacje, ukierunkowuje refleksję rozmówcy
Udzielanie zwrotnych komunikatów i wyrażanie opinii	– polega na ustosunkowaniu się do wypowiedzi rozmówcy przez podanie stosownych, adekwatnych do tematu informacji – własne spostrzeżenia i opinie należy wyraźnie oddzielić od przywoływanej wiedzy zobiektywizowanej
Wzmocnienia werbalne	– wpływają na zwiększenie liczby zachowań pozytywnych; najczęściej są to pochwały lub komplementy interakcyjne – warto stosować je uważnie, adekwatnie do zachowań rozmówcy i odnosić się do rzeczywistych zjawisk
Upodobnienie tonu głosu do tonu rozmówcy, utrzymywanie kontaktu wzrokowego, potakiwanie, żywa mimika, odpowiednia gestykulacja, zachowanie dystansu fizycznego, umiarkowane tempo mowy, postawa rozluźniona, ufny ton głosu	– oprócz wypowiedzi ważną rolę w komunikacji odgrywają zachowania pozawerbalne, takie jak: mimika, gestykulacja, postawa ciała, gospodarowanie przestrzenią, sposób mówienia – kiedy komunikaty werbalny i niewerbalny są sprzeczne, rozmówcy bardziej ufają temu drugiemu

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Okun, 2002.

Tab. 7. Wybrane werbalne i niewerbalne zachowania utrudniające komunikację

Zachowania werbalne	Zachowania niewerbalne
– przerywanie – dawanie rad – prawienie kazań – upominanie – obwinianie – przekupywanie – pochlebstwa – wypytywanie, sondowanie – nadmierne analizowanie – nadinterpretacje – niedowierzanie – sugerowanie wypowiedzi – używanie niezrozumiałego słownictwa – intelektualizowanie – odbieganie od tematu – mówienie zbyt wiele o sobie	mimika: – brak kontaktu wzrokowego – sroga mina – szyderczy uśmiech gestykulacja: – ziewanie – kiwanie palcem wskazującym – ruchy pośpieszne, rozpraszające postawa ciała: – utrzymywanie zbyt dużego lub zbyt małego dystansu czynniki paralingwistyczne: – nieprzyjemny ton głosu – nieodpowiednie tempo mowy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Okun, 2002.

zumiewania się z rodzicem ucznia w każdym obszarze, również w tym delikatnym. Zwiększając swe umiejętności i świadomość w obszarze komunikacji, zwiększa się szanse na skuteczny dialog z rodzicami.

Konstruktywna komunikacja cechuje się przede wszystkim otwartością. Styl w pełni otwarty (Sakowska, 1999) oparty jest na komunikowaniu emocji, z jednoczesną ich werbalizacją. Stwarza podstawy do lepszego wzajemnego rozumienia, wyrażania potrzeb i oczekiwań. W przypadku sytuacji konfliktowej osoby porozumiewające się tym stylem skupiają się na aktualnych problemach i przejawianych w związku z nimi zachowaniach.

Drugim rozwiązaniem jest edukacja rodziców. Propozycja ta nie ma u podstaw założenia o braku wiedzy lub umiejętności czy niewłaściwych postawach rodziców. Do jej głównych celów można zaliczyć: zwiększanie wglądu we własne przekonania i poglądy, świadome rozdzielanie obszarów posiadanej wiedzy (rys. 2) oraz redukowanie dezinformacji przez poszerzanie obszaru wiedzy zobiektywizowanej.

Bez względu na rodzaj podejmowanych przez nauczyciela działań wobec rodziców ważne jest, by stali się oni zwolennikami idei rzetelnej edukacji seksualnej. Być może stanie się tak, gdy rodzice poczują, że są traktowani jako poważni partnerzy oddziaływań, a szkoła w pełni respektuje ich prawa osobiste. W podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej znajduje się zapis, że zadaniem szkoły jest „realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się [oraz] respektowanie trójpodmiotowości oddziaływań wychowawczych i kształcących uczeń – szkoła – dom

rodzinny". Konstruktywna komunikacja nauczycieli i rodziców powinna umożliwić wprowadzenie uzgodnionego wspólnie wychowania seksualnego. Dobre relacje nauczycieli z rodzicami budują zaufanie, które jest niezbędne, zwłaszcza w podejmowaniu trudnych tematów i wspólnym rozwiązywaniu problemów.

5. O czym i jak uczyć dzieci 6- i 7-letnie?

Aby oddziaływania edukacyjno-wychowawcze okazały się skuteczne, powinny być dostosowane do odbiorców – ich potrzeb rozwojowych, wyjściowego poziomu wiedzy, poziomu rozumienia, kontekstu społeczno-kulturowego. W przypadku uczniów pierwszych klas szkoły podstawowej wspólny mianownik stanowią wiek i okres rozwojowy, co pozwala w przybliżeniu określić, jakie oddziaływania są dla nich odpowiednie. Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej (BZgA), we współpracy ze Światową Organizacją Zdrowia (WHO) i międzynarodowym zespołem specjalistów (Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, 2012), dokonało podziału na grupy wiekowe na podstawie celów rozwojowych charakterystycznych dla poszczególnych okresów życia człowieka, tj. ważnych zadań, których realizacja sprzyja poczuciu zadowolenia i satysfakcji oraz osiąganiu kolejnych celów rozwojowych (Havighurst, 1972). Wyłoniły się tym samym odzwierciedlające kolejne etapy rozwoju człowieka grupy wiekowe: 0–4, 4–6, 6–9, 9–12, 12–15 lat oraz powyżej 15 lat. Około 6. roku życia dziecko znajduje się na przełomie dwóch okresów rozwojowych – przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Analizując progi wiekowe dla poszczególnych grup, można zauważyć, że ostatni rok, jaki obejmuje dowolna grupa, jest tożsamy z pierwszym rokiem wchodzącym do kolejnej grupy. Innymi słowy, dzieci w pewnym wieku (4, 6, 9, 12 i 15 lat) wchodzą w zakres oddziaływań obejmujący dwie sąsiadujące grupy. Dziecko w wieku 6 lat znajduje się na przełomie grup 4–6 i 6–9. Co oznacza to dla odczytującego matrycę WHO nauczyciela? Jak należy korzystać z matrycy?

Warto mieć na względzie, że matryca (Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, 2012, ss. 35–43) to narzędzie pomocnicze w pracy z dziećmi, a nie przeznaczony do realizacji program. Uważny i otwarty nauczyciel rozpocznie od poznania grupy swych podopiecznych, by następnie elastycznie dostosować do nich oddziaływania, biorąc pod uwagę np. różnice indywidualne w rozwoju dzieci lub różny poziom ich wiedzy. Powinien uwzględniać także zachodzące procesy grupowe, wydarzenia czy zachowania dzieci, np. zadawane przez nie pytania. Głównym celem poruszania proponowanych zagadnień jest wspomaganie rozwoju seksualności podopiecznych. Warto zatem skorzystać z propozycji, robiąc rozpoznanie we wszystkich przedstawionych pozycjach, rozpoczynając od grupy wiekowej 0–4[1]. Choć omawiane obszary

[1] Matryca prezentowana przez WHO jest jedną z najbardziej aktualnych kompleksowych propozycji obszarów tematycznych, uwzględniających podział na grupy wiekowe odbiorców. Inne zestawienia można znaleźć np. w części t. II: *Topics and learning objectives* publikacji pt. *International Technical Guidance on Sexuality Education*, wydanej przez UNESCO (2009, ss. 61–102), oraz w książce Debry Haffner

tematyczne i zagadnienia poruszane na poszczególnych etapach nauczania ulegają pewnym zmianom, oddziaływania mają na celu kształtowanie spójnych postaw w obszarze seksualności, opartych na szacunku do siebie i innych osób, akceptacji różnorodności, świadomości siebie i własnych czynów oraz odpowiedzialności. Dokonuje się to od najwcześniejszych lat i jest ugruntowywane na kolejnych etapach życia. Trudno zatem wydzielić specyficzne dla grup wiekowych wartości czy postawy, które nie powtórzyłyby się później (ramka).

Wybrane postawy promowane przez edukację seksualną od pierwszych lat życia

- akceptacja i pozytywny obraz własnego ciała
- pozytywna postawa wobec własnej tożsamości płciowej
- poczucie, że własne doświadczenie i wyrażanie emocji jest ważne
- świadomość prawa wyboru w sprawach dotyczących siebie, w tym swojego ciała
- akceptacja różnic między ludźmi
- szacunek dla innych osób
- szacunek dla różnych stylów życia, wartości i norm
- szacunek dla różnych norm związanych z seksualnością
- poczucie odpowiedzialności za siebie i innych

Ponieważ edukacja seksualna powinna uwzględniać całościowy, wieloaspektowy obraz seksualności dziecka i oddziaływać nie tylko przez wyposażanie go w wiedzę, lecz również przez kształtowanie umiejętności i postaw (por. rys. 1), jednym ze sposobów zwiększania skuteczności tych oddziaływań jest aktywne angażowanie uczestników zajęć (UNESCO, 2009). Angażujące techniki wymagają umysłowego lub fizycznego działania. Uczestnik czyta, pisze, rysuje, mówi, pokazuje, odgrywa rolę lub wykonuje jakąkolwiek inną związaną z zadaniem czynność. To, w jaki sposób zostanie zaangażowany, zależy od pomysłowości nauczyciela.

6. Podstawy formalnoprawne edukacji seksualnej w szkole

Mimo wielu rzetelnych badań i opracowań dotyczących edukacji seksualnej obawy i błędne przekonania na jej temat są niemal powszechne, np. że przedwcześnie rozbudza erotyzm, przyspiesza inicjację seksualną, sprzyja podejmowaniu kontaktów homoseksualnych czy zachęca do perwersyjnych sposobów zaspokajania potrzeby seksualnej. Wyniki prowadzonych od wielu lat badań i realizowanych na całym świecie programów edukacji seksualnej młodzieży (UNESCO, 2009) wskazują, że w większości przypadków edukacja nie ma wpływu na podjęcie decyzji o współżyciu seksualnym, częstotliwość podejmowania kontaktów seksualnych, liczbę partnerów

Jak rozmawiać o sprawach intymnych? (2002; za: Lew-Starowicz i Długołęcka, 2006, ss. 241–254). Ogólne założenia wszystkich trzech opracowań są tożsame – sprzyjają kształtowaniu postaw, odwołujących się do tych samych wartości.

seksualnych ani korzystanie z antykoncepcji. W pozostałych przypadkach programy wpłynęły na opóźnienie inicjacji seksualnej, obniżenie częstości podejmowania współżycia, zmniejszenie liczby partnerów, wzrost stosowania prezerwatyw i innych środków antykoncepcyjnych. W ponad połowie przypadków zaobserwowano zmniejszenie liczby ryzykownych zachowań seksualnych (tab. 8).

Tab. 8. Wpływ zrealizowanych programów edukacji seksualnej młodzieży na podejmowane przez młodzież zachowania seksualne

Zachowanie seksualne	Procent wszystkich (N = 87) programów, w których zaobserwowano:		
	przyspieszenie/ zwiększenie	brak istotnego wpływu	opóźnienie/ obniżenie
Inicjacja seksualna	0	63	37
Częstość współżycia	3	66	31
Liczba partnerów seksualnych	0	56	44
Stosowanie prezerwatyw	40	60	0
Stosowanie innej antykoncepcji	40	53	7
Podejmowanie ryzykownych zachowań seksualnych	3	43	53

Źródło: opracowanie własne na podstawie: UNESCO, 2009.

Skąd w takim razie pochodzi przekonanie o erotyzującym wpływie edukacji seksualnej na jej uczestników? Być może wyobraźnię przeciwników pobudza nazwa przedmiotu. Określenie „edukacja seksualna" może kojarzyć się z nauką technik zaspokajania potrzeby seksualnej, np. z uczeniem, jak uprawiać seks. Przywołująca przeróżne skojarzenia nazwa może stanowić jeden z czynników, które powodują opór przed wprowadzeniem zajęć do przedszkoli czy szkół.

Podstawy formalnoprawne szkolnej edukacji seksualnej w Polsce zawarte są w ustawie z dnia 7 stycznia 1993 r., która zobowiązała szkoły do wprowadzenia treści na temat życia seksualnego człowieka (Kasperek-Golimowska, 2012). Od 1993 r. ustalenia dotyczące organizacji zajęć i treści programowych edukacji seksualnej ulegały zmianom. Obecnie edukacja seksualna odbywa się w ramach przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie", który ustawowo obowiązuje od V klasy szkoły podstawowej. Mimo braku w Polsce aktu prawnego, który rekomendowałby wprowadzenie regularnych zajęć z zakresu edukacji seksualnej na wcześniejszym etapie edukacji, w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej można odnaleźć cele edukacyjne pokrewne celom edukacji seksualnej. W wymaganiach ogólnych czytamy:

> Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Należy zadbać o to, aby dziecko odróżniało dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspól-

noty narodowej) oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę. Jednocześnie dąży się do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata, radzenia sobie w codziennych sytuacjach oraz do kontynuowania nauki w klasach IV–VI szkoły podstawowej.

Inne możliwości stwarzają na swój sposób zawarte w podstawie programowej poszczególne cele operacyjne, np.:

1. Edukacja polonistyczna
   a) obdarza uwagą dzieci i dorosłych, słucha ich wypowiedzi i chce zrozumieć, co przekazują, komunikuje w jasny sposób swoje spostrzeżenia, potrzeby, odczucia [...]
   c) uczestniczy w rozmowie na tematy związane z życiem rodzinnym i szkolnym, także inspirowane literaturą [...]
5. Edukacja społeczna
   1) potrafi odróżnić, co jest dobre, a co złe w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi; wie, że warto być odważnym, mądrym i pomagać potrzebującym; wie, że nie należy kłamać lub zatajać prawdy;
   2) współpracuje z innymi w zabawie, w nauce szkolnej i w sytuacjach życiowych; przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej oraz w świecie dorosłych, grzecznie zwraca się do innych w szkole, w domu i na ulicy;
   3) wie, co wynika z przynależności do rodziny, jakie są relacje między najbliższymi, wywiązuje się z powinności wobec nich [...]
   5) zna zagrożenia ze strony ludzi; wie, do kogo i w jaki sposób należy się zwrócić o pomoc;
10. Wychowanie fizyczne
   4) wie, że choroby są zagrożeniem dla zdrowia i że można im zapobiegać poprzez: szczepienia ochronne, właściwe odżywianie się, aktywność fizyczną, przestrzeganie higieny; właściwie zachowuje się w sytuacji choroby;
11. Etyka
   1) przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej (współpracuje w zabawach i w sytuacjach zadaniowych) oraz w świecie dorosłych (grzecznie zwraca się do innych, ustępuje osobom starszym miejsca w autobusie, podaje upuszczony przedmiot itp.);
   2) wie, że nie można dążyć do zaspokojenia swoich pragnień kosztem innych; nie niszczy otoczenia.

20 stycznia 2009 r. w Warszawie podpisano „Porozumienie na rzecz upowszechniania edukacji seksualnej dzieci i młodzieży w polskiej szkole". Stronami porozumienia było dziesięć organizacji (w tym: Towarzystwo Rozwoju Rodziny, Fundacja Promocji Zdrowia Seksualnego, Polskie Towarzystwo Seksuologiczne, Fundacja Dzieci Niczyje, a także Związek Nauczycielstwa Polskiego) i siedmiu specjalistów, m.in. z zakresu seksuologii, psychologii i pedagogiki. Porozumienie sankcjonuje prezentowane tu treści i stanowi ważny krok w stronę upowszechniania edukacji seksualnej w polskiej szkole.

Podsumowanie

Seksualność człowieka kształtuje się od momentu poczęcia i zmienia w cyklu życia – w dzieciństwie ma zupełnie inny obraz i jest podporządkowana innym celom rozwojowym niż w dorosłości. Obejmuje różne sfery życia człowieka i przejawia się w różnych obszarach funkcjonowania. Stanowi ważny aspekt funkcjonowania człowieka i zasługuje na rzetelne wsparcie ze strony osób dorosłych. Pierwsze lata życia, w tym przejście z przedszkola do szkoły, są dla rozwoju seksualnego niezwykle istotnym okresem rozwojowym. Właściwe oddziaływania w obszarze wspierania rozwoju seksualnego dzieci od najwcześniejszych lat, zarówno w rodzinie, jak i w środowisku szkolnym, mogą sprzyjać kształtowaniu zdrowej seksualności i wspierać inne rozwijające się obszary.

Nabywanie umiejętności i wiedzy w pierwszych latach życia ma miejsce w rodzinie, zwłaszcza w kontakcie z rodzicami. Rodzice stanowią naturalny kontekst dla edukacji seksualnej, a ich prawo do wychowywania dziecka zgodnie z własnymi przekonaniami zabezpiecza Konstytucja RP. W okresie szkolnym znaczącą rolę w życiu dziecka pełni nauczyciel, który staje się kolejną ważną osobą w rozwoju dziecięcej płciowości. Przyjmując odpowiedzialność za wspieranie rozwoju seksualności swych podopiecznych, zwłaszcza tych najmłodszych, powinien on wykazać szczególną wrażliwość zarówno na potrzeby dzieci, jak i na przekonania i wartości wyznawane przez ich rodziców. Mając na względzie korzyści, jakie może przynieść wychowawcza współpraca z rodzicami, warto rozważyć możliwości rozsądnego zaangażowania rodziców w proces wspierania rozwoju seksualności ich dzieci. W trosce o jakość oddziaływań edukacyjno-wychowawczych nauczyciel powinien poszerzać swoje kompetencje merytoryczne i osobiste.

Rzetelna edukacja seksualna, prowadzona przy współpracy rodziny i szkoły, pozwala dzieciom w okresie wczesnoszkolnym zdobyć wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia siebie i świata. Może wyprzedzić wpływ przekazu medialnego, rówieśniczego i innych, niekontrolowanych i zagrażających zdrowemu rozwojowi ciekawego świata dziecka. Edukacja powinna mieć charakter interdyscyplinarny i zakładać oddziaływania poprzez przekazywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności, budowanie systemu wartości i kształtowanie postaw. Profesjonalne programy profilaktyczne, wprowadzone powszechnie, mogłyby uchronić dzieci przed zagrożeniami, rozwijać ich umiejętność radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, uczyć je, jak chronić siebie i dbać o swoje bezpieczeństwo. Warto wspomnieć o istniejących już programach profilaktyczno-wychowawczych i scenariuszach zajęć, które poruszają takie tematy, jak: rozpoznawanie emocji, porozumiewanie się, prywatność i intymność, zły i dobry dotyk, niebezpieczne zabawy, odmawianie czy „uwaga obcy" (Zajączkowski, 2002). Dzięki nim już teraz niektóre dzieci mogą dowiedzieć się w szkole, jak radzić sobie z problematycznymi sytuacjami oraz uczyć się poszanowania granic w relacjach z drugim człowiekiem.

Literatura

Beisert, M. (2004). *Seksualność w cyklu życia człowieka.* Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke.

CBOS (2007). *O wychowaniu seksualnym młodzieży: Komunikat z badań*. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_123_07.PDF [15.09.2013].

Eichelberger, W. (1999). *O co pytają dzieci?* Warszawa: Iskra.

Grzelak, S. (2007). Seksualizacja. *Świat Problemów*, *6*, 25–28.

Haffner, D. (2002). *Jak rozmawiać z dziećmi o sprawach intymnych?* Warszawa: Diogenes – Grupa Wydawnicza Bertelsmann Media.

Hamer, H. (2010). *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa: Veda.

Izdebski, Z. (2012). *Seksualność Polaków na początku XX wieku: studium badawcze*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kasperek-Golimowska, E. (2012). Edukacja seksualna jako forma ochrony i promocji zdrowia seksualnego. W: Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska (red.), *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym: teoria i rzeczywistość* (ss. 87–130). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. http://www.trybunal.gov.pl/akty/konstytucja/toc.htm [15.09.2013].

Lew-Starowicz, Z., Długołęcka, A. (2006). *Edukacja seksualna*. Warszawa: Świat Książki.

Okun, B. (2002). *Skuteczna pomoc psychologiczna*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia, Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (2012). *Standardy edukacji seksualnej w Europie*. http://www.undp.org.pl/content/download/1684/9201/file/WHO_BZgA_Standardy_edukacji_seksualnej.pdf [15.09.2013].

Sakowska, J. (1999). *Szkoła dla rodziców i wychowawców.* Warszawa: Centrum Metodyczne Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Sokoluk, W. (2003). *Wychowanie do życia w rodzinie*. Warszawa: WSiP.

Stowarzyszenie Twoja Sprawa (2013). *Raport Amerykańskiego Towarzystwa Seksuologicznego na temat seksualizacji dziewcząt*. http://www.twojasprawa.org.pl/dokumenty/RaportAPA-polski.pdf [15.09.2013].

UNESCO (2009). *International Technical Guidance on Sexuality Education*. Paryż: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.pdf [15.09.2013].

Zajączkowski, K. (2002). *Program profilaktyczno-wychowawczy dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej.* Kraków: Impuls.

Zielona-Jenek, M., Chodecka, A. (2010). *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem*. Gdańsk: GWP.

ROZDZIAŁ VIII

Czynniki ryzyka i czynniki wspierające dziecko u progu szkoły w szkole

MARIA DOMINIAK / KAROLINA NIEMIER
studentki psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Pójście do szkoły to przełomowy moment w życiu każdego dziecka. Wcześniej, czy to w domu, czy w przedszkolu, dominującą aktywnością była zabawa, w szkole czeka zaś na dziecko więcej obowiązków i wymagań. Dzieci w okresie przedszkolnym poznają świat głównie przez zabawę, ich nauka jest bardziej spontaniczna, mimowolna. Kierowane ciekawością decydują o tym, co chcą robić, dokąd pójść czy w co się bawić. Sytuacja zmienia się w szkole, gdzie dominuje nauka związana z określonymi celami dydaktycznymi. Aktywność dzieci zaczyna być oceniana, a sposób i tempo pracy często są z góry wyznaczane przez nauczyciela. Nowe zasady, tematyka lekcji, ich liczba czy wyznaczony czas na pracę i odpoczynek – wszystko to jest dla najmłodszych uczniów czymś zupełnie nowym. Jednak stawiane przed dzieckiem zadania nie mają wyłącznie edukacyjnego charakteru. Jest to także nowa sytuacja społeczna, wśród nowych ludzi i w nowej roli. Dziecko przyjmuje rolę ucznia, która związana jest z nowymi zadaniami, większą samodzielnością, samokontrolą i odpowiedzialnością. Aby to było możliwe, dziecko musi dowiedzieć się i zrozumieć, na czym ta rola polega. Zadanie to należy do rodziców, którzy powinni zrobić wszystko, by ułatwić dziecku szkolny start – wyjaśnić mu, w czym rola ucznia jest podobna do roli przedszkolaka, a czym się różni, a także stwarzać jak najwięcej okazji do rozwoju i ćwiczenia kompetencji potrzebnych przyszłemu uczniowi.

Oddziaływania rodzicielskie powinny spotkać się z gotowością szkoły na przyjęcie i wspieranie rozwoju 6- i 7-latków. Szkoła musi być świadoma wagi zadań,

jakie przed nią stoją, i przygotować się na przyjęcie najmłodszych uczniów, by jak najpełniej odpowiedzieć na ich potrzeby poznawcze i społeczno-emocjonalne. Od tego, jakie cele stawia sobie szkoła i jaką ma wizję, zależy sposób kształcenia i wychowywania uczniów od I klasy szkoły podstawowej. Konsekwencją przyjętej przez szkołę koncepcji rozwoju i edukacji oraz form i metod pracy jest sposób przygotowania uczniów do dalszych etapów edukacji oraz kształtowania ich postaw w dorosłości. Warto zastanowić się zatem nad mocnymi i słabymi stronami szkoły w kontekście przyjęcia dzieci 6-letnich do I klasy oraz określić czynniki wspierające i czynniki ryzyka dotyczące nie tylko adaptacji dzieci w I klasie, ale również ich funkcjonowania na kolejnych etapach edukacji oraz w dorosłości.

Szkoła, zwłaszcza ta, w której dziecko zaczyna naukę, czyli szkoła podstawowa, stawia sobie za główny cel wspomaganie rozwoju dzieci. Jej cele mogą być osiągane przez odpowiednie programy nauczania i wychowania oraz przyjęte metody ich realizacji. Dzięki temu dziecko opanowuje kolejne kompetencje (np. umiejętność pisania i czytania, ale także współpracy w grupie i szukania kompromisowych rozwiązań), które stanowią bazę dla dalszej edukacji oraz są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego i społecznego w przyszłości.

Zastanawiając się nad czynnikami ryzyka i czynnikami wspierającymi dziecko w szkole, warto zwrócić uwagę na interakcję między nimi w kontekście organizacji szkoły jako instytucji, organizacji pracy w szkole, a także relacji społecznych w szkole. Ponadto trzeba podkreślić rolę wizji szkoły jako podstawy wszelkich podejmowanych przez nią działań.

1. Filozofia szkoły jako podstawa pracy z uczniami I klasy

Filozofią szkoły można nazwać wizję nauczania i wychowywania, jaką ma szkoła i jaką kieruje się przy opracowywaniu programu, ustalaniu zasad i ogólnym funkcjonowaniu placówki. Z określoną wizją związany jest także obraz ucznia, jakiego szkoła chce kształcić – do czego chce go przygotować, jakie obszary w nim rozwijać, oraz zakres oddziaływań – na co szkoła kładzie nacisk w nauczaniu i wychowaniu, jak definiuje normę, czyli stan optymalny, jak interpretuje odstępstwa od przyjętej normy (w górę lub w dół) oraz jak na nie reaguje. Z jawnymi bądź ukrytymi postawami szkoły uczeń spotyka się od pierwszych dni w szkole, nasiąka nimi, stanowią one podstawę jego kształtującej się samooceny, stosunku do nauki oraz do innych osób w szkole.

W zależności od owej wizji działania szkoły mogą zmierzać w różnym kierunku. Ich celem może być z jednej strony ukształtowanie kompetentnych, świadomych i przygotowanych do kolejnych etapów edukacji młodych ludzi, z drugiej zaś – terminowa realizacja programu edukacyjnego oraz największa liczba uczniów otrzymujących świadectwo z czerwonym paskiem bądź wysokie miejsca w rankingach szkół. Czy w drugim przypadku uczniowie będą jednak czuć się kompetentni i przygotowani

do podjęcia nowych wyzwań i realizacji zadań edukacyjnych lub zawodowych, rodzinnych i obywatelskich, które czekają na nich w przyszłości?

Współcześnie w polskich szkołach często mamy do czynienia z nastawieniem krótkoterminowym, tj. oczekiwaniem na szybko widoczne efekty. Priorytetem są jak najlepsze wyniki uzyskane przez uczniów na egzaminach końcowych, maturze czy olimpiadach. Duże znaczenie ma liczba uczniów z wysoką średnią i wyróżnieniem na świadectwie oraz wysoka pozycja szkoły w regionalnym lub wojewódzkim rankingu.

W filozofii przyjętej przez szkołę warto zwrócić uwagę na dwa aspekty: perspektywę czasową podejmowanych działań (krótko- lub długoterminową) oraz obiekt, na którym koncentrowane są działania (program nauczania lub osoba).

1.1. Orientacja krótko- czy długoterminowa?

To, w jaki sposób realizowany będzie program wychowawczo-edukacyjny (a więc i główny cel szkoły – wspieranie rozwoju dzieci), zależy od przyjętej przez szkołę perspektywy czasowej. O pracy szkoły można myśleć w perspektywie krótkoterminowej, ograniczającej się do funkcjonowania w ramach tygodnia, miesiąca lub roku szkolnego, zwracając uwagę tylko na „dziś" rozwojowe ucznia. Wówczas celem pracy z uczniem 6-letnim jest przygotowanie go do poradzenia sobie z wymaganiami I klasy. Można również przyjąć szeroką perspektywę czasową, obejmującą zarówno perspektywę krótko-, jak i długoterminową, zwracając uwagę na przyszłość dziecka nie tylko jako ucznia I klasy, ale także jako przyszłego gimnazjalisty, a nawet dorosłego obywatela.

Orientacja krótkoterminowa oznacza skupianie się na „tu i teraz", wyznaczanie bliskich celów. Często jest związana z nastawieniem na realizację programu, co skutkuje utratą z pola widzenia najważniejszego zadania, jakim jest wszechstronny rozwój ucznia. Rzadko wtedy pada pytanie, które z rozwijanych zasobów przydadzą się dziecku w przyszłości. Ryzyko niedopasowania między rzeczywistymi potrzebami dziecka a ofertą szkoły jest bardzo duże. W perspektywie krótkoterminowej osiągnięcie przez dziecko sprawności w zakresie radzenia sobie z zadaniami szkolnymi w I klasie oznacza skoncentrowanie się na opanowaniu umiejętności potrzebnych w danej sytuacji, a nie myślenie „do przodu" (np. co może przydać się później, w innej sytuacji). Brakuje tu celu nadrzędnego (nie uwzględnia się „jutra" rozwojowego dziecka), jakim jest przygotowanie do dorosłego życia i zmieniającej się rzeczywistości. Szkoła odrywa się w ten sposób od rzeczywistości społecznej, w której dziecko funkcjonuje, oraz od jego przyszłości.

Działania krótkoterminowe prowadzą do szybkich, łatwo mierzalnych efektów. Są to jednak efekty nietrwałe, nieprzynoszące pozytywnych konsekwencji w postaci dostarczenia kolejnych zasobów, przydatnych w przyszłości. Brak szerszej perspektywy sprawia również, że ani szkoła, ani uczeń nie wiedzą, dokąd zmierzają ich działania (często pojawia się i pozostaje bez odpowiedzi pytanie „po co?"). W takiej

sytuacji często zarówno u ucznia, jak i u nauczyciela następuje spadek motywacji do pracy. Kiedy nie widzi się celu działań, trudno planować i realizować zadania.

Orientacja długoterminowa, wynikająca z nastawienia na podmiot – osobę, uwzględnia szeroką perspektywę czasową. Oznacza to wyznaczanie zarówno celów bliskich (uczeń potrafi rozwiązać zadanie, opanowuje umiejętności niezbędne w I klasie), jak i dalekich (uczeń jest przygotowywany do radzenia sobie ze złożoną, wieloznaczną i zmieniającą się rzeczywistością). Pojawia się przede wszystkim cel nadrzędny, nadający strukturę działaniom, którym jest przygotowanie osoby świadomie, samodzielnie uczącej się i radzącej sobie z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością (Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012).

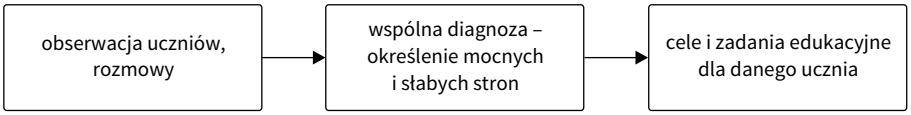
Szkoła powinna więc mieć na uwadze, że uczniowie, których kształceniem dziś się zajmuje, czyli dzieci podejmujące naukę jako 6-latki, będą żyć i pracować w warunkach znacznie różniących się od dzisiejszej rzeczywistości. Dlatego tak ważne jest, by głównym celem szkoły było wyposażenie ich w umiejętności i kompetencje potrzebne do radzenia sobie w przyszłości.

1.2. Nastawienie na program czy nastawienie na osobę?

Stosunek uczniów do szkoły, wiedzy przekazywanej przez nauczycieli, a także zapał i motywacja do pracy w dużej mierze zależą od tego, jaki jest nadrzędny cel szkoły i nauczycieli. Czy jest to – co często zarzuca się szkołom – tylko realizacja programu edukacyjnego, by dobrze wypaść w rankingach, czy raczej skupienie się na rozwoju intelektualnym i osobistym uczniów, a przy okazji na rozwoju innych osób związanych ze szkołą, czyli nauczycieli i rodziców?

Szkoła nastawiona na rozwój uczniów jest świadoma tego, że dzieci różnią się między sobą – każde z nich ma inne talenty, zainteresowania, umiejętności, a także słabości i ograniczenia. Dlatego ważne jest, by przed rozpoczęciem pracy z dziećmi rozpoznać silne i słabe strony ucznia i na tej podstawie określić cele i zadania edukacji. W diagnozie tej istotne jest także uwzględnienie opinii samego dziecka, które będąc świadome tego, że jego zdanie jest brane pod uwagę, staje się bardziej aktywne i zaangażowane w realizację stawianych przed nim zadań. Uczeń taki ma wewnętrzną motywację do pracy, jest coraz bardziej samodzielny, a praca daje mu radość i satysfakcję, gdyż czuje się odpowiedzialny za siebie i może wpływać na własny rozwój. Szkoła skoncentrowana na osobie i jej rozwoju stwarza okazje do rozwijania się nie tylko w sytuacji „ławki szkolnej", ale również pomaga poznawać świat, integrować zdobywaną wiedzę i wykorzystywać ją w praktyce podczas zajęć w terenie czy w pracowniach, podczas realizacji projektów i wspólnych inicjatyw. Nie jest to jednak opis szkoły marzeń, która nie istnieje. Nastawienie na rozwój zgodny z profilem ucznia nie oznacza bowiem rezygnacji z realizacji programu edukacyjnego i wynikających z niego zadań, ale dostosowanie programu do ucznia, który jest traktowany jako indywidualna, aktywna jednostka. Chodzi o to, by realizowany program

umożliwiał uczniom rozwój zarówno w sferze intelektualnej, jak i emocjonalno-społecznej oraz uwzględniał odmienne preferencje każdego z nich. Każde dziecko jest bowiem inne, dlatego ważne jest, by mogło rozwijać się w tym kierunku, który jest zgodny z jego pasją i zainteresowaniami. Koncentracja na podmiocie oznacza również, że cel i sens podejmowanych przez szkołę oddziaływań będzie widoczny nie tylko dla nauczycieli, ale i dla samych uczniów.



Rys. 1. Indywidualne podejście do ucznia – schemat postępowania

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku koncentracji szkoły na programie, a nie na osobie, chodzi o dopasowanie ucznia do realizowanego programu. Wyznacznikiem sukcesu nauczyciela jest wówczas terminowa realizacja wszystkich tematów i zadań wynikających z ustalonego programu. Zapomina się tu jednak o kwestii najważniejszej – nadrzędnym celem szkoły jest rozwój ucznia. Nawet jeśli program zostanie terminowo zrealizowany, a uczniowie będą znudzeni, niezadowoleni, to nie będą widzieli sensu w tym, co robią. Nadmierna koncentracja na programie kojarzona jest najczęściej z „zaliczeniem" materiału (wiedza teoretyczna), bez uwzględnienia tego, jak można zdobytą wiedzę wykorzystać w praktyce lub jaki ma ona związek z tym, o czym uczniowie uczyli się wcześniej. Prezentowane uczniom zagadnienia często są pozbawione kontekstu, trudno dostrzec powiązania między nimi (np. najmłodsze dzieci, ucząc się matematyki, nie tylko poznają liczby i powtarzają rachunki, ale mogą wykorzystywać nowe umiejętności w takiej sytuacji, jak zabawa w sklep). Nierespektowanie potrzeb i zainteresowań uczniów oraz niewielki nacisk kładziony na kreatywność powodują kształtowanie się biernej postawy uczniów, którzy stają się niesamodzielni i bezkrytyczni wobec nowej wiedzy.

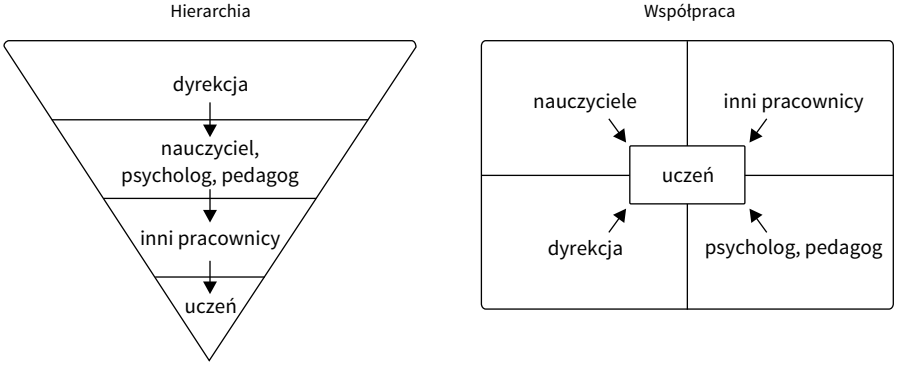
Przedstawione stanowiska zdecydowanie się różnią. Warto więc zmienić sposób myślenia, postawić w centrum to, co najistotniejsze – dobro uczniów i zastanowić się, które podejście będzie dla nich najkorzystniejsze w perspektywie długoterminowej. Być może należy zmienić podejście z takiego, w którym nauczyciel podaje uczniowi to, czego ma się on nauczyć, na takie, w którym przekazuje mu, jak się uczyć i do czego ta wiedza jest mu potrzebna. Taki sposób myślenia warto stosować od pierwszych dni w szkole, aby przygotować ucznia świadomego i odpowiedzialnego w przyszłości.

2. Organizacja instytucji

Z pojęciem organizacji instytucji wiążą się dwa zagadnienia. Pierwsze dotyczy układu i wzajemnych relacji pracowników szkoły oraz współpracy na różnych szczeblach – między dyrektorem, nauczycielami, psychologiem/pedagogiem szkolnym i innymi pracownikami. Drugie odnosi się do warunków fizycznych, infrastruktury szkoły i jej znaczenia dla komfortowej i efektywnej pracy i edukacji uczniów.

2.1. Hierarchia czy współpraca?

Problem ten dotyczy wzajemnych relacji, form współpracy i sposobów komunikowania się wszystkich pracowników szkoły, z uwzględnieniem ich znaczenia dla sytuacji ucznia w szkole. Struktura organizacji hierarchicznej i współpracującej została przedstawiona na rys. 2. Zarówno układ hierarchiczny, jak i oparty na współpracy ma wiele zalet, ale i wad. Przy ich ocenie najistotniejsze jest jednak pytanie o jego wpływ na funkcjonowanie ucznia.



Rys. 2. Miejsce ucznia w modelu hierarchii i modelu współpracy

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku struktury hierarchicznej najważniejszą osobą w szkole jest dyrektor. To on wydaje polecenia, kontroluje pracę innych osób i wymaga od nich posłuszeństwa. Każdy z pracowników zna swoje prawa, obowiązki oraz miejsce w strukturze. Może to prowadzić do sytuacji, w której pomimo zauważonych trudności, nieprawidłowości czy pojawiających się nowych możliwości i pomysłów pracownicy szkoły nie będą się nimi zajmować, ponieważ nie należy to do ich obowiązków. Utrudniona jest wtedy komunikacja między pracownikami, gdyż każdy ma świadomość swojej pozycji oraz tego, co mu wolno, a czego nie wypada mówić

i robić, zaś najważniejszym celem komunikacji jest wydawanie poleceń i rozliczanie się z ich wykonania, czyli komunikacja w kierunku „góra – dół – góra". Najbardziej negatywną konsekwencją tego jest niezważanie na potrzeby ucznia i marginalizowanie jego roli w szkole, w strukturze której ma on swoje (często najniższe) miejsce.

Bardzo ważna w szkole jest współpraca i wzajemne zrozumienie. Porozumienie między osobami pełniącymi różne funkcje pozwala na wielostronny ogląd problemu czy zjawiska występującego w społeczności szkolnej. Komunikacja przebiega wówczas w różnych kierunkach, między osobami pełniącymi różne funkcje w szkole. Charakteryzuje ją życzliwa atmosfera i zainteresowanie tym, co inni mają do powiedzenia, a to umożliwia opracowanie wielowymiarowego planu pracy, z uwzględnieniem różnych aspektów danej sytuacji.

Korzystanie z informacji, pomysłów, umiejętności, kompetencji innych ma duże znaczenie. Pozwala to włączyć w pracę osoby bardziej doświadczone, kompetentne i kreatywne, co korzystnie wpłynie na sytuację uczniów. Dzięki sprawnej, otwartej komunikacji problemy są szybko rozpoznawane, można zaplanować skuteczną interwencję, a także sprawnie przeprowadzić konieczne zmiany. Ważne jest więc, by nauczyciel bez lęku i oporów dzielił się z dyrektorem swoimi uwagami i spostrzeżeniami na temat funkcjonowania szkoły – zarówno w odniesieniu do tego, co wymaga ulepszenia lub zmiany, jak i tego, co stanowi pozytywne efekty wdrożonych rozwiązań. Powinien też przekazywać informacje o problemach, z którymi spotyka się wśród dzieci, o tym, jakie potrzeby mają uczniowie (np. zorganizowanie dodatkowych zajęć, spotkań ze specjalistami czy wycieczek do miejsc, którymi dzieci są zainteresowane). Dzięki temu szkoła ma szansę właściwie odpowiedzieć na potrzeby swoich uczniów i rodziców. Postawa dyrektora, który jest ciekawy tego, co mają do powiedzenia inni pracownicy, jest otwarty na ich propozycje i sugestie oraz chętny do współpracy, wpływa na lepsze funkcjonowanie placówki, m.in. w zakresie rozpoznawania i zapobiegania pojawiającym się problemom, a także rozwijania zasobów szkoły, uczniów i nauczycieli.

Równie ważna jest współpraca nauczycieli z psychologiem lub pedagogiem szkolnym, gdyż zapewnia korzyści obu stronom. Nauczyciel jest źródłem informacji na temat zachowania, pracy, zaangażowania, motywacji czy innych aspektów funkcjonowania dziecka. Pomaga w ten sposób pedagogom i psychologom w pracy z dzieckiem, dostarcza dodatkowych danych na jego temat, przyspieszając tym samym proces diagnozowania źródeł trudności i identyfikowania zasobów dziecka, klasy i rodziny. Umożliwia to zaplanowanie skutecznych oddziaływań, zwiększa szansę na rozwiązanie problemu, a tym samym usprawnia funkcjonowanie dziecka i klasy. Jednak również pedagog i psycholog udzielają nauczycielowi pomocy i wsparcia w jego codziennej pracy z dzieckiem, klasą i rodzicami, np. gdy dziecko znajduje się w trudnej sytuacji rodzinnej czy zdrowotnej lub gdy pojawia się problem w funkcjonowaniu zespołu klasowego. Dostarczają oni ponadto cennej wiedzy oraz

proponują strategie działania w celu rozwiązania problemu, dzięki czemu praca nauczyciela z dzieckiem staje się bardziej efektywna.

Wiele korzyści daje też uczniom współpraca między nauczycielami, którzy dzielą się doświadczeniami, przekazują informacje o zachowaniu i postępach uczniów oraz funkcjonowaniu klasy lub wspólnie wypracowują najlepsze rozwiązania, np. w przypadku dziecka szczególnie uzdolnionego w jakiejś dziedzinie lub mającego problemy edukacyjne bądź w przypadku pojawienia się konfliktu w klasie. Dzięki współpracy możliwe jest stworzenie nowych, efektywnych rozwiązań. Korzystanie z doświadczeń innych może uchronić przed podjęciem niewłaściwej decyzji lub zwiększyć efektywność oddziaływań wychowawczych. Dzięki temu, że nauczyciele poznają opinię innych, mają możliwość ujrzeć daną sprawę czy problem z odmiennej, często szerszej perspektywy, co sprawia, że ich wpływ na uczniów jest bardziej skuteczny. Wspólne dyskusje podejmowane nad takimi kwestiami, jak: co zrobić, by lekcja była ciekawa, jak zachęcić dzieci do większej samodzielności, jakie ćwiczenia zaproponować, chcąc poruszyć temat regulacji emocji na lekcji wychowawczej, mogą owocować wieloma pomysłami (giełda pomysłów, burza mózgów), które można wspólnie realizować.

Cenna jest także współpraca nauczycieli z pozostałymi pracownikami szkoły, których rola nie wiąże się bezpośrednio z edukacją uczniów. Często są oni świadkami szkolnego życia uczniów, dlatego stanowią źródło informacji i spostrzeżeń na ich temat, które mogą okazać się przydatne w pracy nauczyciela lub psychologa czy pedagoga szkolnego. Są oni często blisko dzieci na przerwach, w szatni, na boisku szkolnym, witają rodziców w holu szkoły, dbają o poczucie bezpieczeństwa dzieci i porządek w szkole, a także stanowią dla uczniów, rodziców i nauczycieli pomoc w trudnej sytuacji.

Warto zastanowić się, dzięki jakiej formie współpracy życie szkolne będzie dla wszystkich bardziej przyjemne oraz bardziej efektywne. Ważne jest, by z przyjętego modelu współpracy wynikały korzyści nie tylko dla uczniów, ale też dla nauczycieli, czego efektem będzie wzrost jakości edukacji oraz wzrost satysfakcji z wykonywanej pracy.

2.2. Czynniki środowiskowe – czy i jak warunki fizyczne wpływają na jakość kształcenia?

Rozwój i efektywna edukacja uczniów możliwa jest w sprzyjających i korzystnych warunkach, jakie powinna zapewniać infrastruktura szkoły, w tym budynek szkoły, układ pomieszczeń, zagospodarowanie sal dydaktycznych, boisko szkolne, oraz podstawowe wyposażenie szkoły.

Projektowanie zmian w tym zakresie nie oznacza jednak remontu czy przebudowy szkoły (nie da się bowiem zmienić wielkości klas, korytarzy, nie zawsze możliwe jest przemalowanie ścian czy zakup nowych mebli z powodu ograniczeń finanso-

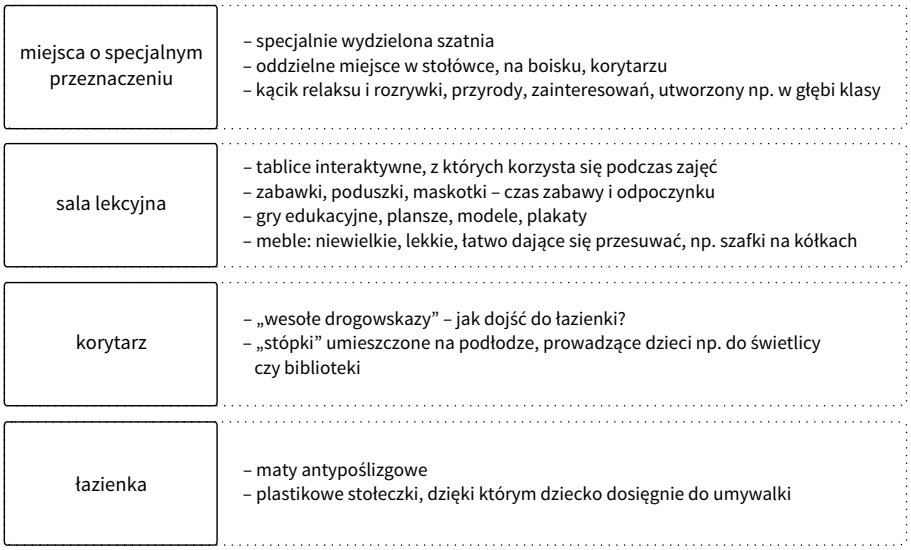
wych), ale dostosowanie jej do potrzeb uczniów niewielkim nakładem środków, a przede wszystkim dzięki pomysłowości i wykorzystaniu dostępnego potencjału. Przyjmując do szkoły młodsze dzieci, należy wziąć pod uwagę ich potrzebę ruchu, zabawy, współpracy w zespole. Odpowiednia aranżacja przestrzeni pozwoli te potrzeby realizować. Warto więc zadać sobie pytanie, czy obecna infrastruktura szkoły sprzyja realizacji celów, które szkoła uważa za najważniejsze i co można zrobić, by szkoła była miejscem przyjaznym, w którym uczniowie i pracownicy czują się bezpiecznie, swobodnie i komfortowo, a jej przestrzeń motywuje do podejmowania kreatywnych działań we współpracy z innymi osobami.

Jednym z trudniejszych zadań szkół jest adaptacja przestrzeni, która będzie odpowiadała na potrzeby najmłodszych uczniów, czyli dzieci 6-letnich. Wiele szkół wciąż nie jest przygotowanych na ich przyjęcie – małe pomieszczenia, szerokie korytarze, śliskie płytki w łazience, sedesy i umywalki, które znajdują się tak wysoko, że dzieci nie mogą do nich dosięgnąć – to tylko niektóre problemy, z którymi szkoła powinna się zmierzyć. Wielu rzeczy nie da się zmienić, co do niektórych nie ma nawet takiej konieczności (w domach też nie mamy małych toalet czy specjalnych umywalek, a dzieci doskonale sobie radzą). Ważne jest jednak, by szkoła stała się miejscem dostępnym i przyjaznym wszystkim uczniom, w którym będą oni mogli realizować swoje potrzeby.

Przy okazji pracy nad infrastrukturą warto uczyć same dzieci odpowiedzialności za przestrzeń (dzieci mogą samodzielnie dekorować klasę lub świetlicę). W klasie mogą znajdować się przyniesione przez uczniów i uprzyjemniające atmosferę pracy kwiaty doniczkowe lub w wazonach (sezonowe kwiaty, jesienne liście). Ściany mogą zdobić obrazy z ususzonych liści, ilustracje lub plakaty wykonane przez dzieci.

Można również pracować nad przestrzenią, przystosowując ją do różnych rodzajów zadań, np. praca samodzielna i praca grupowa wymaga innego ustawienia ławek lub stolików, można więc zestawiać stoły w podkowę czy łączyć dwa stoliki, by uczniowie siedzieli w czwórkę lub szóstkę. Dzięki wyodrębnieniu w sali miejsca można utworzyć kącik zainteresowań uczniów, w którym będą gromadzone ich prace, projekty, narzędzia pracy (koraliki, guziki, skrawki papierów) lub inne skarby. Miejsce w szafie pozwoli z kolei na gromadzenie ciekawych książek, słowników, encyklopedii, map, tablic czy innych pomocy dydaktycznych. Rys. 3 przedstawia przykładowe działania, dzięki którym dzieci poczują, że szkoła jest miejscem bezpiecznym i przyjaznym.

W przypadku najmłodszych uczniów ważne jest, by aranżując przestrzeń, nawiązać do miejsc, z którymi wcześniej dzieci miały do czynienia w przedszkolu lub w domu, dzięki czemu łatwiej zaadaptują się w nowym środowisku oraz poczują się w nim pewnie i bezpiecznie. Będą mogły również zaspokajać podstawowe potrzeby związane z poznawaniem świata, zabawą i współpracą z innymi dziećmi. Dzięki zapewnieniu komfortu pracy szkoła staje się miejscem bardziej przyjaznym i pozytywnie kojarzonym przez uczniów, w którym można efektywnie pracować.



Rys. 3. Przystosowanie szkoły na przyjęcie najmłodszych uczniów – przykłady

Źródło: opracowanie własne.

3. Organizacja pracy

Organizacja pracy oznacza wszystko to, co bezpośrednio dotyczy formalnych i nieformalnych aspektów pracy nauczyciela i tego, co się na nią składa, tj. programu edukacyjnego i wychowawczego, form i metod pracy, form kontroli pracy oraz systemu oceniania.

3.1. Program edukacyjny i wychowawczy – jak dopasować ofertę edukacyjną?

Oprócz kształcenia umiejętności ściśle związanych z nauką szkolną (np. pisania, czytania i liczenia) dobra szkoła kładzie również nacisk na umiejętność współpracy czy komunikacji interpersonalnej. Ogromnym wyzwaniem jest połączenie tych dwóch aspektów – edukacyjnego i wychowawczego, zaś brak harmonii między nimi (tj. przechylenie w stronę tylko nauczania lub tylko wychowania) może stanowić poważny czynnik ryzyka.

Nastawienie wyłącznie na realizację programu sprawia, że pomija się ważne aspekty, jakimi są potrzeby i możliwości uczniów. Wykonuje się zadania przewidziane w programie, które dla pewnych dzieci mogą okazać się zbyt trudne lub zbyt łatwe. Zarówno w pierwszym (zbyt trudne zadania), jak i w drugim (zbyt łatwe) przypadku może nastąpić u dziecka zniechęcenie do podejmowania kolejnych kroków w celu

usprawnienia swego „warsztatu szkolnego", a także niekorzystna zmiana w jego myśleniu o sobie samym.

Uczeń w wieku szkolnym określa siebie przez to, czego dokonał – jeśli jego działania nie przynoszą oczekiwanych rezultatów, może to niekorzystnie wpłynąć na jego samoocenę (jest to efekt nastawienia na program, nie na osobę). W takiej sytuacji uczeń przestaje być autonomiczną jednostką, która ma pewne możliwości i zasoby, ale także ograniczenia, przestaje być w centrum uwagi, a na jego miejscu pojawia się program, który trzeba zrealizować. W ten sposób uczniowie stają się niezróżnicowaną masą, dla której liczy się realizowanie kolejnych tematów, zdobywanie punktów lub ocen. Wymagania są jasne i jednakowe dla wszystkich, co oprócz plusów w postaci łatwiejszej weryfikacji osiągnięć uczniów ma i minusy. Pomija się bowiem wtedy uczniów, którzy są ponadprzeciętni, i tych, którzy mają pewne trudności w nauce. Traci się również z pola widzenia indywidualność każdego ucznia, traktując go nie jak podmiot, ale jak trybik w maszynie realizacji programu.

Program szkolny jest przy tym przeładowany, co sprawia, że przestaje być drogowskazem, a staje się przeszkodą. Realizowanie go w całości, bez względu na jakość i integrację zdobytej wiedzy, powoduje, że ta wiedza i umiejętności są raczej fragmentaryczne i powierzchowne. Praca z dzieckiem koncentruje się wtedy na jego deficytach (nadrabianiu braków), a nie na rozwijaniu potencjału.

Nadmierne skupienie na programie wychowawczym, a zarazem zaniedbanie programu edukacyjnego, prowadzi do sytuacji, w której duży nacisk kładzie się na zapewnienie wsparcia oraz kształtowanie umiejętności miękkich, związanych ze współpracą, zdrową rywalizacją, osiąganiem kompromisu, empatią i innymi zachowaniami prospołecznymi. Jednak nie dzieje się to podczas wspólnej pracy i realizacji zadań, do których szkoła została powołana. Szkoła staje się wtedy rodzajem ochronki lub przyjaznego miejsca, w którym wprawdzie dzieci są szanowane i wspierane, ale nie stawia im się wymagań. Umiejętności szkolne dziecka znajdują się na drugim planie – nie przywiązuje się wystarczająco dużej wagi do tego, czy dziecko potrafi czytać ze zrozumieniem, pisać lub liczyć w pamięci. Potencjał, jaki posiada dziecko, nie jest w takiej sytuacji w pełni wykorzystywany. W efekcie, chociaż w szkole panuje miła atmosfera, brak wymagań i pracy sprawia, że może nastąpić u dziecka spadek motywacji i zniechęcenie. Dziecko nie ma poczucia obowiązku, z którego powinno się wywiązać i odnieść sukces, nie boryka się z trudnościami, które powinno rozwiązywać wspólnie z innymi. Psychologiczne konsekwencje tego stanu rzeczy to spadek samooceny, trudności z samoakceptacją, wzrost lub spadek wymagań wobec siebie (dziecko stawia sobie zbyt wiele celów albo zupełnie rezygnuje z działania).

Niespójność programu edukacyjnego i wychowawczego ma zatem wpływ na motywację ucznia, jego obraz szkoły i nauki, na samoocenę, a w efekcie na obraz samego siebie, jakość relacji z innymi, miejsce w grupie, odporność na stres i strategie radzenia sobie z nim. Trzeba pamiętać, że obowiązek nauki trwa do 18. roku życia,

więc 6-latka czeka jeszcze 12 lat edukacji. Warto więc zadbać o to, by od początku miał pozytywne nastawienie do szkoły.

3.2. Formy i metody pracy – jakie mają znaczenie dla procesu edukacyjnego?

Wraz z rozpoczęciem nauki szkolnej przed dzieckiem pojawia się zupełnie nowe wyzwanie – zmiana sposobu uczenia się. W domu lub przedszkolu dziecko uczy się spontanicznie, według „programu wewnętrznego". Ma ono wtedy pełną swobodę w eksplorowaniu, zwraca uwagę na to, co w danej chwili jest dla niego ciekawe, spontanicznie poznaje świat i najbliższe otoczenie. Pójście do szkoły wiąże się ze zmianą sposobu przyswajania wiedzy. Uczenie się w sposób szkolny (uczenie się reaktywne), według programu zewnętrznego, jest związane z koniecznością przyswajania treści określonych odgórnie, w danym czasie i według wyznaczonego planu.

Istnieje wiele umiejętności uznawanych za ważne dla rozwoju dziecka i przyczyniających się do jego sukcesu edukacyjnego w perspektywie krótko- i długoterminowej. Należą do nich: przygotowywanie różnorodnych ofert edukacyjnych, dopasowywanie ofert do stopnia gotowości dzieci, udzielanie pomocy i wspieranie dzieci natrafiających na problemy, planowanie monitoringu postępów dzieci, nawiązywanie kontaktu i współpracy z rodzicami dziecka.

Jakość oferty edukacyjnej w dużej mierze determinuje sukces szkolny ucznia. Konieczne jest, by każda oferta edukacyjna uwzględniała aktualny poziom rozwoju w sferze biologicznej, psychologicznej i społecznej osób, dla których jest przeznaczona. Efektywna edukacja możliwa jest tylko wtedy, gdy wykracza poza aktualny poziom rozwoju dziecka. Atrakcyjna oferta musi odpowiadać na potrzeby osób, dla których jest przeznaczona, budzić w nich zainteresowanie, ciekawość, być źródłem radości, a zarazem stanowić wyzwanie. Ponieważ dzieci szybko się rozwijają, w związku z czym zmieniają się ich zainteresowania i potrzeby, oferta edukacyjna powinna być na bieżąco aktualizowana, by była dopasowana do potrzeb odbiorców. Ważne jest więc zaangażowanie osoby przygotowującej daną ofertę edukacyjną w jej realizację. Tab. 1 przedstawia umiejętności ważne dla tworzenia oferty edukacyjnej.

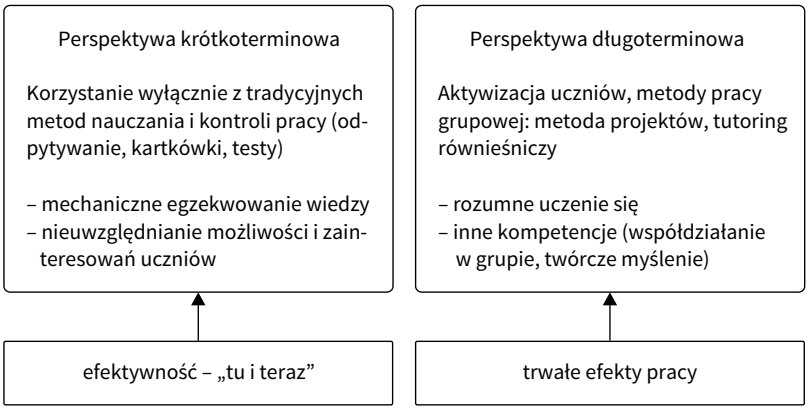
Niezróżnicowane metody pracy, np. schematycznie prowadzone zajęcia, sprawiają, że spada efektywność kształcenia. Uczenie staje się „sztuką dla sztuki". Często tak się dzieje, gdy przyjęta jest perspektywa krótkoterminowa, w której najważniejsze są otrzymywane oceny i bieżące zaliczanie materiału. Odwrotnością tej sytuacji jest nastawienie długoterminowe, którego celem jest osiągnięcie trwałych efektów pracy. Mogą temu służyć metody aktywizujące, takie jak praca zespołowa, w czasie której oprócz przyswojenia materiału obowiązującego w programie nauczania dziecko rozwija swoje kompetencje – umiejętność pracy w grupie czy twórcze myślenie. Metody i efekty pracy w perspektywie krótko- i długoterminowej przedstawia rys. 4.

Tab. 1. Umiejętności nauczyciela a oferta edukacyjna

Umiejętność	Charakterystyka
Konstruowanie różnorodnych ofert edukacyjnych	– zadania motywujące do samodzielnej pracy, ale też w grupach, zespołach – różne źródła wiedzy przekazywanej uczniom – zachęta to samodzielnego poszukiwania, eksplorowania – oferty edukacyjne nawiązujące do naturalnych sytuacji i codziennego życia, np. do pór roku, miejsca zamieszkania, okazjonalnych świąt (osadzenie nauki w kontekście sprawia, że nowo nabyta wiedza jest utrwalana)
Dopasowywanie ofert do stopnia gotowości dzieci	– rozpoznanie strefy aktualnego rozwoju (co dziecko jest w stanie zrobić bez pomocy) i strefy najbliższego rozwoju (co dziecko robi z pomocą dorosłego)
Udzielanie pomocy i wsparcia dzieciom natrafiającym na problemy	– czujność, uważna obserwacja uczniów – zainteresowanie sprawami uczniów – zasada minimalnej pomocy (niezbędna pomoc, by dziecko mogło dalej działać samodzielnie)
Planowanie monitoringu postępów dzieci	– stosowanie takich form ewaluacji, które staną się pozytywną informacją zwrotną dla ucznia, wzmacniającą jego zasoby
Nawiązywanie kontaktu i współpracy z rodzicami dzieci	– przekazanie rodzicom informacji na temat znaczenia ich współpracy dla dobra dziecka – dbanie o równorzędne, partnerskie relacje z rodzicami – uwzględnienie roli rodziców w podejmowaniu decyzji i realizacji zadań o charakterze dydaktyczno-wychowawczym: opracowywanie programu dydaktyczno-wychowawczego, planowanie przedsięwzięć dydaktyczno-wychowawczych szkoły, włączanie rodziców w prowadzenie niektórych zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych (np. kółka zainteresowań), wspólne uzgadnianie formy i harmonogramu spotkań, sposobów komunikowania się, przekazywania informacji na temat postępów i trudności dziecka – dziecko to centralny podmiot relacji – włączanie dzieci w niektóre formy działania

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Appelt, 2005.

Edukacja szkolna w dużej mierze wciąż oparta jest na pracy indywidualnej i nie rozwija kompetencji pracy w grupie. Ponieważ uczniowie nie potrafią pracować w zespole, warto angażować ich od pierwszych dni w szkole do wspólnych prac, projektów czy zadań. Jedną z interaktywnych form pracy zespołowej, silnie angażującą uczniów, jest metoda projektów. Projekt to złożone działanie, wymagające różnych form aktywności, realizowane samodzielnie, ale ze wsparciem nauczyciela, przez uczniów w zespołach, które ma na celu dostarczać nową wiedzę i rozwijać umiejętności w interdyscyplinarny sposób. Projekt daje uczniom więcej swobody w podejmowaniu decyzji i w ten sposób kształtuje ich twórcze myślenie oraz chęć eksploracji i tworzenia. Nauczyciel pełni w projekcie rolę konsultanta, inspiratora



Rys. 4. Metody i efekty pracy w perspektywie krótko- i długoterminowej

Źródło: opracowanie własne.

oraz koordynatora, dlatego musi posiadać zdolności organizacyjne i komunikacyjne, a także umiejętność delegowania części zadań i odpowiedzialności na uczniów.

Inną efektywną metodą pracy z zespołem klasowym jest tutoring rówieśniczy. Oznacza on specyficzną relację między uczniami, zakładającą pewną nierówność – w zakresie wiedzy lub umiejętności. Nie jest to jednak przeszkoda, która mogłaby zakłócać przebieg edukacji, a raczej zasób, dzięki któremu uczniowie mogą się od siebie wzajemnie uczyć (Appelt i Matejczuk, 2014). Relację między uczniem nauczającym a uczniem uczącym się cechuje duży stopień bliskości i zaufania, bywa, że większy niż w przypadku relacji uczeń – nauczyciel. Czasami lepiej uczyć się od kolegi niż od nauczyciela, łatwiej coś zrozumieć dzięki wskazówkom kolegi lub przyjęciu jego perspektywy. Dzieci mogą sobie wzajemnie pomagać, z jednej strony opanowując nowy materiał szkolny, z drugiej – przyjmując odpowiedzialność za proces uczenia się w klasie. W tej relacji nauczycielowi przypada rola inicjatora, zapraszającego do wzajemnego uczenia się, oraz konsultanta.

3.3. System oceniania – czynnik ryzyka czy czynnik wspierający dziecko?

Z okresem szkolnym wiążą się początki samooceny dziecka, której podstawą jest poczucie bycia kompetentnym. Jeżeli dziecko potrafi wykazać się tym, co potrafi najlepiej, a działania te są zauważane i doceniane przez innych, to jego poczucie własnej wartości wzrasta. Zadaniem nauczycieli jest więc stworzenie uczniom okazji do doświadczania sukcesów w szkole, szczególnie na etapie edukacji elementarnej, gdyż zdolności ujawniające się u młodszych dzieci są bardzo różnorodne, lecz często nie dotyczą umiejętności szkolnych, takich jak: czytanie, pisanie, liczenie (Appelt, 2005). Nauczyciel musi umieć rozpoznać, w czym dziecko jest dobre i umożliwić mu

zaprezentowanie swoich umiejętności, dzięki czemu będzie ono mogło doświadczyć powodzenia i zyskać uznanie w oczach innych.

Rozwój poczucia kompetencji jest możliwy, gdy osoby z najbliższego otoczenia dziecka są wrażliwe na jego potrzeby, doceniają wysiłek i zaangażowanie oraz udzielają mu pochwał (ramka).

Przejawy poczucia kompetencji u dziecka

Jestem przydatny! Potrafię wykonać powierzone mi obowiązki i zadania.
Jestem kompetentny! Znam się na tym bardzo dobrze.
Jestem lubiany i akceptowany przez kolegów.
Jestem doceniany przez nauczycieli i rówieśników (Appelt, 2005, s. 298).

W efekcie uogólnienia przeżyć związanych z doświadczaniem sukcesów i porażek dochodzi do ukształtowania się stosunku do samego siebie (samooceny), który z czasem staje się bardziej stabilny i względnie niezależny od sytuacji (Wygotski, 2002). Dziecko, które ma realistyczną samoocenę, zna swoje mocne i słabe strony, potrafi wyznaczyć sobie realne cele, które nie przekraczają jego umiejętności, właściwie ocenia swoje możliwości i umie radzić sobie z porażkami. Dzięki wiedzy na temat własnych mocnych i słabych stron może doskonalić swoje umiejętności.

Realistyczna samoocena kształtuje się wtedy, gdy uczeń otrzymuje odpowiednie informacje zwrotne na swój temat – zarówno od rodziców, jak i od nauczycieli w szkole. Ważne jest, by oprócz ocen podsumowujących, dotyczących wyników nauki i poziomu realizacji zadań edukacyjnych, dokonywać także ocen cząstkowych. Oceny te umożliwiają monitorowanie postępów i osiągnięć ucznia oraz weryfikację stosowanych metod nauczania.

W przypadku uczniów w każdym wieku, a szczególnie tych najmłodszych, ważne jest, by ocena była nie tylko ściśle związana z umiejętnościami i kompetencjami prezentowanymi przez dziecko, czyli tym, co uczeń potrafi zrobić, ale przede wszystkim by uwzględniała wysiłki dziecka i jego zaangażowanie w rozwiązywanie problemów. Dziecko musi czuć, że ocena jest sprawiedliwa i ma związek z wysiłkiem, jaki wkłada w wykonywanie zadań szkolnych. Ocena powinna stanowić informację zwrotną na temat efektów i sposobów pracy dziecka, mocnych stron i obszarów wymagających dodatkowej pracy. Nie może być opisem tego, jakie dziecko jest. Bywa bowiem wtedy subiektywna lub stereotypowa, wynikająca z niepełnych informacji na temat ucznia, dotyczących pojedynczych cech czy zachowań w przypadkowej sytuacji. Skutkiem niewłaściwego oceniania może być kształtowanie się nieadekwatnej samooceny dziecka (poczucie niższości), gdyż nie potrafi ono sprostać stawianym mu wymaganiom, a jego działania nie przynoszą pozytywnych efektów.

Samoocena, która w dużej mierze zależy do poczucia sukcesu i satysfakcji z wykonywanych zadań (zarówno edukacyjnych, jak i społecznych) osiąganych w szkole, jest względnie trwała. Dzieci mają tendencję do selekcjonowania swoich doświad-

czeń w taki sposób, aby potwierdzić własną opinię na swój temat. Jeżeli dziecko nie doświadcza sukcesów ani aprobaty społecznej, jego poglądy na swój temat zyskują negatywny charakter. Dziecko doświadcza poczucia niższości i rozgoryczenia. Jest przekonane, że jego działania są nieefektywne, co zniechęca je do podejmowania kolejnych zadań. W dłuższej perspektywie sytuacja ta powoduje zniechęcenie szkołą, wyuczoną bezradność, utratę wiary w sens i cel własnych działań, a także negatywny stosunek do pracy w dorosłym życiu.

Ocena, która dowartościowuje wysiłki ucznia, zaangażowanie i pracę włożoną w wykonanie zadania, jest dla dziecka źródłem satysfakcji i motywuje je do dalszego wysiłku. Taka informacja zwrotna pomaga uczniowi i uczy go, jak identyfikować własne zasoby i wykorzystywać swój potencjał, a także daje wskazówki, jak pracować nad swoimi słabszymi stronami. Dla nauczyciela ocenianie może więc stać się narzędziem budowania adekwatnej samooceny uczniów oraz odpowiedzialnej i świadomej postawy wobec wykonywanej pracy.

4. Relacje społeczne – znaczenie bycia z innymi ludźmi

Rozpoczęcie nauki w nowej szkole to ważny moment dla dziecka również w wymiarze społecznym. Dziecko nawiązuje wiele nowych relacji, ucząc się w ten sposób nowych ról społecznych i funkcjonowania w szerszej grupie. Jakość i charakter związków, w których dziecko uczestniczy, determinują jego sytuację społeczną w szkole, a także wpływają na kształt relacji tworzonych w późniejszych okresach rozwojowych. Może to stanowić zarówno czynnik wspierający, jak i czynnik ryzyka. Pójście do szkoły to duży krok w stronę rozluźnienia więzi z rodzicami (Appelt, 2005) oraz kształtowania samodzielności. Zwiększa się też wtedy wpływ innych osób znaczących – nauczycieli i rówieśników.

4.1. Relacje ucznia z dorosłymi – jak i co komunikować, by pomóc dziecku w procesie edukacji

Szansą dla dziecka wkraczającego w nową rolę – rolę ucznia – są pozytywne relacje z dorosłymi i znalezienie wśród nich autorytetu. Tab. 2 przedstawia zadania rodziców i nauczycieli, dzięki którym możliwa jest efektywna edukacja i wychowanie.

Dzieci, rozpoczynając naukę w szkole, powoli uniezależniają się od rodziców i spędzają bez nich coraz więcej czasu. Dzięki zinternalizowanym we wcześniejszych okresach rozwojowych normom, zasadom, prawidłowościom w myśleniu dziecko potrafi i chce funkcjonować już jako osoba sama o sobie stanowiąca i odpowiedzialna (na miarę swoich możliwości). Nowa rola społeczna (rola ucznia) również tego wymaga od dziecka. Łączą się z nią nowe obowiązki indywidualne (codzienne poranne wstawanie, punktualność, odrabianie zadań domowych, pakowanie tornistra,

Tab. 2. Do czego potrzebni są dziecku dorośli?

Rodzice	Nauczyciele
– wsparcie, troska, zapewnienie bezpieczeństwa w sytuacji stresu – motywowanie i podtrzymywanie chęci uczenia się – pomoc w uniezależnianiu się dziecka i byciu samodzielnym	– stawianie zadań, celów – źródło wiedzy i poglądów dla ucznia – wsparcie i opieka (gdy nie ma rodziców) – autorytet – kształtowanie podstawowych narzędzi zdobywania wiedzy

Źródło: Appelt, 2005, s. 280.

przygotowanie przyborów potrzebnych na lekcjach) oraz społeczne (rola dyżurnego, skarbnika, przewodniczącego w klasie, określona pozycja w większej grupie).

Choć zauważalny jest w tym okresie wzrost samodzielności, to dziecko wciąż potrzebuje oparcia w dorosłych. Wejście w życie szkolne wiąże się dla niego ze stresem i dziecko może ujawniać zachowania związane z lękiem separacyjnym. Potrzebne jest wtedy wsparcie i troska ze strony rodziców, a także ich aktywna pomoc. Jest to niezwykle ważne dla motywacji dziecka nie tylko do nauki, ale też do pełnego wejścia w rolę ucznia. Fundamentalne znaczenie w tej kwestii ma relacja z nauczycielem. Musi on być osobą, u której dziecko będzie chętnie szukało wsparcia. W tym okresie ma ono bowiem potrzebę posiadania autorytetu, którym często staje się nauczyciel wychowawca. Dziecko polega na słowie nauczyciela, zaczyna przejmować od niego wiedzę i poglądy, wzorować się na nim. Właśnie w nim szuka odpowiedzi na najważniejsze pytania: Czy jestem użyteczny? Czy dobrze robię? Pozwala mu to stworzyć definicję własnego „ja". Na barkach nauczyciela spoczywa więc ogromna odpowiedzialność – powinien on mieć świadomość, że jego opinie są bardzo ważne dla dziecka i mogą stać się źródłem wsparcia, ale i czynnikiem ryzyka dla jego rozwoju – nie tylko w obszarze nauki szkolnej, lecz także w obszarze kształtowania się tożsamości dziecka.

Ta emocjonalna relacja między nauczycielem a uczniem może być efektywnie wykorzystana do kształtowania umysłu dziecka i wyposażania go w podstawowe narzędzia zdobywania wiedzy (Appelt, 2005). Trudność tej relacji polega na tym, że z jednej strony nauczyciel jest przyjacielem ucznia, z drugiej zaś – kimś, kto go ocenia. Nierzadko zdarza się, że samoocena dziecka zależy od ocen, jakie otrzymuje od nauczyciela – stają się one dla niego dowodem na to, ile jest warte. Dlatego nauczyciel, wykorzystując formy nagradzania lub karania ucznia, powinien pamiętać, że jego osobista ocena ma dużo większą wartość niż cyfra w dzienniku.

4.2. Relacje ucznia z rówieśnikami – ich wpływ na funkcjonowanie dziecka w szkole

Na wcześniejszych etapach rozwoju najważniejszymi osobami, stanowiącymi układ odniesienia społecznego, byli rodzice. Gdy dziecko zaczyna naukę szkolną, ważniejsze stają się oddziaływania rówieśnicze. Rówieśnicy tworzą grupę, w której dziecko spędza najwięcej czasu – nie tylko na lekcjach, ale i poza nimi. Zawierane są wtedy pierwsze przyjaźnie, pakty, tworzą się paczki, powstają konflikty i kłótnie, które należy rozstrzygać, co pomaga dziecku rozwijać kompetencje społeczne (empatię, rozumienie innych, rozwiązywanie problemów, argumentowanie swojego zdania, uczenie się kompromisów), poszerza jego wiedzę o sobie i o świecie, pozwala lepiej rozumieć sytuacje społeczne i przełamuje dziecięcy egocentryzm, charakterystyczny dla wcześniejszych faz rozwoju (Appelt, 2005).

W kontaktach z rówieśnikami, często tych konfliktowych, dziecko ma szansę wiele się nauczyć – zauważa, że inni mogą mieć inne zdanie (przełamanie egocentryzmu dziecięcego) i że dany problem może być ujmowany z wielu perspektyw. Stwarza to okazję do nauki tolerancji wobec rzeczy i ludzi „innych niż ja". Dziecko nabywa umiejętność dyskutowania i argumentowania, a w efekcie poszukiwania rozwiązań kompromisowych. Uczy się funkcjonowania w grupie, uczestnictwa w zbiorowej działalności, liczenia się ze zdaniem innych (Appelt, 2005). Młodsze dzieci preferują zadania grupowe – mogą w ten sposób doświadczyć bycia w grupie i nauczyć się współpracy. Pracując w grupie, dziecko jest w stanie osiągnąć więcej, np. wykonać trudniejsze zadanie, niż gdyby pracowało indywidualnie (praca projektowa, tutoring rówieśniczy). Rówieśnicy są także źródłem wsparcia dla dziecka – znajdują się w takiej samej sytuacji, rozpoczynając życie szkolne, więc rozumieją się wzajemnie i pomagają sobie przejść trudny etap konfrontacji z nowym otoczeniem i swoją nową rolą w nim.

Grupa jest też bardzo dobrym źródłem informacji zwrotnych, dzięki którym dziecko ma okazję skonfrontować to, co myśli o sobie, z tym, jak odbierają je inne osoby. Dobrze zintegrowana i szanująca się grupa pomaga każdemu z dzieci w budowaniu nie tylko samooceny, ale i definicji własnego „ja" (samookreśleniu), którego kolejnym etapem jest zwiększona refleksyjność nad sobą i własnymi działaniami. Informacje zwrotne od grupy motywują rozwój samoświadomości dziecka. Jeśli jednak grupa jest słabo zintegrowana i brakuje w niej wzajemnego szacunku, może stanowić też czynnik ryzyka. W związku z tym dorosły powinien modelować zachowania dzieci sprzyjające wzajemnemu wsparciu i przekazywaniu konstruktywnych informacji zwrotnych, a nie ocen.

Podsumowanie

Pójście do szkoły wiąże się z wieloma czynnikami ryzyka, ale także czynnikami wspierającymi dziecko na starcie szkolnym. Dlatego ważne jest, by dostrzegać powiązania między poszczególnymi elementami tej instytucji. Najważniejszym z nich jest filozofia szkoły, od której zależy to, czy obierane cele są długoterminowe (dalsza perspektywa), czy krótkoterminowe, czy obowiązuje w niej nastawienie na osobę, czy na realizację programu, a w związku z tym – jakie metody i formy pracy oraz ewaluacji zostaną przyjęte, jaka oferta edukacyjna zostanie stworzona, w jakie relacje z uczniami będą wchodzić nauczyciele oraz czy i jaką współpracę z rodzicami nawiążą. Każdy z tych elementów może być czynnikiem wspierającym dziecko w tym nowym i trudnym momencie wejścia w życie szkolne. Pewne jest jedno – to szkoła jest dla uczniów, a nie odwrotnie. Dlatego też każda zmiana, każde podejmowane zadanie, realizowane przedsięwzięcie powinno mieć cel nadrzędny, którym jest wspieranie rozwoju dziecka. Chodzi tu nie tylko o rozwój jego wiedzy i umiejętności szkolnych, ale także o zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa, wsparcia koniecznego do ukształtowania się jego dobrej samooceny, i wyposażenie go w kompetencje społeczne. To od szkoły w dużej mierze zależy, czy i w jaki sposób dziecko poradzi sobie nie tylko z kolejnymi wyzwaniami edukacyjnymi, jakie na niego czekają, ale i z późniejszymi zadaniami. Od szkoły zależy, czy młody człowiek będzie potrafił odnaleźć się w dorosłym życiu i funkcjonować w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie i na rynku pracy.

Literatura

Appelt, K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.) *Psychologiczne portrety człowieka* (ss. 259–301). Gdańsk: GWP.

Appelt, K., Matejczuk, J. (2014). Tutoring rówieśniczy, czyli stara metoda na nowo odkrywana. *Psychologia w Szkole*, *1*, 21–31.

Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Nowotnik, A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci 5–7-letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja*, *1* (117), 7–22.

Wygotski, L. S. (2002). Kryzys siódmego roku życia. W: A. I. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie* (ss. 165–177). Poznań: Zysk i S-ka.

ROZDZIAŁ IX

Czynniki ryzyka i czynniki wspierające dziecko u progu szkoły w rodzinie

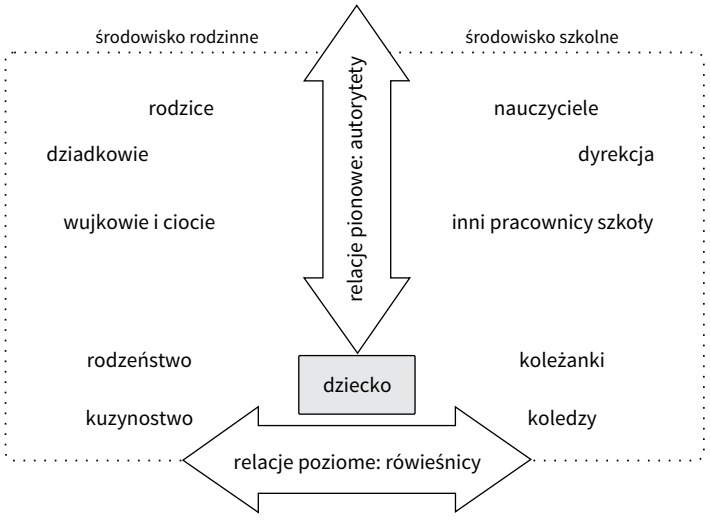
ALEKSANDRA RATAJCZYK / MONIKA MIELCAREK / JOANNA MATEJCZUK
Instytut Psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ALICJA SWADŹBA / studentka psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Przekraczając próg szkoły, dziecko wchodzi w nową rzeczywistość. Jeśli wcześniej uczęszczało do przedszkola, ma rodzeństwo lub miało częsty kontakt z rówieśnikami, to nowa sytuacja nie jest dla niego obca. Jednak gdy pierwszoklasiście brakuje takich doświadczeń, wejście w rolę ucznia może być ogromnym przeżyciem. Naturalny jest wówczas chwilowy kryzys adaptacyjny, którego czas, przebieg i rozwiązanie będzie miało duże znaczenie dla dalszego życia dziecka, np. może determinować sposób realizacji zadań rozwojowych (Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2008). Od tego momentu dziecko zaczyna funkcjonować w dwóch światach – szkolnym i domowym, a w każdym z nich przyjmuje inne role. To, co dzieje się w domu, ma wpływ na zachowanie dziecka w szkole i odwrotnie. Jakie to będzie oddziaływanie i w jaki sposób dziecko będzie sobie z nim radzić, zależy od wielu czynników. Na funkcjonowanie ucznia w szkole wpływ ma środowisko domowe, w tym wydarzenia mające miejsce w życiu rodziny, które mogą być źródłem czynników ryzyka, a także te, które sprawiają, że pomimo pojawiających się trudności dziecko rozwija się prawidłowo.

1. Typy relacji społecznych w rodzinie

Istnieją dwa rodzaje relacji dziecka z innymi ludźmi: pionowe i poziome (rys. 1). Pierwsze z nich to komplementarne kontakty z dorosłymi, polegające na tym, że dorosły ustala zasady, a dziecko ich przestrzega, dziecko potrzebuje pomocy, a dorosły jej udziela. Zadaniem autorytetu, którym dla dziecka jest dorosły, jest organizacja takiego środowiska rozwoju dziecka, które daje mu poczucie bezpieczeństwa i pozwala zdobyć m.in. umiejętność korzystania ze wsparcia innych (Smykowski, 2009). Nie mniej ważne dla przełamania dziecięcego egocentryzmu oraz rozwoju uspołecznienia są relacje poziome, dotyczące rówieśników i rodzeństwa, cechujące się wzajemnością. Sprzyjają one rozwojowi kompetencji społecznych, poszerzaniu wiedzy o sobie i innych, uczą współpracy i rywalizacji. Wraz z dojrzewaniem dziecka zmieniają się proporcje między relacjami pionowymi a poziomymi, co oznacza, że częściej spędza ono czas z innymi dziećmi, choć wciąż ważne są dla niego relacje z dorosłymi (Smykowski, 2009).



Rys. 1. Relacje dziecka z dorosłymi i rówieśnikami

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Smykowski, 2009.

1.1. Relacje pionowe

Pójście dziecka do szkoły to z jednej strony powód do dumy każdego rodzica, a z drugiej – niepokój związany z nowym otoczeniem i obowiązkami, zarówno dla dziecka, jak i dla pozostałych członków rodziny. Systematyczna praca nad zadaniami domowymi, odprowadzanie i odbieranie dziecka ze szkoły, udzielanie wsparcia, wy-

znaczanie nowych zadań to bardzo wymagająca i czasochłonna praca. Dlatego ważny jest podział obowiązków w rodzinie i zaangażowanie wszystkich osób z otoczenia dziecka, tj. rodzeństwa, dziadków, a nawet najbliższego sąsiedztwa, co sprzyja tworzeniu relacji między dziećmi a innymi ludźmi. W szkole uczeń zaczyna dostrzegać, że wychowawca może mieć inne zdanie na różne tematy niż rodzice. Dziecko musi poradzić sobie z tym dysonansem poznawczym, który jest konsekwencją spotykania nowych autorytetów. W wieku 6-7 lat nauczyciel staje się znaczącą osobą w życiu dziecka (Wiliński, 2005). Szuka ono u niego potwierdzenia słuszności swojego myślenia oraz swoich kompetencji, by móc budować własną samoocenę. Bardzo często rodzice w polemice z dziećmi mogą usłyszeć słowa: „a Pan/Pani powiedział/a...". Niektórzy rodzice, czujący się dotąd najważniejszymi osobami w życiu dziecka, mogą doświadczyć odtrącenia, lecz nie może się to stać powodem odsunięcia się od dziecka. Nauczyciel staje się w tym czasie nowym i ważnym łącznikiem dziecka ze światem dorosłych i daje mu wskazówki do dalszego samorozwoju. Zadaniem rodziców jest więc utrzymanie takiej relacji z nauczycielem, która będzie przykładem dobrych kontaktów między znaczącymi dla niego osobami.

Kiedy dziecko zaczyna edukację szkolną, rodzice muszą pogodzić się z tym, że ktoś inny przejmuje część kontroli nad dzieckiem, staje się dla niego ważny, z kimś innym dziecko spędza czas i zaczyna wchodzić w nowe interakcje społeczne. Dziecko zaczyna wtedy uniezależniać się od rodziców (Wiliński, 2005), choć nadal pozostaje z nimi w bardzo bliskiej relacji, co widać w sytuacjach stresowych, w których dziecko-uczeń potrzebuje bezpiecznej bazy. Bezpieczna baza to nie tylko rodzice, ale i otoczenie, własna przestrzeń do odrabiania lekcji i czas poświęcany dziecku przy nauce w domu (Bee, 2004). Na początku szkoły podstawowej dziecko szuka u domowników wsparcia i potwierdzenia swoich mocnych stron. Rodzic ma również duże znaczenie w określaniu i nazywaniu przeżywanych stanów emocjonalnych, także tych związanych z funkcjonowaniem w grupie. Należy być czujnym na wszelkie sygnały płynące od dziecka-ucznia dotyczące jego relacji z nauczycielami i rówieśnikami. Jeżeli dziecko niechętnie chodzi do szkoły lub szuka powodów, aby tam nie pójść, jest to sygnał trudności. Rodzic powinien wtedy porozmawiać z dzieckiem, następnie z nauczycielem, a nawet z rówieśnikami dziecka, aby wyjaśnić problem i pomóc mu go rozwiązać. Nie należy jednak rozwiązywać go za dziecko, tylko razem z nim. Dzięki temu nauczy się ono pokonywać trudności i samodzielnie znajdować sposoby i strategie rozwiązywania problemów.

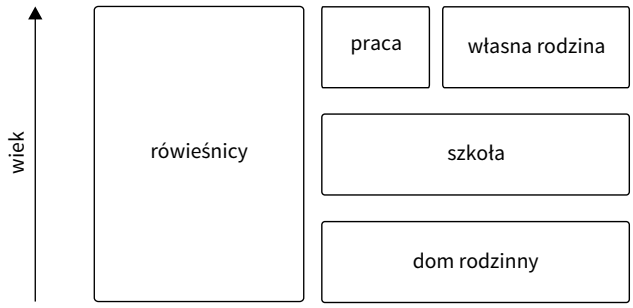
Rodzic w znacznym stopniu decyduje również o organizacji czasu i aktywności dziecka rozpoczynającego naukę w szkole. W tym obszarze rodzice powinni zachęcać dziecko do podejmowania działania, nawet mimo braku większych sukcesów, angażować je w różne aktywności, szczególnie takie, które sprawiają mu przyjemność, pamiętając, by pozostawić mu również wolny czas do samodzielnego zagospodarowania. Powierzanie dziecku prac domowych, takich jak sprzątanie, gotowanie, uczy je odpowiedzialności i systematyczności. Jeżeli rodzice mają ciekawe zainteresowa-

nia, pogłębiają wiedzę, potrafią interesująco opowiadać, to motywują dziecko do dalszej pracy, podkreślając, że uczenie się jest przyjemnością, a nie obowiązkiem. Zgodnie z tym każdy rodzic, bez względu na status ekonomiczny, wykształcenie czy wykonywany zawód, może znaleźć coś ciekawego, czym będzie mógł podzielić się z dzieckiem, czego będzie mógł je nauczyć, o czym porozmawiać, wprowadzając je w ten sposób w świat obowiązków, nauki i pracy.

W przypadku relacji pionowych kontakty dziecka nie ograniczają się tylko do rodziców lub nauczycieli, ale obejmują też inne starsze od dziecka osoby: dziadków, ciocie i wujków, sąsiadów, przyjaciół lub kolegów z pracy rodziców. Do prawidłowego rozwoju i uspołecznienia dziecka potrzebna jest różnorodność środowiska, dlatego rodzice powinni umożliwiać dziecku kontakt z różnymi osobami. Dzięki nim dziecko może poznać różne punkty widzenia, inne od własnej lub rodzicielskiej perspektywy, może odkrywać historię i tradycję, a także reguły społeczno-kulturowe. Uczy się relacji z osobami starszymi i dostrzega, że każdy taki kontakt, nawet opieka nad chorą babcią, staje się dla niego podstawą cennych doświadczeń.

1.2. Relacje poziome

Na każdym etapie rozwoju środowisko rówieśnicze odgrywa istotną rolę i od pewnego momentu towarzyszy człowiekowi przez całe życie (rys. 2). W wieku wczesnoszkolnym najważniejszymi osobami dla dziecka nadal są rodzice, ale krąg osób znaczących poszerza się o grono koleżanek i kolegów. Na początku są to przypadkowe, „luźne" znajomości, które później przekształcają się w przyjaźnie, nierzadko na całe życie.



Rys. 2. Rówieśnicy jako stały element kontekstu życia człowieka

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Smykowski, 2009.

Początkowo wybór kolegi lub koleżanki determinowany jest cechami zewnętrznymi, np. posiadaniem takich samych plecaków i ubrań czy ulubionych zabawek, co jest pozostałością po wieku przedszkolnym. W preferencjach dziecka dotyczących wyboru kolegi lub koleżanki ważna jest także płeć – dzieci wolą należeć do grupy

koleżeńskiej tej samej płci. W wieku 6–7 lat, wraz z zanikiem egocentryzmu dziecięcego (Appelt, 2005), na pierwszy plan wysuwają się uczucia wobec drugiego człowieka, pojawiają się sympatie i antypatie ze względu na zainteresowania czy cechy wspólne. Dzieci spędzają czas z osobami, które lubią i z którymi mają wspólne zainteresowania i tematy do rozmów. Dzięki relacjom poziomym, będącym jednym z najważniejszych czynników prawidłowego rozwoju, dzieci rozwijają umiejętność współdziałania z innymi, samoocenę, kształtują swą tożsamość społeczną oraz poczucie własnego „ja".

Doświadczenia wczesnodziecięce, związane z posiadaniem rodzeństwa, uczęszczaniem do żłobka i przedszkola oraz kontaktami z dziećmi z sąsiedztwa, są podstawą relacji rówieśniczych w szkole. Dzięki nim pierwszoklasiści potrafią nawiązać i podtrzymać kontakt, lepiej radzą sobie z emocjami i są bardziej empatyczni. Zadaniem rodziców i innych dorosłych jest tworzenie bezpiecznych sytuacji, które sprzyjają kontaktom z innymi dziećmi i zapewniają im swobodę wyboru towarzysza zabaw. Dla pierwszoklasisty ważna jest opinia rodziców, dlatego relacjonują rodzicom przebieg zabaw, chcąc potwierdzić słuszność swojego wyboru i zyskać aprobatę opiekuna. Ze względu na to, że 6-latki są bardzo otwarte i ufne, warto wykorzystać te okazje do określenia zasad bezpiecznego wchodzenia w relacje z innymi ludźmi.

Często jest tak, że do szkoły podstawowej chodzą z dzieckiem koledzy i koleżanki znane z miejsca zamieszkania. Mimo że dzieci spędzają ze sobą dużo czasu w szkole, należy umożliwić im również spotkania poza nią. 6-latki potrafią już samodzielnie zorganizować zabawę, dlatego rodzic nie musi się w nią angażować, a zwłaszcza narzucać im formy aktywności. Dzieci, które często odwiedzają swoich kolegów w domu, jeżdżą z nimi do ich babć, poznają inne rodziny, stają się otwarte na ludzi i z większym zrozumieniem podchodzą do różnych sytuacji rodzinnych (wiedzą, że są dzieci bogatsze i biedniejsze, mają więcej lub mniej rodzeństwa, mieszkają wspólnie z babcią, ich rodzice są rozwiedzeni, kultywują różne tradycje i zwyczaje rodzinne). Dzięki temu uczą się też innego spojrzenia na własną rodzinę i samego siebie.

Niewielka różnorodność grupy przyjaciół (np. tylko dzieci zamożnych rodziców) lub zamknięcie rodziny na kontakty społeczne pozbawia dziecko ważnych dla tego okresu doświadczeń. Nie tylko nie zaspokaja ono wtedy swoich potrzeb społecznych związanych z przyjaźnią i zabawą, ale również nie ćwiczy ważnych kompetencji społecznych przydatnych na kolejnych etapach życia, np. w dorosłości (komunikacja, konieczność kompromisu lub konsensusu, udzielanie i korzystanie ze wsparcia, budowanie sieci wsparcia społecznego).

2. Rola rodziny w kształtowaniu postawy dziecka wobec szkoły

Do okresu dorastania, czyli momentu, w którym młodzi ludzie zaczną weryfikować wartości i światopogląd przekazywane im przez dotychczasowe autorytety, w głównej mierze rodzina i szkoła wpływają na kształtowanie się ich postaw i zasad. Przed

wejściem w mury szkolne rodzice i najbliżsi poprzez swoje zachowania i przekonania budują obraz szkoły w umyśle kilkulatka. To od nich zależy jego postawa wobec szkoły i sposób poznawania szkolnej rzeczywistości.

2.1. Oczekiwania rodziny

Zaangażowanie rodziców w kształcenie dziecka – proces obejmujący nie tylko nabywanie wiedzy, ale także poznawanie i rozumienie siebie i innych (Ledzińska i Czerniawska, 2011) – jest niezwykle ważne dla rozwoju dziecka. Jednym z elementów zaangażowania rodzicielskiego są oczekiwania, jakie rodzice mają wobec dziecka (Jeynes, 2005, 2007), dotyczące m.in. radzenia sobie z wyzwaniami szkolnymi oraz zachowań dziecka.

Rodzice mogą wyrażać swoje oczekiwania co do radzenia sobie przez dziecko w konkretnej sytuacji zadaniowej na dwa sposoby:

– bezpośrednio, za pomocą kierowanych do dziecka słów, np. „wiemy, że poradzisz sobie z rozwiązaniem tego zadania" lub „na pewno uda ci się zaprzyjaźnić z innymi dziećmi w klasie",

– pośrednio, przez konkretne zachowania, a nie tylko deklaracje, np. zachęcanie go do podejmowania różnych zadań, zapewnianie dostępu do materiałów edukacyjnych, organizowanie mu zajęć dodatkowych czy wspólne zaangażowanie w jakąś aktywność, np. odrabianie lekcji, czytanie książek czy grę na instrumencie (Simpkins, Fredricks i Eccles, 2012).

Formułowanie przez rodziców oczekiwań, zarówno w sposób pośredni, jak i bezpośredni, wobec dziecka jest bardzo ważne. To, że rodzice oczekują od dziecka konkretnych zachowań, wierzą, że jest ono w stanie poradzić sobie z codziennymi wyzwaniami, oraz wspierają je, wpływa na poczucie kompetencji dziecka oraz wagę, jaką przywiązuje ono do bycia kompetentnym (Wigfield i Eccles, 2000; Eccles i Wigfield, 2002).

Oczekiwania rodziców powinny być jednak dostosowane do możliwości dziecka. Rodzic posiada bowiem wiedzę na temat aktualnych kompetencji, umiejętności i trudności swojego dziecka (strefa aktualnego rozwoju) oraz na temat jego rodzących się możliwości w różnych obszarach (strefa najbliższego rozwoju). By dziecko mogło się prawidłowo rozwijać, oczekiwania i wymagania rodziców powinny nieco przewyższać aktualne możliwości dziecka, aby skłaniać je do podejmowania nowych działań. Dziecko powinno być jednak pewne, że może liczyć na wsparcie i pomoc ze strony rodziców. Dorosły może udzielać dziecku pomocy w sposób bezpośredni, czyli osobiście, lub pośredni, kierując dziecko do innych osób bądź odsyłając je do pomocnych źródeł (odpowiednich podręczników, strony internetowej) oraz ułatwiając mu dostęp do różnorodnych materiałów dydaktycznych, z których jest już w stanie samodzielnie korzystać (Brzezińska, 2003).

Niekorzystna dla rozwoju jest sytuacja, w której rodzice niczego od dziecka nie oczekują i nie wymagają bądź ich wymagania są niespójne lub sprzeczne. Wtedy dziecko jest zmuszone do samodzielnego (a raczej samotnego) podejmowania decyzji, co chce robić i jak to osiągnąć. Ponieważ we wczesnym wieku szkolnym dziecko zdobywa wiedzę i kompetencje, takie pozostawienie go samemu sobie oznacza uniemożliwienie mu skutecznego funkcjonowania w środowisku domowym, szkolnym i pozaszkolnym, a także niezaspokojenie jego podstawowych potrzeb psychologicznych, w tym kluczowej potrzeby bezpieczeństwa (Brzezińska, 2003).

Oczekiwania rodzicielskie są również istotne w kształtowaniu się nastawienia dziecka do ocen szkolnych. Mogą bowiem być wsparciem lub utrudnieniem w budowaniu adekwatnej samooceny przez ucznia. Podczas formalnej edukacji szkolnej praca dziecka podlega ocenie nauczycieli. Rozmawiając z dzieckiem, warto podkreślać, że jego osiągnięcia szkolne, w tym oceny, są ważne dla jego przyszłej edukacji i pokonywania kolejnych jej etapów. Nie są jednak najważniejsze – równie ważne jest zaangażowanie dziecka, włożony wysiłek, poczucie spełnionego obowiązku, gotowość do współpracy z innymi. Warto chwalić i doceniać dziecko za stopnie otrzymywane w szkole, ale nie ze względu na efekt końcowy w postaci oceny, lecz ze względu na wykonaną pracę i podjęty wysiłek. Służy to motywowaniu dziecka do stawiania sobie celów (Ledzińska i Czerniawska, 2011). Oceny nie mogą bowiem stanowić wartości samej w sobie, ale mają być miernikiem pracy i zachętą do podejmowania dalszych działań. Rodzice nie powinni więc motywować dziecka jedynie do osiągania wysokich wyników (ocen) w szkole. Dużo ważniejsze jest, by doceniali również inne jego aktywności, zasoby i osiągnięcia, takie jak: pomoc koledze, gotowość do pracy w zespole, dociekliwość w rozwiązywaniu problemów. Dzięki temu dziecko dowiaduje się, jakie jest, jak jest postrzegane przez innych oraz w co może angażować swoją energię. Niech dzięki oddziaływaniom rodziców będzie przekonane, że oceny szkolne są ważnym, ale nie jedynym obszarem, w którym można budować własną kompetencję.

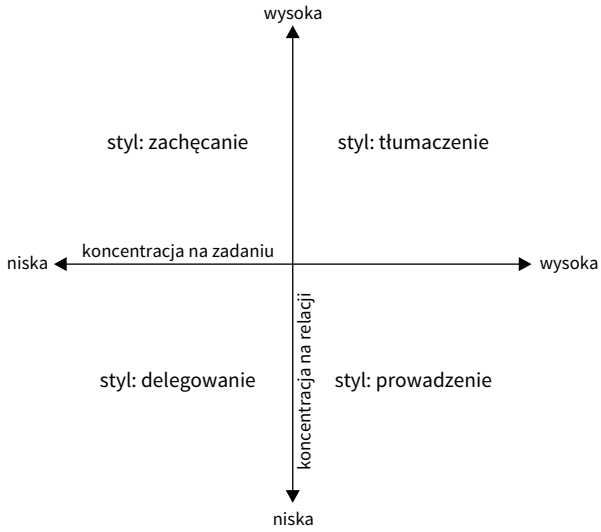
Jeśli dziecko nie osiąga oczekiwanych przez rodziców wyników szkolnych, nie należy okazywać mu swego niezadowolenia czy wysyłać do niego negatywnych komunikatów, np. „masz złe oceny, bo się nie uczysz!". Dużo korzystniejsze jest udzielenie dziecku wsparcia – wspólne przeanalizowanie tego, jak zorganizowało swoją naukę oraz co i jak można zmienić w procesie uczenia się, aby efekty były lepsze w kolejnych zadaniach szkolnych.

2.2. Styl rodzicielski

Ze względu na to, że każdy człowiek rozwija się w swoim tempie, a niektóre funkcje i umiejętności dojrzewają szybciej od pozostałych, wybór odpowiedniej taktyki wychowawczej może rodzić niemałe problemy. By rozwój przebiegał prawidłowo, dzieci potrzebują adekwatnego działania ze strony swoich rodziców. Nieadekwatność

oddziaływań rodzicielskich jest czynnikiem zagrażającym, natomiast dopasowanie zachowania rodzica do potrzeb i możliwości dziecka – czynnikiem wspierającym jego prawidłowy rozwój. Funkcjonowanie rodziny można porównać do zarządzania przedsiębiorstwem. W jednym i drugim środowisku występują niesymetryczne relacje, w których jedna strona zarządza, organizuje czas, określa zadania, wymaga, wspiera, mobilizuje, a druga strona, która wykonuje polecenia, zdobywa kompetencje i umiejętności, jest wspierana i potrzebuje mobilizacji do działania. Podobne są również zyski płynące ze sprawnej współpracy.

Styl wychowania zależy więc od tego, w jakim stopniu rodzic koncentruje się na realizacji zadań (stopień dyrektywności), a w jakim na tworzeniu odpowiedniej relacji z dzieckiem (wspierania go) (Hornowska, 2007).



Rys. 3. Style wychowawcze

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Hornowska, 2007.

Natężenie tych dwóch cech określa następujące style wychowawcze (rys. 3):

– styl: prowadzenie – rodzic kierujący, nastawiony na wykonanie zadania lub zdobycie kompetencji przez dziecko. Rodzic koncentruje się na zadaniu, a nie na relacjach. Komunikacja jest jednostronna – dotyczy głównie wydawania poleceń i rozliczania z efektów. Rodzic przedstawia swoje oczekiwania, wyznacza terminy realizacji zadań, określa normy i standardy ich wykonania. Jest to styl, który może przydać się w sytuacjach nowych, trudnych, gdy dziecko wymaga poprowadzenia za rękę i poczucia bezpieczeństwa. W skrajnych przypadkach rodzic może jednak być dyrektywny, np. chce wszystko kontrolować, nawet wybór przyjaciół syna czy córki;

– styl: tłumaczenie – rodzic skupia się na wykonaniu zadania, ale zależy mu także na utrzymaniu dobrej relacji z dzieckiem i wytworzeniu w nim odpowiedniej

motywacji do działania. Zachęca, mobilizuje oraz wskazuje sposoby dojścia do celu. Rodzic wyznacza zadania i sposoby ich wykonania oraz sam ostatecznie podejmuje decyzje, jednak uzasadnia dziecku działania, zachęca je do komunikacji, doceniając jego wkład w organizowanie i wykonanie działań. W skrajnym przypadku może być zbyt wrażliwy i nadopiekuńczy, często nie dostrzegając tego, że dziecko dojrzewa i nie wymaga już takiej opieki i troski, a potrzebuje przestrzeni, w której będzie samodzielne i odpowiedzialne;

– styl: zachęcanie – rodzic nie instruuje dziecka, nie naciska na wywiązanie się z powierzonego zadania (część odpowiedzialności pozostawia dziecku), koncentruje się na dbaniu o komfort i warunki pracy oraz chęć dziecka do działania. Chwali, wspiera i motywuje. Troszczy się o samopoczucie i emocje. Rodzic, który wie, że dziecko jest dojrzałe i kompetentne do wykonania zadania, nie musi koncentrować się na samym zadaniu, ale może więcej uwagi poświęcić budowaniu dobrych relacji z dzieckiem. Jest to możliwe, gdy dziecko jest stopniowo przygotowywane do przejęcia zadania. Komunikacja jest dwustronna, rodzic wspólnie z dzieckiem-uczniem podejmuje decyzje, aktywnie słucha, zadaje pytania i zachęca dziecko do dzielenia się swoimi przemyśleniami, pomysłami i uczuciami. Są one równie ważne jak zdanie rodziców. Dzięki takiej postawie rodziców dziecko uczy się samodzielnego i odpowiedzialnego podejmowania działań z poszanowaniem relacji z innymi ludźmi;

– styl: delegowanie – rodzic ani nie wskazuje metod postępowania, ani nie chwali za każdym razem, gdy dziecko dobrze wykona zadanie. Dość ogólnie zachęca, ale raczej stoi z boku i przygląda się, by w razie trudności móc zainterweniować. Stawia (uzgodnione z dzieckiem) bardziej odległe i ogólne cele, bez wyznaczania poszczególnych etapów i określania narzędzi, wierząc, że dziecko jest kompetentne i gotowe do samodzielnej realizacji zadania. W skrajnej wersji rodzic nie pielęgnuje relacji z dzieckiem i nie dba o wywiązywanie się przez nie z obowiązków, nie tyle stoi z boku, ile jest nieobecny. W takich sytuacjach zasady postępowania, którymi kieruje się dziecko, pochodzą od różnych osób, nie tylko od rodziców. Zdarza się, że rolę przewodników po świecie przejmują inni dorośli, np. dziadkowie czy nauczyciele.

Trudno wskazać najlepszy i najgorszy styl wychowawczy, gdyż każdy z nich może okazać się adekwatny lub nieadekwatny do potrzeb dziecka. To, czy będzie odpowiedni w danej chwili, zależy od dojrzałości dziecka, tego, na ile jest ono zmotywowane do działania i czy ma umiejętności pozwalające mu zrealizować zadanie (tab. 1), ale także od gotowości rodzica do dzielenia się z dzieckiem odpowiedzialnością oraz gotowości do zrezygnowania z roli jedynego decydenta i eksperta na rzecz wspólnego z dzieckiem zarządzania.

Warto pamiętać, styl „dojrzewa" wraz z dzieckiem i rodzicem, a przedstawiony schemat może być drogą od zależności do niezależności, od reaktywności do samodzielnej aktywności, od podległości do współzależności. Musi również uwzględnić charakter zadania (zarządzanie sytuacyjne). W niektórych zadaniach można dziecko 6-letnie traktować jako eksperta i powierzać (delegować) mu samodzielną realizację

Tab. 1. Dojrzałość dziecka a styl wychowania

Kompetencje potrzebne do realizacji zadania	Motywacja do działania	
	niska	wysoka
Niskie	prowadzenie	tłumaczenie
Wysokie	zachęcanie	delegowanie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Hornowska, 2007.

zadania (sprzątanie biurka, przygotowanie śniadania), w innych będzie jeszcze potrzebowało więcej wsparcia rodziców (np. pakowanie plecaka w pierwszym tygodniu szkoły). Celem jest jednak taki rodzaj wsparcia, który uczy dziecko samodzielności oraz pozwala mu czuć się kompetentnym i odpowiedzialnym człowiekiem. Styl rodzicielski otwiera więc lub zamyka możliwość ćwiczenia wielu ważnych kompetencji związanych z samoregulacją. Warto też pamiętać, że przyjęty przez rodziców styl wychowawczy będzie miał odzwierciedlenie w zachowaniu ucznia w szkole, w jego podejściu do obowiązków i do własnego (samodzielnego lub zależnego od innych) funkcjonowania w środowisku szkolnym.

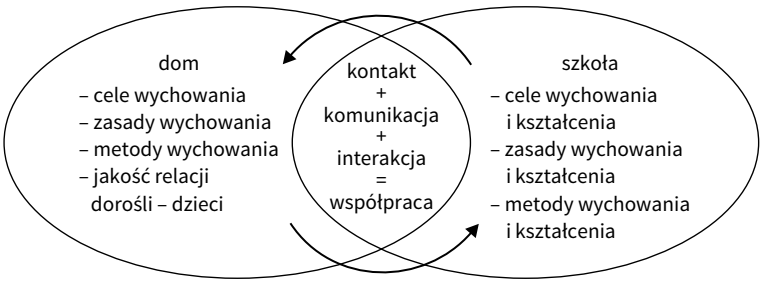
Ważne, by w wychowywaniu dziecka korzystać ze wszystkich stylów i dopasowywać je do okoliczności. Pozwala to dzieciom nabywać kompetencje i umiejętności z zachowaniem poczucia bezpieczeństwa. Zdobywają one wtedy zaufanie do siebie i otoczenia, wzbogacają swoje zasoby, dzięki którym ich dalszy rozwój będzie przebiegał prawidłowo, a tym samym zwiększają swą dojrzałość do wejścia w rolę ucznia (Wilgocka-Okoń, 2003).

2.3. Relacje rodziców z nauczycielami

Rolą rodziny, a następnie instytucji edukacyjnych jest m.in. przygotowanie dziecka do pełnienia ról społecznych. Nawiązywanie i podtrzymywanie relacji rodzic – nauczyciel jest bardzo ważne z punktu widzenia dziecka zaczynającego edukację szkolną oraz na dalszych etapach jego rozwoju. Dom i szkoła mają za zadanie nauczyć dziecko najpierw rozumienia, a następnie stosowania podstawowych reguł społecznych. Dziecko, obserwując dorosłych, zdobywa kompetencje, działa według rozpoznanych schematów i przejmuje określone wzorce zachowania podczas codziennych czynności oraz w sytuacjach nietypowych, takich jak: zmiana miejsca zamieszkania, narodziny rodzeństwa, choroba lub śmierć członka rodziny. Do prawidłowego rozwoju potrzebne jest zarówno wyznaczanie zadań, jak i wsparcie w ich realizacji. Optymalna jest sytuacja, w której rodzice wraz z nauczycielami pomagają dziecku zdobyć umiejętności w sposób dostosowany do jego wieku i możliwości. Rodzina i szkoła stawiają przed dzieckiem innego typu zadania (czynności związane z funkcjonowaniem domu oraz czynności charakterystyczne dla instytucji edukacyjnych). Powinny jednak wzajemnie się uzupełniać, by umożliwić dziecku

prawidłowe przejście przez kolejne kryzysy rozwojowe. Istotą współpracy rodziny i szkoły, czyli rodziców i nauczycieli, jest dobry kontakt, wzajemne informowanie się o podejmowanych działaniach oraz współdziałanie w różnych sytuacjach, zwłaszcza trudnych dla dziecka, jego rodziny czy szkoły. Nie należy ograniczać kontaktu do informowania o problemach i deficytach dziecka, ale podkreślać jego zasoby oraz pracować nad małymi i dużymi sukcesami. Częsty kontakt rodziców z nauczycielem ma być okazją do wypracowania zasad wspólnego postępowania w celu lepszego rozwoju dziecka-ucznia. Jest to szczególnie ważne na początku jego edukacji w różnych placówkach edukacyjnych.

Technologia wykorzystywana w szkole (e-dzienniki, kontakt mailowy i telefoniczny) z jednej strony może ułatwiać codzienną komunikację, z drugiej zaś – jeśli jest jedyną formą, może stanowić zagrożenie dla bezpośredniej partnerskiej relacji opiekunów dziecka. Ta zasada współpracy jest uniwersalna na każdym etapie rozwoju, ponieważ chroni dziecko przed anonimowością i krzywdzącym etykietowaniem, np. jako dziecka trudnego, niegrzecznego, nadpobudliwego (rys. 4).



Rys. 4. Obszary współpracy rodziny dziecka i szkoły

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska i Mielcarek, 2014.

Nowe otoczenie, koledzy, nauczyciele, nowe zasady postępowania i zadania są dla najmłodszego ucznia dużym wyzwaniem. Napięcie z tym związane może zostać zmniejszone przez poczucie bezpieczeństwa, jakie dziecko zyskuje dzięki wspólnemu przechodzeniu okresu adaptacyjnego z pozostałymi członkami rodziny. Aktywizacja rodziców przez wychowawców klas oraz dyrekcję szkoły bywa czasami trudna, a w pewnych środowiskach (np. rodzice i dziadkowie o niskim poziomie wykształcenia, długotrwale bezrobotni, często z „dziedziczonym" bezrobociem, czy przeciwnie – rodzice o wysokim poziomie wykształcenia, bardzo aktywni zawodowo, pracujący za granicą) wręcz niemożliwa. Bywa, że brakuje pomysłu, narzędzi, czasu i chęci, aby zainteresować środowisko rodzinne udziałem w życiu szkoły, a szkołę – sytuacją rodzinną jej uczniów.

Dobrą okazją do włączania rodziców w życie szkoły jest wspólna organizacja uroczystości szkolnych, festynów, konkursów, otwartych lekcji prowadzonych

przez rodziców w roli eksperta. Podczas takich lekcji rodzic będzie miał możliwość doświadczyć, jak różne są dzieci i jakim wyzwaniem jest koordynacja różnych elementów procesu dydaktycznego w tak zróżnicowanej grupie. Niezwykle ważne jest uświadomienie rodzicom, na czym polega praca nauczyciela i jego funkcja w szkole. Pozwoli to lepiej zrozumieć specyfikę pracy z grupą uczniów w danym wieku i porównać funkcjonowanie dzieci w dwóch najważniejszych dla nich obszarach – w domu i w szkole. Rodzic ma wtedy okazję porównać swoje dziecko (często jedynaka) z jego rówieśnikami, ale też z uczniami młodszymi i starszymi. Może także przejąć inicjatywę i zaangażować się w poprawę warunków panujących w szkole, zaprezentować swoje umiejętności organizacyjne, kulinarne czy artystyczne. Dziecko, widząc współpracę między domem a szkołą, doświadcza integracji dwóch ważnych dla jego rozwoju światów, co zwiększa jego poczucie bezpieczeństwa i kształtuje zachowania prospołeczne.

3. Wpływ sytuacji rodzinnej na sytuację szkolną dziecka

Postawy rodziców oraz sytuacje, które zdarzają się w życiu rodziny, mają istotny, choć często niebezpośredni wpływ na stosunek dziecka do szkoły i szkolnych obowiązków. Chociaż mamy wrażenie, że są to sprawy dorosłych (pieniądze, rozwód, choroba babci), to dziecko jako uczestnik życia rodzinnego i tak w nich uczestniczy, ponosi ich konsekwencje, martwi się, smuci, wstydzi. Wszystkie te problemy mają wpływ na jego funkcjonowanie w szkole. W przypadku dorosłych, którzy dysponują większymi zasobami niż dziecko, kontrola wpływu problemów rodzinnych na życie zawodowe jest możliwa. Dziecko w podobnej sytuacji potrzebuje jednak dużo więcej wsparcia i zrozumienia, również w otoczeniu szkolnym.

3.1. Status socjoekonomiczny rodziny

Status socjoekonomiczny (stan majątkowy, wykształcenie, wykonywany zawód, miejsce zamieszkania) nieformalnie wyznacza rodzinie miejsce w społeczeństwie. Pozycja społeczna rodziców wpływa na wiele aspektów ich życia – od samooceny, przez poczucie kontroli, aż do dostępu do nowoczesnej technologii, kultury i służby zdrowia. Ma ona również istotny wpływ na sytuację dziecka w szkole. Zarówno niski, jak i wysoki status może stanowić zagrożenie dla rozwoju dzieci i całego systemu rodzinnego (tab. 2).

Wbrew pozorom w majętnej rodzinie dziecko może być równie, a nawet bardziej zagubione i pozbawione opieki niż w rodzinie ubogiej. Rodzice zamożni często rekompensują dzieciom brak czasu, kupując im nowe zabawki i gadżety, które zamiast rozwijać dziecko, ograniczają je. Czasami dzieci z bogatych domów wychowywane są przez nianie i nauczycielki i nie doświadczają bliskości z rodzicami. Rodziny ubogie mogą mieć z kolei problem z poradzeniem sobie z trudną sytuacją materialną.

Tab. 2. Czynniki ryzyka w rodzinach o niskim i wysokim statusie ekonomicznym

Niski status socjoekonomiczny	Wysoki status socjoekonomiczny
– brak lub bardzo ograniczony dostęp do materiałów, nowych technologii – niedostępni rodzice (pracują na kilku etatach lub nie radzą sobie z brakiem pracy) – brak poczucia bezpieczeństwa – nadmiar obowiązków spoczywających na dziecku (gdy rodzice dużo pracują) – dzieci pozostawione samym sobie – ograniczony dostęp do specjalistów i zajęć dodatkowych	– zbyt dużo różnych ofert działania – homogeniczność środowiska (prywatne szkoły, zamknięte osiedla) – dzieci wychowywane przez komputery i zabawki – niedostępni rodzice – przeciążenie dodatkowymi zajęciami pozalekcyjnymi – wysokie wymagania rodziców dotyczące osiągnięć szkolnych, sportowych, artystycznych

Źródło: opracowanie własne.

Rodzice mogą mieć niską samoocenę, co powoduje trudności w znalezieniu pracy, a tym samym zmniejsza ich zadowolenie z życia. Zdarza się, że rodzice bardzo dużo pracują, a mimo to nie są w stanie zaspokoić podstawowych potrzeb rodziny. Prowadzi to do podobnych skutków co brak pracy, a ponadto tacy rodzice nie mają czasu, by zająć się swoimi dziećmi. Sytuacja pogarsza się, gdy w rodzinie występuje problem alkoholowy lub przemoc.

Nie można jednak oceniać rodziny przez pryzmat jej stanu majątkowego. Istnieją bowiem zarówno rodziny ubogie, jak i zamożne, w których dzieci są szczęśliwe, mają bardzo dobre relacje z dorosłymi i rówieśnikami, a problemy i kryzysy, które ich dotyczą, są naturalne i wynikają z wieku. To szczere zainteresowanie, uważność rodziców na potrzeby dziecka, poświęcanie mu czasu są warunkami koniecznymi do prawidłowego rozwoju.

3.2. Choroba członka rodziny

Chorobę somatyczną rozpatruje się współcześnie w ramach teorii stresu i radzenia sobie – nie ulega bowiem wątpliwości, że stanowi ona powód obciążenia psychicznego zarówno osoby chorującej, jak i członków jej rodziny, w tym dzieci (Heszen i Sęk, 2011). Trudno jest przedstawić powszechne, odnoszące się do wszystkich chorób somatycznych prawidłowości psychologiczne. Szczególnym obciążeniem są jednak choroby przewlekłe, niestanowiące bezpośredniego zagrożenia dla życia, do których można zaliczyć: cukrzycę, nadciśnienie tętnicze samoistne, chorobę reumatyczną czy dobrze rokujące choroby onkologiczne (Heszen i Sęk, 2011).

Choroba somatyczna członka rodziny stanowi dla dziecka źródło silnego chronicznego stresu. Obciążenie psychiczne dziecka zależy od siły więzi emocjonalnej, jaka łączy je z osobą chorującą. W przypadku dziecka w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym wynika ono głównie z tego, że choroba somatyczna członka rodzi-

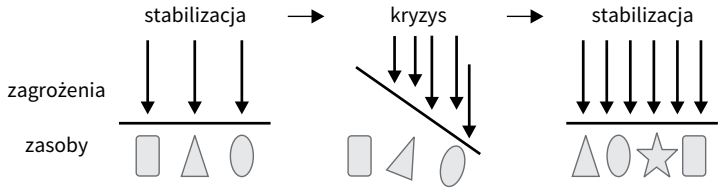
ny, zwłaszcza gdy jest nim rodzic, pojawia się w jego życiu „niepunktualnie", czyli zbyt wcześnie w stosunku do jego możliwości poradzenia sobie z nią (Brzezińska, 2003). Na przykład ciężka choroba rodzica lub jego śmierć stanowi dla dziecka znacznie większe obciążenie niż dla osoby dorosłej, która ma na ogół lepiej wykształcone strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Choroba członka rodziny stanowi dla dziecka sytuację obiektywnie trudną, w której niewiele można zrobić, by zmniejszyć jego obciążenie. Konieczna jest wtedy aktywna pomoc dziecku ze strony bliskich mu osób, ukierunkowana także na chronienie go przed negatywnymi konsekwencjami sytuacji (Brzezińska, 2003). Nie oznacza to jednak udzielania dziecku niepełnych lub nieprawdziwych informacji na temat stanu bliskiej mu osoby, ale informowania go w sposób konkretny i rzeczowy, nawet w sytuacji śmierci rodzica nieuleczalnie chorego (de Walden-Gałuszko, 2011).

W trudnym dla całej rodziny okresie choroby osoby bliskiej dziecku rodzice powinni stać się dla dziecka pełnymi zrozumienia i ciepła przewodnikami, uważnymi na jego potrzeby oraz gotowymi do rozmowy na temat jego obaw.

3.3. Kryzys w rodzinie

System rodzinny jest strukturą dynamiczną, dążącą do utrzymania równowagi między zasobami i obciążeniami. W cyklu życia rodziny występują jednak różne kryzysy, które powodują stan nierównowagi, dezorganizacji, dlatego konieczne jest dokonanie reorganizacji, która pozwoli ponownie osiągnąć stabilizację (lub nie), wzbogaconą o nowe doświadczenia (rys. 5). Część z nich jest normatywna, np. pójście do szkoły, niektóre jednak pojawiają się nieoczekiwanie, jak rozwód rodziców czy choroba dziecka. Niezależnie od przewidywalności tych wydarzeń oddziałują one na dziecko i może mieć ono przejściowe problemy adaptacyjne.



Rys. 5. Układ zasobów i zagrożeń w sytuacji kryzysu

Źródło: opracowanie własne.

Jedną z sytuacji kryzysowych w rodzinie jest pojawienie się rodzeństwa. Powoduje to dezorganizację struktury rodziny, a dziecko, wchodząc w rolę starszego brata lub siostry, musi dzielić się uwagą rodziców, spadają na nie również nowe obowiązki. Nowo narodzone dziecko pochłania też uwagę pozostałych członków rodziny, wprowadza wiele zamieszania w funkcjonowanie domu i organizację czasu.

Niezależnie od tego, jak rodzice starali się przygotować swoje dziecko na pojawienie się rodzeństwa, nowa rzeczywistość może być trudna do zniesienia dla kilkulatka.

Inną sytuacją kryzysową jest rozwód rodziców, którzy często nie informują dziecka o swoich problemach. Staje się ono świadkiem kłótni między rodzicami lub wyczuwa wrogość między nimi. Zdarza się też, że jedno z rodziców próbuje nastawić syna czy córkę przeciw drugiemu rodzicowi lub stara się przekupić dziecko. Gdy sytuacja w rodzinie jest niejasna i nikt nie rozmawia z dzieckiem o tym, co się dzieje w domu, nie towarzyszy mu w tym niezwykle trudnym doświadczeniu, dziecko może obwiniać się za rozpad rodziny, uważać, że to ono jest powodem nieporozumień między rodzicami, a przez to czuć się niekochane i niechciane.

Śmierć członka rodziny, niezależnie od tego, czy w wyniku choroby, czy nagłego wypadku, jest kryzysem w rodzinie, przeżyciem bolesnym dla wszystkich jego bliskich. Gdy osoba zmarła mieszkała razem z dzieckiem, była częścią jego codziennego życia, zostaje po niej pustka, a rodzina przechodzi okres żałoby. Dziecko widzi przygnębionych rodziców, nie wie, jak im pomóc, samo też jest smutne. Sytuacja jest tym gorsza, im bardziej dorośli próbują izolować dziecko od smutku, który przeżywają. Podobnie jak w sytuacji rozwodu, będzie ono zagubione, otrzymując sprzeczne komunikaty od dorosłych i jednocześnie samemu przeżywając stratę.

Wszystkie sytuacje kryzysowe niosą ze sobą niepokój wynikający z niezrozumienia sytuacji i strach przed tym, co będzie dalej. Uczniowie mogą mieć poważne problemy z koncentracją, być przygnębieni lub rozdrażnieni. Nie potrafią poradzić sobie z emocjami, co może skutkować agresją fizyczną, problemami z kontrolą potrzeb fizjologicznych. Ważne, by w takich momentach przedstawiciele szkoły, zwłaszcza wychowawca, pedagog szkolny i psycholog, udzielali dziecku wsparcia, rozmawiali z nim, pomagali mu przejść przez trudną sytuację. Warto, by nawiązali kontakt z rodzicami dziecka, którzy być może nie zdają sobie sprawy, jak te okoliczności wpływają na dziecko, by wspólnie wypracować metody pomocy i jeśli jest taka potrzeba, skierować dziecko do odpowiedniego specjalisty poza szkołą.

Podsumowanie

Wchodząc w rolę ucznia, dziecko powoli zaczyna uniezależniać się od rodziców, a środowisko zewnętrzne dostarcza mu coraz więcej informacji na temat samego siebie i świata. Jest to okres najintensywniejszego rozwoju społecznego, gdy rodzina przestaje być jedynym pośrednikiem między dzieckiem a światem zewnętrznym. Ważne jest, aby światy dziecka, czyli dom i szkoła, współpracowały ze sobą, uzupełniały się, a zarazem tak określały swoje granice, by dziecko umiało dostrzegać podobieństwa i różnice między nimi i bezpiecznie się w nich poruszać. Odbywa się to przy zachowaniu kontroli i przez proponowanie dziecku różnych rozwijających je działań. Optymalne jest stworzenie mu takich sytuacji edukacyjnych i wychowawczych, które z jednej strony pozwalają wykorzystać i rozwijać jego naturalną potrzebę

poznawania świata i działania w nim wspólnie z innymi ludźmi, z drugiej zaś – przygotowują dziecko do radzenia sobie ze złożoną, wieloznaczną współczesną rzeczywistością. Mimo pojawiania się w środowisku domowym różnorodnych czynników ryzyka, takich jak: choroba lub śmierć członka rodziny, utrata pracy, trudne relacje społeczne domowników, dziecko jest w stanie prawidłowo się rozwijać. Ważną rolę pełnią wtedy także inni dorośli obecni w jego życiu, których zadaniem jest pomoc i wzmacnianie zasobów dziecka niezbędnych do poradzenia sobie z trudnościami.

Literatura

Appelt, K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 259–302). Gdańsk: GWP.

Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.

Brzezińska, A. I. (2003). Dzieci z układu ryzyka. W: A. I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa* (ss. 11–37). Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.

Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2010). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (t. II, ss. 95–292). Gdańsk: GWP.

Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109–132.

Farnicka, M., Liberska, H. (2013). Trudne jest życie bez wsparcia. *Psychologia w Szkole*, *5*, 85–95.

Heszen, I., Sęk, H. (2012). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Hornowska, E. (2007). *Model wychowania sytuacyjnego (Situational Parenting) P. Herseya i K. H. Blancharda: podstawowe pojęcia i dynamika*. Poznań: Instytut Psychologii UAM (maszynopis).

Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, *40* (3), 237–269.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, *42* (1), 82–110.

Ledzińska, M., Czerniawska, E. (2011). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., Eccles, J. S. (2012). Charting the Eccles' expectancy-value model from mother's beliefs in childhood to youth's activities in adolescence. *Developmental Psychology*, *48* (4), 1019–1032.

Smykowski, B. (2009). Dynamika roli rówieśniczej – od wczesnego dzieciństwa do wczesnej dorosłości. *Edukacja*, *2*, 21–37.

Walden-Gałuszko, K. de (2011). *Psychoonkologia w praktyce klinicznej*. Warszawa: PZWL.

Wigfield, A., Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 68–81.

Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*. Warszawa: Żak.

Wiliński, P. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 303–343). Gdańsk: GWP.

ROZDZIAŁ X

Typy rodzin a czynniki ryzyka na tle współczesnych przemian

ANNA I. BRZEZIŃSKA / JOANNA MATEJCZUK / MONIKA MIELCAREK / ALEKSANDRA RATAJCZYK
Instytut Psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Na gotowość szkolną 6-latka i jego funkcjonowanie w szkole wpływa przede wszystkim środowisko rodzinne. Środowiska, w jakich wychowują się dzieci, są bardzo różne, co wynika z dynamicznych zmian związanych z transformacją społeczną, gospodarczą i technologiczną naszej rzeczywistości. Zwłaszcza w ostatnim czasie zachodzą zmiany, które są udziałem współczesnego świata, w tym Polski, choć nie wszystkich obywateli dotyczą w takim samym stopniu. Ma to odzwierciedlenie w stylu życia (Siciński, 2002), stylu funkcjonowania rodziny, relacjach małżeńskich, oczekiwaniach wobec dzieci, stosunku do nich, przyjętych stylach wychowania, a także społecznych kontaktach rodziny z krewnymi, sąsiadami, przyjaciółmi, społecznością lokalną i różnymi instytucjami, w tym instytucjami wczesnej opieki i edukacji. Wszystkie te czynniki bezpośrednio oddziałują na budowanie zasobów dziecka mającego wejść w rolę ucznia.

Szkoła, przygotowując się na przyjęcie pierwszoklasistów, w tym większej niż dotąd grupy dzieci o rok młodszych, a rodzice, przygotowując się na towarzyszenie swemu dziecku w życiu szkolnym, muszą brać pod uwagę zróżnicowanie środowisk, z których wywodzą się uczniowie. Choć zróżnicowanie to istnieje od zawsze, zmiany spowodowane transformacją sprawiły, że pojawiło się wiele nowych różnic, a tym samym wiele nowych modeli funkcjonowania rodzin.

1. Szanse i zagrożenia dla rozwoju w czasach wielkich zmian

Zmiany wokół nas są związane z szybkim rozwojem technologicznym (nowe rozwiązania technologiczne i w miarę łatwy, powszechny dostęp do nich), rewolucją informacyjną (Internet, możliwość szybkiego przesyłania i odbierania informacji), otwarciem granic (możliwości przemieszczania się, zmiany miejsca zamieszkania, nie tylko w kraju, ale i za granicą). W konsekwencji rzeczywistość jest bardziej różnorodna i pełna ofert, ale zarazem mniej stabilna, mniej jednoznaczna i mniej przewidywalna (Brzezińska i Matejczuk, 2011).

Wszystkie te zmiany otworzyły nowe, nieznane dotąd możliwości realizacji własnych celów, planów osobistych i zawodowych oraz rozwoju w różnych obszarach. Jednocześnie ten sam obszar w zasadzie nieograniczonych możliwości działania i realizowania różnych scenariuszy własnego życia i życia rodziny może stanowić źródło poważnych zagrożeń dla osobistego i społecznego funkcjonowania jednostki (tab. 1). Są one głównie związane z zagubieniem się w zbyt złożonej, różnorodnej i wymagającej dokonywania ciągłych wyborów rzeczywistości, co może prowadzić do poczucia zagubienia w świecie informacji, ofert i wartości, a w konsekwencji nie tyle do aktywnego korzystania z rzeczywistości, ile do bierności, stagnacji lub fiksacji na jakimś jej aspekcie. Poruszanie się w natłoku nowych informacji i stale zmieniających się ofert wymaga dużej uważności, ciągłego nadawania im znaczeń i odnoszenia do jakiegoś systemu wartości. Rodzic dokonuje tych wyborów nie tylko z perspektywy własnej, ale i funkcjonowania rodziny oraz rozwoju i wychowania swoich dzieci. Wybory rodziców mogą być różne, stąd wzrastające zróżnicowanie sposobów funkcjonowania rodziny oraz wychowania dzieci.

Tab. 1. Czas transformacji – rodzaje zmian, szanse i zagrożenia

Zagrożenia	Zmiany	Szanse
– zagubienie w nadmiarze	bogactwo ofert	– duże pole do działania
– zaprzeczanie zmianom	zróżnicowanie ofert	– dokonywanie wyborów
– wiedza chaotyczna	mobilność	– nabywanie elastyczności w działaniu
– nadmierna koncentracja na „korzystaniu z okazji”	wielokulturowość	– uczenie się rozwiązywania konfliktów wartości / idei
– rozproszenie aktywności	nieprzewidywalność	– koncentracja na tym, co osobiście ważne
– zagubienie w świecie wartości	wieloznaczność	– weryfikacja swego systemu wartości
– unikanie nowych sytuacji – niechęć do uczenia się	dostęp do różnych informacji, dóbr	– ciągłe uczenie się – wiele okazji do zdobywania wiedzy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska i Matejczuk, 2011.

2. Zmiany transformacyjne a zmiany w obszarze rozwoju indywidualnego i funkcjonowania rodziny

Na tle przemian społeczno-kulturowych, ekonomicznych i technologicznych wyraźnie widać ich konsekwencje w postaci zmian w cyklu życia człowieka, zarówno w okresie dzieciństwa, jak i w kolejnych okresach rozwojowych. Wśród najważniejszych tendencji można wymienić:

– skracanie okresu poniemowlęcego, dotąd skoncentrowanego głównie na opiece – wczesna stymulacja i edukacja niemowląt, „profilaktyczna rehabilitacja"; coraz bogatsza i bardziej zróżnicowana jest oferta zajęć dodatkowych dla najmłodszych dzieci, głównie w dużych miastach;

– skracanie okresu przedszkolnego – coraz silniejszy konflikt zabawa – nauka, tendencja do ograniczania zabawy na rzecz systematycznej nauki, segmentacja aktywności dziecka poprzez różne zajęcia dodatkowe prowadzone przez specjalistów, zachęcanie do konkurencji, wprowadzanie elementów pracy na rzecz przyszłej „kariery" szkolnej i zawodowej;

– wzrost zróżnicowania zmian interindywidualnych we wczesnej fazie dorastania – opóźnienie vs. przyspieszenie dojrzewania seksualnego, emocjonalnego, poznawczego,

– wydłużenie późnej fazy dorastania – zmiany demograficzne związane z wydłużeniem życia sprawiają, że rodzice mogą dłużej sprawować opiekę nad dziećmi, a nastolatki – dłużej poszukiwać własnej tożsamości, przygotowując się do pełnienia ról w dorosłości;

– pojawienie się nowej fazy przejściowej: „odroczonej dorosłości", w której zwiększa się czas między poszukiwaniem i budowaniem własnej tożsamości a podjęciem ról i zadań okresu dorosłości;

– wydłużenie czasu trwania kryzysu środka życia – związane ze zmianami demograficznymi i warunkami życia średniego pokolenia;

– szybsze wchodzenie w trzecią fazę dorosłości – problem wczesnych emerytur, długotrwałego bezrobocia, ograniczania aktywności, marginalizacji i wykluczenia;

– zróżnicowanie ścieżek rozwoju w okresie późnej dorosłości – zróżnicowanie ofert oraz zróżnicowanie gotowości i umiejętności korzystania z ofert przeznaczonych dla osób w tym wieku.

Jednocześnie zachodzi wiele zmian w strukturze i stylu funkcjonowania rodzin, będących pochodną lub bezpośrednią konsekwencją globalnych i lokalnych zmian transformacyjnych. Należą do nich:

– odchodzenie od rodzin wielopokoleniowych na rzecz rodzin dwupokoleniowych (rodzice i dzieci);

– brak wyraźnego określenia ról kobiety i mężczyzny, zmiana definicji kobiety i mężczyzny oraz zmiana roli pełnionej przez te osoby w rodzinie (zarobkowanie, podział obowiązków domowych, opieka i wychowanie dzieci, np. urlop tacierzyński);

– zmiana struktury rodziny – związki nieformalne oraz konkubinaty, rodziny bez dzieci, rodziny niepełne, rekonstruowane, rodzina singla, dzieci w związkach homoseksualnych, rodziny „patchworkowe", w których coraz więcej jest dziadków i pradziadków niż dzieci;

– zmiana wieku zostawania rodzicem (wiek urodzenia pierwszego dziecka) – zarówno obniżanie wieku (młodociani rodzice), jak i podwyższanie (późne rodzicielstwo związane z wyborami życiowymi lub względami medycznymi, w tym długotrwałym leczeniem bezpłodności).

Wszystkie te zmiany powodują, że dzieci wychowują się w różnych typach rodzin oraz pośrednio – poprzez przekazy społeczne, media – doświadczają zmiany w różnych obszarach funkcjonowania społeczeństwa. Jednak o ile dla dorosłych zmiany te są wyraźne (dostrzegają różnicę między tym, „jak było", a tym, „jak jest"), o tyle dla dzieci są one niedostrzegalne; dzieci po prostu żyją w takiej rzeczywistości.

Na problem gotowości szkolnej należy patrzeć nie tylko z perspektywy funkcjonowania dziecka w jego najbliższym otoczeniu (fizycznymi i społecznym), ale również brać pod uwagę globalne, kulturowe przeobrażenia. To szersze spojrzenie pozwala lepiej zrozumieć zróżnicowanie dzieci podejmujących naukę w szkole, ich potrzeb i możliwości oraz dopasować sposoby oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych do klasy i potrzeb poszczególnych uczniów.

3. Typy rodzin a zmiany transformacyjne

Obserwowane zmiany stają się również przyczyną zmian w obszarze podstawowych funkcji pełnionych przez rodzinę. Wcześniej funkcje te były wyraźnie zdefiniowane, zaś obecnie są bardziej rozmyte bądź ich konfiguracja jest w poszczególnych rodzinach inna. Rozpoznawanie i określanie funkcji, jakie są w stosunku do dziecka spełniane bądź niespełniane w środowisku rodzinnym, może stać się również narzędziem określenia zarówno zasobów dziecka (wynikających z czynników wspierających w rodzinie), jak i deficytów (wynikających z czynników ryzyka w rodzinie).

Najważniejsze funkcje rodziny to:

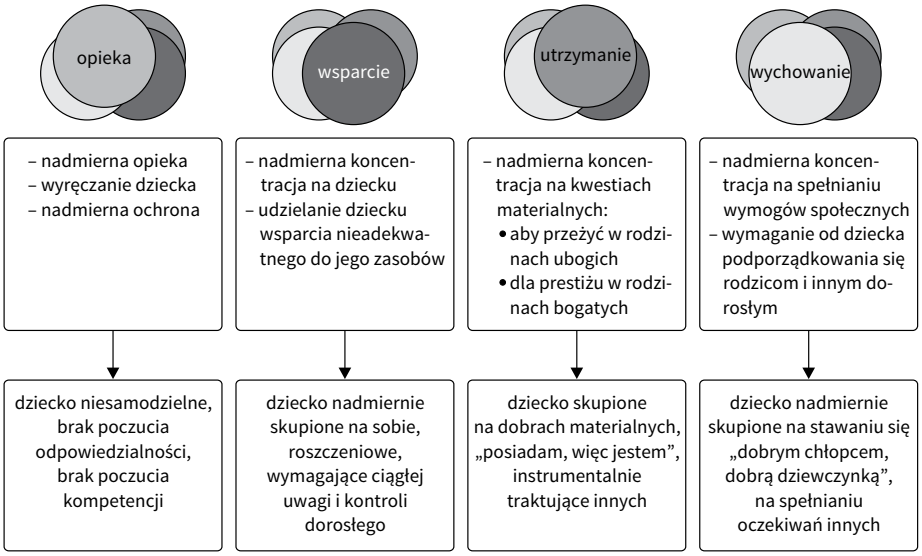
– funkcja ekonomiczna (utrzymanie) – zdobywanie środków do życia, zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka, w tym potrzeb związanych z edukacją i uczestnictwem w życiu społecznym (np. w kulturze), a w dalszej perspektywie zapewnienie pozycji społecznej, odpowiedniego poziomu wykształcenia;

– funkcja opiekuńcza – opieka nad członkami rodziny, zarówno dziećmi, jak i osobami starszymi, chorymi, mniej sprawnymi (czasowo lub chronicznie);

– funkcja wychowawcza – przygotowanie dzieci do pełnienia w przyszłości różnych ról społecznych, kształtowanie zachowań obywatelskich;

– funkcja emocjonalno-ekspresyjna – związana ze wspieraniem dzieci w obszarze zaspokajania potrzeb psychicznych (poznawczych i emocjonalno-społecznych) w każdym kolejnym okresie ich rozwoju, a szczególnie w sytuacjach kryzysowych.

W mniej zróżnicowanej rzeczywistości można przewidywać, że funkcje te będą pełnione w podobny sposób w przypadku większości dzieci w populacji. Jednak gdy wzrasta złożoność i różnorodność rzeczywistości, a w konsekwencji różnorodność „ścieżek" czy „scenariuszy" życia rodziny, w większym stopniu można przewidywać, że jedne funkcje będą dominować nad innymi, które z kolei zostaną ograniczone lub nawet czasowo bądź trwale wyeliminowane (rys. 1). Rodziny można zatem opisać przez stopień realizacji poszczególnych funkcji i ich specyficzny profil.



Rys. 1. Funkcje rodziny – dominacja funkcji i konsekwencje dla funkcjonowania dziecka

Źródło: opracowanie własne.

Dominacja jednej funkcji kosztem innych jest zwykle niekorzystna dla rozwoju dziecka. Optymalne środowisko rozwojowe powinno zachowywać równowagę między wszystkimi funkcjami. Jest to jednak równowaga dynamiczna, co oznacza, że w różnych okresach życia dzieci potrzebują różnej konfiguracji funkcji pełnionych przez rodziców i rodzinę. We wczesnym dzieciństwie wymagają przede wszystkim stałej, codziennej opieki we wszystkich obszarach swego funkcjonowania, jednak nadmierna opieka w późniejszym okresie – już we wczesnym wieku przedszkolnym (wiek ok. 2–3 lat) – może okazać się niekorzystna dla aktualnego funkcjonowania dziecka i jego dalszego rozwoju (np. małe dziecko ubieramy, myjemy, karmimy, ale takie postępowanie wobec zdrowego przedszkolaka odbiera mu możliwość rozwijania samodzielności, w tym nabywania różnych sprawności).

Usztywnienie sposobów realizacji konkretnej funkcji i brak dynamicznej równowagi między funkcjami może stanowić poważny czynnik ryzyka w rozwoju dziecka. Jednocześnie brak równowagi między pełnionymi przez rodziców w stosunku do dziecka funkcjami można uznać za kolejny czynnik zróżnicowania potencjału dzieci rozpoczynających naukę w szkole.

4. Rodziny stanowiące układ ryzyka dla rozwoju dziecka

Dla dziecka rozpoczynającego naukę w szkole rodzina może stanowić potencjał i być źródłem wsparcia, ale może też okazać się poważnym czynnikiem ryzyka. Myśleniu o rodzinie stanowiącej układ ryzyka w rozwoju dziecka nie może jednak towarzyszyć podział na rodziny bogate, wykształcone, o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym („dobre rodziny") i rodziny ubogie, z niskim wykształceniem rodziców, często bezrobotnych, ze środowisk wiejskich czy małomiasteczkowych („rodziny ryzyka").

Jednym z czynników pozwalających zidentyfikować układ ryzyka w rodzinie jest poziom gotowości rodziny do utrzymywania kontaktów społecznych, głównie rodzinnych, sąsiedzkich i zawodowych, do budowania wokół siebie sieci wsparcia społecznego oraz sposób postępowania w odpowiedzi na wyzwania, wobec których stawia rodzinę rzeczywistość.

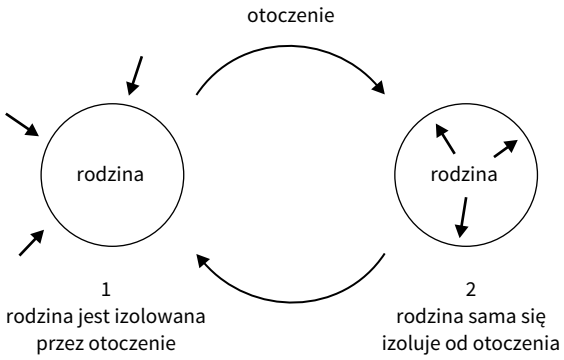
Rosnąca liczba dzieci wychowujących się jako jedyne dziecko w rodzinie oraz ograniczenie naturalnych (koleżeńskich, sąsiedzkich) kontaktów społecznych to jedna z istotnych przyczyn trudności dzieci w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym w szkole. Rodziny izolujące się i izolowane społecznie cechuje ponadto niski współczynnik zaufania społecznego (Brzezińska i Czub, 2013). Z badań wynika, że w naszym kraju wciąż spada poziom zaufania społecznego zarówno w odniesieniu do innych ludzi (aspekt interpersonalny), jak i wobec instytucji. Analizując czynniki ryzyka i czynniki wspierające u progu szkoły w rodzinie i jej najbliższym otoczeniu, nie można więc pominąć kwestii kontaktów rodziny z otoczeniem oraz ogólnego poziomu zaufania społecznego.

Tab. 2 zawiera przykłady rodzin, które z różnych względów można określić jako rodziny ryzyka – bądź na skutek odgradzania się przez nie od otoczenia, bądź na skutek procesów marginalizowania i wykluczania ich przez otoczenie. Podział na rodziny izolujące się i izolowane ukazuje możliwy mechanizm błędnego koła, w którym jeden rodzaj izolacji (izolowanie z zewnątrz lub izolowanie się) pociąga za sobą inny jej rodzaj, np. rodzina, którą społeczeństwo wyklucza, zaczyna identyfikować swą odmienność jako własną cechę i akceptuje narzucaną jej granicę, a jednocześnie sama zaczyna się izolować (autowykluczenie) lub gdy rodzina izolująca się przestaje być akceptowana w najbliższym otoczeniu, wtórnie następuje wykluczenie rodziny. Tworzy się w ten sposób zamknięty krąg, w którym izolacja wszystkich członków rodziny od otoczenia społecznego jest coraz większa (rys. 2).

Tab. 2. Przykłady rodzin mogących tworzyć układ ryzyka dla dzieci

Typ rodziny	Sposób funkcjonowania	Przykłady
rodziny izolujące się		
Rodziny o wysokim statusie majątkowym, zawodowym	– stawiają ostre granice w kontaktach z otoczeniem	– posyłanie dzieci do drogich elitarnych przedszkoli i szkół – selekcjonowanie towarzyszy zabawy i nauki – koncentracja na zdobywaniu dodatkowych umiejętności (korepetytorzy, trenerzy, liczne zajęcia dodatkowe) – nacisk na sukcesy dzieci
Rodziny o wysokiej pozycji społecznej	– ograniczają kontakty z sąsiadami, znajomymi, czasem nawet z dalszą rodziną	– oderwanie od rzeczywistości zewnętrznej, życia lokalnego, często od tradycji – izolowane, grodzone i strzeżone miejsca zamieszkania
Rodziny zamknięte (nuklearne)	– nie chcą angażować się w życie społeczności sąsiedzkiej i lokalnej	– koncentracja rodziców na karierze zawodowej i własnym rozwoju – rodziny z nianią zamiast dostępnych rodziców
rodziny izolowane przez otoczenie		
Rodziny z dzieckiem/innym członkiem rodziny z ograniczeniem sprawności/ przewlekle chorym somatycznie/ psychicznie	– polegają wyłącznie na własnych możliwościach i zasobach – brak wsparcia w otoczeniu – poczucie wykluczenia społecznego	– wiele osób nie dostrzega potrzeby pomocy rodzinie, zwłaszcza w codziennych sytuacjach: na ulicy, w tramwaju, szkole – limitowane wsparcie instytucjonalne
Rodziny odmienne kulturowo lub religijnie, np. romskie, czeczeńskie	– przekonanie o niższym statusie – stygmatyzacja członków rodziny przez środowisko zewnętrzne	– „getta", w których większość lub wszyscy mieszkańcy należą do tej samej społeczności (religii/kultury/narodowości)
Rodziny dotknięte bezrobociem, ze społecznie dziedziczonym bezrobociem, rodziny ubogie	– chęć i potrzeba angażowania się w życie społeczności sąsiedzkiej czy lokalnej, ale też częste zniechęcenie, wyuczona bezradność	– jedyna rodzina „naznaczona" w otoczeniu (biedny, Rom, bezrobotny), silna stygmatyzacja
Rodziny dysfunkcjonalne (przemoc, alkohol, prostytucja)	– bezsilność wobec własnej pozycji społecznej, brak nadziei na zmianę sytuacji	– rodzina sama musi starać się o pomoc – najbliższe środowisko „woli się nie wtrącać" – myślenie: „to nie moja sprawa"

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 2. Błędne koło izolacji rodziny: (1) autoizolacja wynikająca z wykluczenia społecznego (2) izolacja społeczna wynikająca z autoizolacji rodziny

Źródło: opracowanie własne.

Czynnikiem ryzyka może być także homogeniczność środowiska rozwojowego dziecka. Niektóre rodziny ze względu na swój sposób funkcjonowania tworzą jednolite, niezróżnicowane środowisko rozwojowe. Należą do nich rodziny, które nie utrzymują systematycznych kontaktów z krewnymi matki i/lub ojca, z ich kolegami z pracy czy znajomymi, nie budują więzi z sąsiadami i nie angażują się w życie lokalnych społeczności. Ich funkcjonowanie ogranicza się wyłącznie do najbliższych członków rodziny i jest zamknięte w „czterech ścianach domu". Podobnie jest w przypadku rodzin, w których rodzice nie znają i/lub nie podtrzymują tradycji rodzinnych, lokalnych, regionalnych, związanych ze świętami czy obchodzeniem różnych uroczystości religijnych i świeckich. Homogeniczne środowiska cechuje nadmierna kontrola rodziców, np. ograniczanie kontaktów dzieci z rówieśnikami z podwórka, przedszkola, szkoły czy ulicy. Takie rodziny ograniczają dzieciom kontakt nie tylko z rówieśnikami, ale i z osobami starszymi, przez co nie mają one możliwości poznać zwyczajów innych rodzin i o nich rozmawiać. Rodziny, które nie dbają o to, by dziecko poznawało bliższą i dalszą okolicę, kształtują mało zróżnicowane środowisko fizyczne rozwoju. Homogeniczność otoczenia może dotyczyć również sfery poznawczej – rodziny nie czytają i nie zachęcają dzieci do samodzielnego czytania, zadawania pytań, śledzenia bieżących wydarzeń i rozmawiania o nich.

Podsumowanie

Czynniki wpływające na specyficzne funkcjonowanie rodziny na tle przemian społeczno-gospodarczo-technologicznych mogą stanowić dla dziecka u progu szkoły układ czynników wsparcia lub układ czynników ryzyka, szczególnie w przypadku izolacji rodziny i tworzenia niezróżnicowanego (homogenicznego) środowiska

rozwoju. Może to prowadzić do powstawania trudności w różnych obszarach funkcjonowania dziecka, a w konsekwencji stać się poważnym czynnikiem ryzyka w jego dalszym rozwoju, powodując:

– trudności w obszarze uczestnictwa w kulturze – dzieci nie rozumieją i nie potrafią poruszać się w sferze tradycji, symboli, rytuałów, standardów interpretacji i wzorów zachowania;

– trudności w obszarze funkcjonowania społecznego – dzieci mają ograniczone umiejętności interpersonalne, niewiele doświadczeń w kontaktach z rówieśnikami, dziećmi młodszymi i starszymi, osobami dorosłymi w różnym wieku, także z osobami starszymi, doświadczają trudności w funkcjonowaniu i pracy w grupie/klasie, nie mają przyjaciół, kolegów do zabawy i nauki, czują się samotne i często uciekają w świat Internetu, ponadto mają utrudnione kontakty z dorosłymi, także z nauczycielami w szkole;

– trudności w obszarze funkcjonowania poznawczego – ograniczona zdolność decentracji (przyjmowania innego niż własny punktu widzenia), kłopoty w uspołecznieniu myślenia i działania, słaba gotowość i chęć poznawania rzeczywistości – ciekawość poznawcza ogranicza się do własnego domu i domowników, często Internet (np. Wikipedia) jest jedynym źródłem wiedzy o świecie;

– trudności w obszarze definiowania siebie – ograniczona zdolność tworzenia i poszukiwania definicji samego siebie oraz własnej grupy odniesienia, budowania adekwatnej samooceny, dbania o własne samopoczucie;

– trudności w obszarze samoregulacji – ograniczona zdolność regulowania własnego działania, samodzielnego wyznaczania i realizacji celów, poczucia odpowiedzialności, podporządkowywania się zasadom panującym w klasie, szkole.

To do rodziców i szkoły należy nie tylko przygotowanie dzieci do funkcjonowania w szkole, ale i do efektywnego społecznie i satysfakcjonującego osobiście wypełniania zadań w życiu dorosłym. Ważnym zadaniem dorosłych jest więc nauczenie dziecka bezpiecznego i efektywnego poruszania się w coraz bardziej zróżnicowanej, wieloznacznej i nieprzewidywalnej rzeczywistości. Dziecko nie tylko wychowuje się w czasach transformacji, ale i jest wychowywane do takiej wieloznacznej i coraz bardziej złożonej rzeczywistości. Bez zapewnienia mu doświadczeń w zróżnicowanym, tak pod względem fizycznym, jak i społecznym, otoczeniu przez rodzinę i szkołę trudno będzie przygotować je do dalszej nauki i do dorosłości.

Literatura

Brzezińska, A., Czub, T. (2013). Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji. *Nauka*, *1*, 31–45.

Brzezińska, A. I., Matejczuk, J. (2011). Psychologiczne konsekwencje (euro)sieroctwa: styl życia rodziny, diagnoza i wsparcie. *Studia Edukacyjne*, *17*, 71–87.

Siciński, A. (2002). *Styl życia. Kultura. Wybór*. Warszawa: IFIS PAN.

Część trzecia

GOTOWOŚĆ SZKOLNA DZIECKA

ROZDZIAŁ XI

Dziecko w systemie edukacji

ANNA I. BRZEZIŃSKA / Instytut Psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
MAGDALENA CZUB / Zespół Wczesnej Edukacji / Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Wprowadzenie

Problem pierwszych kontaktów dziecka z instytucją edukacyjną podejmowany jest najczęściej od strony gotowości dziecka do rozpoczęcia nauki. Zarówno w opracowaniach naukowych, jak i wszelkiego rodzaju poradnikach dla rodziców czy na stronach internetowych poświęconych temu zagadnieniu rozważa się kwestię poziomu rozwoju dziecka lub jego kompetencji z perspektywy tego, co ma mu zapewnić sukces w szkole. Tymczasem skuteczna adaptacja dziecka w warunkach, zarówno fizycznych, jak i społecznych, stworzonych przez instytucję wymaga nie tylko odpowiedniego przygotowania samego dziecka, ale również takiej organizacji tej instytucji, która będzie uwzględniała zarówno wiek i związane z nim możliwości dzieci, jak i ogromne zróżnicowanie tych możliwości oraz – co równie ważne – potrzeb. Pojęcie „szkoła" czy „instytucja edukacyjna" obejmuje swym zakresem nie tylko sam budynek i kadrę nauczycielską, ale także fizyczne i społeczne otoczenie, w którym funkcjonuje, począwszy od rodzin i społeczności lokalnej, po uregulowania prawne na poziomie państwa, także te dotyczące filozofii wychowania i nauczania. Zatem jakość funkcjonowania dziecka w instytucji należy rozważać wielopoziomowo, uwzględniając nie tylko jego poszczególne kompetencje, ale również warunki instytucjonalne i społeczne.

1. Relacja jednostka – instytucja edukacyjna

Pytania o relację między dzieckiem a instytucją edukacyjną i o cele edukacji od dawna są obecne w dyskursie pedagogicznym, psychologicznym i społecznym, a kolejne próby ich definiowania stanowią jedynie przyczynek do dalszych rozważań i poszukiwania możliwie najlepszych rozwiązań wychowawczych (Dewey, 1963; Rorty, 1993; Bruner, 2006; Dahlberg, Moss i Pence, 2013). Problem ten jest zanurzony w szerokim kontekście przekonań i, udzielanych ciągle od nowa, odpowiedzi na ogólne pytania o sens życia i wychowania, a dyskusja społeczna na ten temat – jak pisze Jerome S. Bruner (2006, s. 4) – „ma sens jedynie wtedy, gdy rozpatrywana jest w szerszym kontekście tego, co społeczeństwo zamierza osiągnąć poprzez inwestowanie w edukację młodzieży".

Rozważania dotyczące relacji dziecko – instytucja koncentrują się najczęściej na problemach jakości, w tym:

– jakości rozwoju, rozumianej jako osiągnięcie przez dziecko konkretnych, pożądanych z jakiegoś punktu widzenia kompetencji,

– jakości instytucji, ocenianej według stopnia spełnienia formalnie wyznaczonych (lub jedynie domyślnych) standardów,

– jakości rodziny, określanej na podstawie oceny warunków opieki i wychowania, jakie stwarza dziecku.

1.1. Tradycyjne i współczesne podejście do relacji jednostka – instytucja

Tradycyjnie problemem tym zajmowano się w Polsce głównie od strony adaptacji dziecka do warunków funkcjonowania w instytucji edukacyjnej (Bolechowska, 1978; Sochaczewska, 1985; Lubowiecka, 2000; Klim-Klimaszewska, 2006; Michalak i Misiorna, 2006) i definiowano jako:

> [...] przystosowanie dziecka do warunków i wymagań nowego środowiska pozarodzinnego w taki sposób, aby mogło ono radzić sobie z trudnościami, umiało znosić ograniczenia zmiany standardów zaspokajania swoich potrzeb, mogło pełnić w nim określone role społeczne, a poprzez pełnienie tych ról zaspokajało swoje potrzeby oraz osiągało poczucie zadowolenia i wewnętrznej satysfakcji (Klim-Klimaszewska, 2006, s. 9).

W literaturze światowej, natomiast, kładzie się silny nacisk na społeczno-emocjonalne uwarunkowania efektywnego, niewymagającego wielkich kosztów osobistych funkcjonowania dziecka w instytucji (Arend, Gove i Sroufe, 1979; Sroufe, Egeland i Kreutzer, 1990; Booth, Rubin i Rose-Krasnor, 1998; Modry-Mandell, Gamble i Taylor, 2007; Cowan, Cowan i Barry, 2011). W tym obszarze analizuje się głównie uwarunkowania zdolności dziecka do podejmowania wyzwań związanych z funkcjonowaniem w grupie obcych sobie dzieci, efektywnego kontaktu z nauczycielem

i nabywania pod jego kierunkiem nowych kompetencji, czyli gotowość do reaktywnego uczenia się (Wygotski, 1971), umiejętność w miarę samodzielnego zaspokajania swoich potrzeb w nowym fizycznym środowisku, o innej niż domowa organizacji czasu i przestrzeni (Bart, Hajami i Bar-Haim, 2007; McIntyre, Blacher i Baker, 2006).

Tradycyjne podejście do relacji dziecko – instytucja uwzględnia przede wszystkim konieczność przystosowania się dziecka do szkoły i sugeruje, że musi ono posiadać określone kompetencje, by spełniać wymagania instytucji. Gotowość dziecka do podjęcia wyzwań związanych z funkcjonowaniem w instytucji edukacyjnej traktuje się zatem jako wynik dojrzewania lub formalnego osiągnięcia określonego wieku i koncentruje się na „rozwinięciu się" u dziecka konkretnych, potrzebnych (w) tej instytucji umiejętności (Crnic i Lamberty, 1994; Kagan i Rigby, 2003).

W podejściu tym zakłada się również, że wcześniejsze „usługi" różnych instytucji i organizacji, aktywność rodziny czy działania państwa nie mają większego znaczenia dla budowania gotowości szkolnej dziecka, a instytucje państwowe nie muszą podejmować wysiłków, by odpowiadać na specyficzne i zróżnicowane potrzeby dzieci od wczesnego dzieciństwa do końca wieku przedszkolnego oraz potrzeby ich rodzin czy lokalnych środowisk, ani dostosowywać sposobu swojego postępowania w szkole do indywidualnych ścieżek rozwoju dzieci. Wystarczy obowiązkowy rok „przygotowania do szkoły" lub obniżenie progu obowiązku szkolnego, bez refleksji nad tym, że w przypadku wielu dzieci te 5 czy 6 lat życia, bez odpowiednich działań skierowanych na dziecko i jego rodzinę, będzie stracone, czasem bezpowrotnie.

Współcześnie, dzięki różnym analizom dotyczącym rozwoju człowieka, przyjmuje się perspektywę interakcyjną, zakładającą wzajemny wpływ czynników biologicznych, psychologicznych i społecznych. Uważa się, że gotowość nie jest jedynie cechą czy kompetencją dziecka, związaną z poziomem jego dojrzałości biologicznej, ale także obrazem środowiska, w którym dziecko się rozwija i funkcjonuje – rodziny, instytucji edukacyjnych, szkoły, sąsiedztwa i szerszego otoczenia społecznego (Brzezińska, 2002; Kagan i Rigby, 2003).

Według tego, współczesnego, podejścia, uwzględniającego zarówno punkt widzenia dziecka, jak i instytucji edukacyjnej (żłobka, przedszkola, szkoły, świetlicy), gotowość dziecka jest wypadkową czterech wzajemnie powiązanych komponentów:

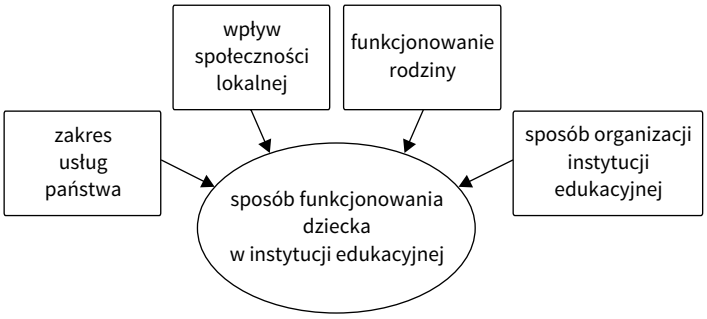
– gotowości instytucji do modyfikacji swego stylu działania odpowiednio do zasobów dziecka i jego dotychczasowej ścieżki rozwoju,

– możliwości i kompetencji rodziny wobec zmiany, jaka czeka ją w związku z pójściem dziecka do szkoły,

– okazji do rozwoju, jakie tworzy dziecku i jego rodzinie społeczność lokalna,

– zakresu usług państwa w obszarze zdrowia, opieki i edukacji dzieci (rys. 1).

Możliwości funkcjonowania dziecka w kontekście instytucjonalnym warto rozpatrywać w kategoriach interakcyjnych, tj. ujmować je „dynamicznie jako efekt »współgry« właściwości dziecka i właściwości szkoły, ściślej: jej oferty edukacyjnej" (Brzezińska, 2002, s. 38).



Rys. 1. Uwarunkowania funkcjonowania dziecka w instytucji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Emig, Moore i Scarupa, 2001; Kids Count, 2005.

1.2. Ujęcie relacji jednostka – instytucja w kategoriach systemów dynamicznych

Niezwykle użyteczne w rozważaniach nad relacją dziecko - instytucja jest podejście oparte o teorię systemów dynamicznych. Powstała na gruncie nauk ścisłych, od pewnego czasu jest stosowana do analizy przebiegu rozwoju jednostki (Thelen, 2005; Thelen i Smith, 2006; Fogel, King i Shanker, 2008) ponieważ pozwala na lepsze rozumienie złożonych zjawisk oraz spojrzenie na rozwój i funkcjonowanie człowieka w kategoriach wzajemnych związków.

> Podejście oparte o systemy dynamiczne daje nam zestaw metod i pojęć, opartych na myśleniu relacyjnym, nastawionych na zrozumienie i uwydatnienie wzajemnych, łączących nas, związków (Fogel i in., 2008, s. 2).

Teoria ta zakłada, że świat (lub dane zjawisko) jest zbyt skomplikowany, by można było przyjąć, że tylko jeden (główny) czynnik warunkuje wystąpienie danego efektu. Każde zjawisko jest raczej dynamicznym systemem, który jest rozumiany jako sieć związków, istniejących równocześnie i wzajemnie na siebie oddziałujących. Aby zrozumieć funkcjonowanie i rozwój człowieka w relacji z jego środowiskiem, należy poddać analizie złożone związki pomiędzy częściami systemów, historię zmian zachodzących w systemie oraz wewnętrzne powiązania, które podtrzymują wzorce rozwoju. W analizie funkcjonowania człowieka bierze się pod uwagę trzy główne systemy:

– system intrapersonalny – związki między różnymi systemami ciała i umysłu, genów i środowiska, mózgu i zachowania czy emocji i intelektu;

– system interpersonalny – relacje i związki społeczne (np. między rodzicem a dzieckiem, przyjaciółmi, nauczycielem i uczniem, szefem i pracownikiem czy małżonkami) oraz związki między człowiekiem a środowiskiem fizycznym (np. reakcje na zmiany klimatu, kontakt ze zwierzętami);

– system społeczno-kulturowy – związki pomiędzy grupami ludzi, których łączy wspólna historia, widoczne w koncepcjach takich dziedzin, jak ekonomia, polityka, religia, prawo, edukacja, ochrona zdrowia, opieka medyczna (Fogel i in., 2008).

Dzięki analizie kolejnych systemów i związków, zarówno wewnątrz systemu, jak i pomiędzy systemami, można opisać i lepiej zrozumieć funkcjonowanie człowieka oraz jego przemiany w czasie. Dlatego też teoria systemów dynamicznych wpisuje się we współczesne podejście do analizy relacji dziecka wobec instytucji edukacyjnych, zakładając interakcje różnych czynników i daje ramę do analizy problemu gotowości szkolnej dziecka.

2. Komponenty systemu dziecko – instytucja

Problem funkcjonowania dziecka w instytucji jest bardzo złożony, dlatego w jego analizie należy brać pod uwagę wiele wzajemnie na siebie oddziałujących czynników – zarówno indywidualnych, związanych z rozwojem dziecka, jak i kontekstowych, związanych z otaczającą dziecko rzeczywistością.

Poniżej omówione zostaną istotne w rozważaniach na temat funkcjonowania dziecka w realiach instytucjonalnych, elementy związane z wzajemnym dopasowaniem czynników środowiskowych oraz czynników związanych z funkcjonowaniem dziecka. Należy przy tym, zwrócić szczególną uwagę na fakt, iż to nie jakość poszczególnych elementów systemu sama w sobie stanowi o dobrym lub gorszym funkcjonowaniu dziecka w szkole, lecz właśnie wzajemne, dynamiczne „współgranie" tych elementów czyli elastyczne reagowanie każdego z nich na zmiany wewnątrz systemu i poza nim.

2.1. Rola społeczeństwa

Rola społeczeństwa w kształtowaniu sposobu funkcjonowania dziecka w instytucji realizuje się przede wszystkim poprzez przyjmowane rozwiązania i ofertę usług na poziomie państwowym. Kształtują one sposób rozumienia rozwoju dzieci, jego społecznego znaczenia oraz zakres „inwestowania w dzieciństwo", widoczny w programach rządowych, polityce społecznej i zdrowotnej oraz w poziomie inwestycji finansowych (Dickens, Sawhill i Tebbs, 2006; Lynch, 2006). Działania państwa w tym obszarze mają bardzo szeroki zakres, obejmujący nie tylko politykę edukacyjną, ale również wiele dziedzin związanych ze wspieraniem rozwoju dzieci i ich rodzin (tab. 1). Szczególnie istotne jest współdziałanie i wzajemne uzupełnianie się różnych usług państwowych, a także ich powszechna dostępność (usługi bezpłatne) i przystępność (możliwość korzystania z usług przez osoby o różnym statusie społecznym).

Rola społeczeństwa w odpowiedzialnym podejmowaniu decyzji dotyczących edukacji wiąże się z tym, jaką ma ono wiedzę (!) i jak rozumie uwarunkowania roz-

Tab. 1. Najważniejsze elementy organizacji państwa wpływające na relację dziecko – instytucja

Główne elementy systemu państwa	Ważne pytania
Polityka społeczna, zdrowotna, rodzinna, edukacyjna	– Co jest priorytetem każdej z nich? – Czy priorytety, cele i środki ich realizacji ustanawiane w ramach różnych „polityk" są spójne i wzajemnie się wzmacniają, czy może osłabiają lub wręcz wykluczają?
Regulacje prawne	– Czy prawo jest spójne? – Czy i jakie prowadzi się działania, by zwiększyć świadomość prawną osób podejmujących kluczowe decyzje w systemie edukacji? – Czy polskie prawo podąża za zmianami świadomości i stylów życia ludzi, czy bierze pod uwagę zróżnicowanie regionalne? – Czy prawo podąża za standardami krajów o większym doświadczeniu i wyższej kulturze prawnej, np. w dziedzinie opieki i wczesnej edukacji, pomocy dla osób z rzadkimi chorobami genetycznymi, wsparcia dzieci z rzadkimi lub poważnymi postaciami niepełnosprawności w systemie szkolnym i poza nim? – Jak regulowane jest monitorowanie ofert i standardu usług świadczonych przez różne agendy i instytucje dzieciom i ich rodzinom, począwszy od wczesnego dzieciństwa, po wejście w dorosłość?
Finanse	– Jak szacuje się – i jak informuje o tym opinię publiczną - nakłady na oświatę i pomoc społeczną? – Jak rozwiązywany jest problem niżu demograficznego w niektórych regionach oraz rosnącej liczby dzieci, dla których brakuje miejsc w placówkach w pobliżu miejsca zamieszkania? – Jaka jest polityka państwa wobec małych szkół w małych miejscowościach i w małych wsiach?
Świadomość społeczna i zaangażowanie społeczne	– Jak rozumiany jest kapitał społeczny i kulturowy w odniesieniu do najmłodszych dzieci? – Jaka jest i na czym polega współpraca ośrodków naukowych, w tym akademickich (uczelnie wyższe), z różnymi instytucjami systemu edukacji, zarówno z ministerstwem, jak i konkretnymi placówkami? – Kto i jakie prowadzi kampanie społeczne na rzecz rozwoju dzieci i młodzieży oraz edukacji? – Jak upublicznia się wyniki badań naukowych, sondaży opinii publicznej? – Na ile edukacja jest wspólną sprawą wszystkich obywateli, a na ile obszarem walki politycznej?

Zasoby specjalistów	– Jak wykorzystuje się w systemie edukacji wiedzę i umiejętności różnych profesjonalistów, których zadaniem jest wspieranie rodziny i placówek oświatowych? – Jakie są warunki pracy specjalistów? – Jakie są planowane działania nastawione na modyfikację kompetencji specjalistów w odpowiedzi na rzeczywiste problemy społeczne?
Ewaluacja systemu edukacji, w tym ewaluacja jakości ofert	– Jak zbiera się dane na temat efektywności i dostępności różnych form/ofert edukacji? – Czy i w jaki sposób dane te wpływają na zmiany programowe? – Jak włącza się rodziców i nauczycieli w dyskusję dotyczącą celów edukacji i sposobów ich osiągania? – Czy i w jaki sposób uwzględnia się sugestie wszystkich uczestników systemu edukacji dotyczące potrzeby zmian? – Jaki jest poziom realizacji różnych idei dotyczących kierunków edukacji, wynikających z szybko zmieniających się potrzeb dorosłych i dzieci? – Jaki jest poziom obywatelskiego zaangażowania w wyznaczanie priorytetów i warunków ich realizacji w systemie edukacji? – Jaki jest poziom uwzględniania różnorodności potrzeb poszczególnych uczestników systemu edukacji?
Doskonalenie systemu edukacji i planowanie zmian	– W jaki sposób uzyskuje się dane na temat obszarów wymagających doskonalenia bądź zmiany? – Jaki jest udział ekspertów z różnych dziedzin w planowaniu zmian? – W jaki sposób przebiega współpraca między różnymi resortami w zakresie planowania zmian mających na celu zwiększenie efektywności i sprawności funkcjonowania systemu edukacji? – Czy i w jaki sposób obywatele uczestniczą w doskonaleniu systemu edukacji?

Źródło: opracowanie własne.

woju dzieci, jaką wagę przypisuje organizacji fizycznego i społecznego środowiska ich rozwoju. Pozwala to wyznaczyć zakres i granice akceptacji dla konieczności inwestowania w rozwój dziecka, począwszy od narodzin, oraz inwestowania w rodziny, niezależnie od liczby dzieci. Inwestycje te widoczne są głównie w programach rządowych i w polityce społecznej – rodzinnej i oświatowej (Dickens i in., 2006; Lynch, 2006).

2.2. Rola środowiska lokalnego

Społeczność lokalna odgrywa ważną rolę w przygotowaniu dziecka do funkcjonowania „w i wobec" instytucji, a co za tym idzie – może być ważnym zasobem bądź też źródłem zagrożeń. Może pełnić swoją rolę zarówno poprzez formy zinstytucjonalizowane, jak i nieformalne grupy społeczne, np. znajdujące się w sąsiedztwie rodziny, instytucje oferujące spotkania dla rodziców z dziećmi lub miejsca, w których można uzyskać poradę czy porozmawiać z innymi rodzicami, a dzieciom zapewnić nowe doświadczenia (kluby, centra kultury, kawiarnie dla rodziców i dzieci), lub też miejsca spotkań typu parki i place zabaw, które zapewniają przyjazne środowisko i dają okazję do nieformalnych spotkań rodziców i dzieci. Zgodnie z zasadą, iż gotowość dziecka do funkcjonowania w instytucji w dużym stopniu związana jest z charakterem jego kontaktów z innymi, można przyjąć, że dzieci, których rodziny mają dostęp do takich naturalnych form wsparcia, lepiej się rozwijają.

Efektywna społeczność lokalna wpływa nie tylko na poszczególne jednostki czy małe grupy, ale tworzy klimat społeczny wokół różnorodnych problemów i jest źródłem informacji (a czasem również nacisku) dla państwa i jego polityki. Te wzajemne uwarunkowania i wpływy można wykorzystać do modyfikowania i usprawniania poszczególnych elementów omawianego systemu.

2.3. Rola instytucji edukacyjnych

Instytucje edukacyjne, a zwłaszcza instytucje wczesnej opieki i edukacji (żłobki, klubiki, przedszkola, „szkoły dla rodziców") pełnią istotną rolę zarówno we wspieraniu rozwoju, jak i w przygotowywaniu dziecka do funkcjonowania w szerszym środowisku społecznym.

Badania prowadzone w instytucjach edukacyjnych dowodzą, że w zależności od panujących w nich warunków dzieci różnie się adaptują, różnie w nich funkcjonują i osiągają różne wyniki (Garrett, 2001; Toomey, 1989; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston i Smith, 1979). Badania te ukazują także najważniejsze dla współpracy z dziećmi i rodzinami aspekty organizacji instytucji (tab. 2).

Tab. 2. Najważniejsze aspekty funkcjonowania instytucji edukacyjnej

Element instytucji	Najważniejsze aspekty
Dzieci	– indywidualne podejście do edukacji oraz dostosowanie wymagań i rodzaju wsparcia do potrzeb konkretnego dziecka (jego trudności bądź szczególnych możliwości) – nastawienie placówki na różne działania, związane ze wszystkimi obszarami rozwoju, tak by równoważyć działania ukierunkowane na poszczególne obszary (np. kompetencje przedmiotowe, „akademickie" a kompetencje społeczno-emocjonalne) – różnicowanie aktywności dzieci w zależności od ich płci, dojrzałości, możliwości – identyfikowanie i wspieranie talentów dzieci, wykraczających poza program (np. muzycznych, językowych, fizycznych) – dyscyplinowanie dzieci – stosowanie wzmocnień pozytywnych (pochwał, nagród) i konsekwencji naturalnych (np. wytarcie rozlanej wody) a stosowanie kar (krzyk, postawienie „do kąta")
Rodzice	– współpraca z rodzicami – samopoczucie rodziców w kontakcie z nauczycielami, możliwość nieformalnej rozmowy z nauczycielem po zajęciach oraz swobodnego wyrażania swoich opinii i obaw
Personel	– kwalifikacje kadry – zaangażowanie i motywacja kadry – możliwość skorzystania z pomocy dodatkowego personelu w przypadkach wymagających szczególnego zaangażowania bądź nagłej interwencji (np. agresji dziecka wobec innych, trudności w zdobyciu danej umiejętności)

Źródło: opracowanie własne.

2.4. Rola rodziny

Rodzina jako pierwsze i podstawowe środowisko rozwoju dziecka, a także jego socjalizacji i edukacji odgrywa niezwykle ważną rolę w przygotowaniu dziecka do funkcjonowania w instytucjach. Realizowana w rodzinie, najczęściej nieświadomie, filozofia wychowania i kształtujące się w jej efekcie przekonania rodziców co do wartości, celów i przebiegu edukacji dziecka wpływają na kształtowanie się jego nastawienia do nauki oraz samodzielnego i odpowiedzialnego funkcjonowania poza rodziną. Współpraca różnych instytucji z rodziną jest zaś źródłem wiedzy na temat potrzeb społecznych związanych z edukacją oraz powszechnych i specyficznych, a także specjalnych potrzeb dzieci, które należy uwzględniać w planowaniu oddziaływań społecznych i edukacyjnych.

Badania nad znaczeniem stylu funkcjonowania rodziny, w tym stylu socjalizacji dzieci (Matejczuk, Nowotnik i Rękosiewicz, 2013) w rodzinie i jej zaangażowania w proces kształcenia dziecka poza rodziną, wskazują, że ma ona nie tylko duży wpływ na sukcesy odnoszone przez dziecko w szkole, ale także na sposób radzenia

sobie dziecka w momentach przejścia na kolejne stopnie edukacji (Rumberger, 1995; Finn, 1993). Dla gotowości szkolnej ważne są takie obszary działań rodziny, jak wrażliwość na potrzeby dziecka, wspieranie rozwoju jego samodzielności i autonomii oraz aktywna postawa wobec procesu przyswajania wiedzy i uczestniczenie w nim (Edwards, Sheridan i Knoche, 2008). Jest to niezwykle istotny aspekt współpracy i budowania zaufania między instytucjami edukacyjnymi a rodzicami (Patrikakou i Weissberg, 2000; Adams i Christenson, 2000).

Analizując warunki życia dzieci w Polsce, można dostrzec duże różnice w zasobach rodziny – zarówno ekonomicznych, jak i społecznych, w kompetencjach osobistych rodziców oraz cechach innych osób z najbliższej rodziny lub mieszkających z dzieckiem. Dlatego rozważanie gotowości dziecka do funkcjonowania w instytucji musi uwzględniać specyficzny dla danej rodziny rodzaj wsparcia, konieczny do tego, by mogła ona odpowiednio wspomagać rozwój dziecka.

3. Elementy gotowości dziecka do funkcjonowania w instytucji

Rozważając sposób funkcjonowania dziecka w kontekście jego zdolności do efektywnego i satysfakcjonującego korzystania z oferty instytucjonalnej, poza omówionymi wcześniej aspektami, należy uwzględnić jego rozwój psychofizyczny. Najważniejsze pod względem oczekiwań i wymagań instytucji aspekty tego rozwoju to: rozwój fizyczny i zdrowie, rozwój społeczny i emocjonalny, rozwój języka, rozwój poznawczy i wiedza oraz stosunek do uczenia się, zdobywania nowych informacji i umiejętności.

Rys. 2. Obszary rozwoju dziecka istotne dla analizy funkcjonowania w instytucji

Źródło: opracowanie własne.

Główne zmiany zachodzące w funkcjonowaniu dziecka u progu przedszkola, a potem szkoły, związane z kontaktem z instytucją edukacyjną, dotyczą:

– umiejętności samodzielnego zaspokajania swoich potrzeb w nowym fizycznym środowisku, o innej niż domowa organizacji czasu i przestrzeni,

– funkcjonowania w grupie obcych sobie dzieci,

– kontaktu z wychowawcą/nauczycielem i nabywania pod jego kierunkiem nowych kompetencji, czyli gotowości do reaktywnego uczenia się (Wygotski, 1971).

Aby efektywnie poradzić sobie z tymi zmianami w życiu, dziecko powinno dysponować zasobami obejmującymi wiele obszarów jego funkcjonowania (tab. 3).

Tab. 3. Zasoby dziecka przydatne w funkcjonowaniu w instytucji edukacyjnej

Zasoby dziecka	Zastosowanie w instytucji edukacyjnej
Kompetencje fizyczne i zdrowie: – sprawność w zakresie lokomocji (motoryka duża) – sprawność w zakresie manipulacji (motoryka mała) – umiejętność zaspokajania podstawowych potrzeb, samoobsługa, samodzielność i zaradność w sytuacjach typowych – zdolność tolerowania większego i dłuższego niż wcześniej wysiłku/zmęczenia/deprywacji/przeciążenia – odporność fizyczna organizmu	**Radzenie sobie ze zmianą parametrów środowiska fizycznego:** – zmiana organizacji przestrzeni fizycznej – zmiana organizacji czasu – zmiana sposobu żywienia – zmiana rytmu zaspokajania potrzeb fizjologicznych – zmiana rytmu snu i wypoczynku – wzrost ryzyka zakażeń z uwagi na większą i bardziej zróżnicowaną grupę osób, z którymi dziecko się kontaktuje
Kompetencje emocjonalne i społeczne: – bazowe poczucie bezpieczeństwa w sytuacjach typowych – umiejętność regulowania emocji w sytuacjach typowych – tolerancja na zagrożenie poczucia bezpieczeństwa w sytuacjach nietypowych – umiejętność szukania pomocy w sytuacjach nietypowych i kryzysowych – zdolność rozpoznawania swoich potrzeb – efektywność w działaniu – zdolność przyjmowania punktu widzenia innych – empatia i szacunek dla innych – zdolność współpracy – zdolność rozwiązywania problemów – odpowiedzialność – zdolność kontrolowania impulsywnego działania – motywacja – zdolność podporządkowywania się zasadom	**Radzenie sobie ze zmianą rodzaju i zróżnicowania środowiska społecznego:** – nowe sytuacje społeczne w kontaktach z rówieśnikami, dziećmi młodszymi i starszymi – nowe sytuacje społeczne w kontaktach z osobami dorosłymi – opiekunami, nauczycielami i innymi osobami potencjalnie znaczącymi – wzrost częstości kontaktowania się z osobami obcymi/nieznanymi sobie – konieczność podejmowania współpracy z innymi – sytuacje współzawodnictwa – konieczność utrzymywania koncentracji na działaniu w różnych okolicznościach – sytuacje wzbudzające negatywne emocje – konieczność działania według reguł
Kompetencje komunikacyjne: – umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktu w sytuacjach typowych (funkcja komunikacyjna)	**Radzenie sobie ze zmianą oczekiwań i wymagań środowiska społecznego:** – wzrost liczby i zróżnicowania wymagań oraz ukrytych oczekiwań dotyczących zachowania i postępów w uczeniu się

cd. tab. 3

Zasoby dziecka	Zastosowanie w instytucji edukacyjnej
– umiejętność wyrażania swoich potrzeb (funkcja ekspresywna) – umiejętność wywierania nacisku na innych (funkcja impresywna) – używanie języka w nauce	– wzrost częstości sytuacji ekspozycji społecznej, porównywania z innymi oraz oceniania w kontaktach dziecko – dorośli i dziecko – inne dzieci – wzrost nacisku grupy rówieśniczej, rywalizacji i ukrytych oczekiwań (*demands*) grupowych
Kompetencje poznawcze: – zdolność logicznego myślenia – zdolność przyczynowo-skutkowego myślenia – pamięć – zdolność koncentrowania uwagi – zdolność „przerzucania" uwagi – gotowość do uczenia się reaktywnego, tj. pod kierunkiem innej osoby (nauczyciela, rówieśnika – tutora)	**Radzenie sobie z wymaganiami programu edukacyjnego i warunkami ich realizacji:** – konieczność podejmowania, wykonywania i kończenia zadań w określonym czasie – podporządkowanie się standardom wykonania zadania – uwzględnianie kryterium oceny poprawności wykonania zadania – przełączanie się z zadania na zadanie w stosunkowo krótkim czasie – odraczanie gratyfikacji – tolerancja na niezgodność samooceny i oceny zewnętrznej
Kompetencje osobowościowe: – zaufanie do innych – nastawienie do świata społecznego/innych ludzi – nastawienie do zdobywania nowej wiedzy i umiejętności – zdolność autonomicznego funkcjonowania – zdolność samoregulacji	**Radzenie sobie ze zmianą własnej pozycji w relacjach społecznych:** – przyjęcie formalnego przepisu roli ucznia w relacjach z nauczycielami – przyjęcie formalnego przepisu roli członka klasy/grupy w relacjach z rówieśnikami – radzenie sobie z konfliktem: oczekiwanie na samosterowność – podporządkowanie się zewnętrznie ustalonym regułom – znalezienie we własnych działaniach równowagi między zasadą przyjemności a zasadą rzeczywistości

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Przejście od opieki rodzinnej (indywidualnej) do instytucjonalnej (grupowej) to proces złożony i wielowymiarowy. To nie tylko wejście do instytucji, ale także wyjście z domu, zmiana z interakcji na małą skalę (rodzinnych) na interakcje na dużą skalę (społeczne), wreszcie zmiana relacji z silnie spersonalizowanych (bliskich, osobistych) na relacje mniej spersonalizowane (grupowe, oparte na konwencji). Dziecko stojące przed tymi wyzwaniami wymaga uważnej obserwacji, znajomości jego silnych i słabych stron oraz odpowiedniego wsparcia, by zwiększyć prawdopodobieństwo sukcesu w pierwszym kontakcie z instytucją. Dlatego nie można rozpatrywać problemu relacji dziecko – instytucja jedynie z punktu widzenia po-

ziomu rozwoju jego poszczególnych kompetencji i cech indywidualnych. Zarówno wcześniejszy rozwój, przebiegający zawsze w interakcji z otoczeniem, jak i sposób przystosowania się do aktualnej sytuacji zależą od wielu wzajemnie na siebie oddziałujących czynników, zarówno wewnętrznych, dotyczących samego dziecka, jak i zewnętrznych, związanych z jego otoczeniem fizycznym, społecznym i kulturowym.

Wzajemna gotowość do efektywnych relacji dziecko – instytucja jest dynamicznym systemem, złożonym z wielu równie ważnych elementów. Tworzy się ciągle na nowo, w zależności od zmian zachodzących w poszczególnych elementach otoczenia i w samym dziecku. Dlatego też nie możemy rozpatrywać problemu funkcjonowania dziecka w instytucji uwzględniając jedynie wyizolowane elementy, takie jak poziom rozwoju jego poszczególnych kompetencji czy poziom wyposażenia instytucji bądź też kwalifikacje kadry. Zarówno wcześniejszy rozwój, zanurzony w szeroko rozumianym środowisku społeczno – kulturowym i przebiegający we wzajemnych interakcjach z otoczeniem, jak i sposób funkcjonowania rodziny czy instytucji decydują o poziomie adaptacji do aktualnej sytuacji i zależą od wielu, wzajemnie na siebie wpływających czynników.

Literatura

Adams, K. S., Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, *38* (5), 477–497.

Arend, R. A., Gove, F. L., Sroufe, L. A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, *50*, 950–959.

Bart, O., Hajami, D., Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, *16*, 597–615.

Bolechowska, M. (1978). *Dojrzałość przedszkolna dzieci trzyletnich*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.

Booth, C. L., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development*, *69* (2), 427–442.

Bruner, J. S. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.

Brzezińska, A. (2002). Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. W: W. Brejnak (red.), *O pomyślny start ucznia w szkole* (ss. 38–48). Warszawa: Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji (wydanie specjalne).

Cowan, C. P., Cowan, P. A., Barry, J. (2011). Couples' groups for parents of preschoolers: Ten-year outcomes of a randomized trial. *Journal of Family Psychology*, *25* (2), 240–250.

Crnic, K., Lamberty, G. (1994). Reconsidering school readiness: Conceptual and applied perspectives. *Early Education and Development*, *5* (2), 91–105.

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki.* Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.

Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Warszawa: Książka i Wiedza.

Dickens, W. T., Sawhill, I., Tebbs, J. (2006). *The effects of investing in early education on economic growth.* Brookings Institution Policy Brief no. 153. Waszyngton: The Brookings Institution.

Edwards, C. P., Sheridan, S. M., Knoche, L. (2008). Parent engagement and school readiness: parent-child relationships in early learning. *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies.* Paper 60, http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/60 [20.11.2013].

Emig, C., Moore, A., Scarupa, H. J. (2001). School readiness: Helping communities get children ready for school and schools ready for children. *Child Trends Research Brief*, October. Waszyngton: Child Trends.

Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington: National Center for Education Statistics.

Fogel, A., King, B., Shanker, S. (2008). Introduction: Why a dynamic systems approach to fostering human development? W: A. Fogel, B. King, S. Shanker (red.), *Human development in twenty-first century. Visionary ideas from systems scientists* (ss. 1–9). Nowy Jork: Cambridge University Press.

Garrett, D. (2001). *The transition to school. Factors which assist or inhibit children in their transition to school* (unpublished masters thesis), Institute of Early Childhood Macquarie University.

Kagan, S. L., Rigby, D. E. (2003). *Improving the Readiness of Children for School: Recommendations for State Policy.* Waszyngton: Centre for the Study of Social Policy, http://www.cssp.org/uploadFiles/improving_readiness.pdf [15.10.2013].

Kids Count (2005). *Getting ready. Findings from the National School Readiness Indicators Initiative. A 17 state partnership.* Rhode Island: Kids Count.

Klim-Klimaszewska, A. (2006). *Adaptacja dziecka do środowiska przedszkolnego.* Siedlce: Wyd. Akademii Podlaskiej.

Lubowiecka, J. (2000). *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*. Warszawa: WSiP.

Lynch, J. (2006). *Age in the welfare state: the origins of social spending on pensioners, workers and children.* Cambridge: Cambridge University Press.

Matejczuk, J., Nowotnik, A., Rękosiewicz, M. (2013). 6-latek jako pierwszoklasista w szkole. Zróżnicowanie kodów językowych dziecka, rodziny i szkoły – dla kogo szansa, dla kogo zagrożenie? *Studia Edukacyjne*, *28*, (w druku).

McIntyre, L. L., Blacher, J., Baker, B. L. (2006). Transition to school: Adaptation in young children with and without developmental delays. *Journal of Intellectual Disability Research*, *50* (5), 349–361.

Michalak, R., Misiorna, E. (2006). *Konteksty gotowości szkolnej.* Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Modry-Mandell, K. L., Gamble, W. C., Taylor, A. R. (2007). Family emotional climate and sibling relationship quality: Influences on behavioral problems and adaptation in preschool-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, *16*, 61–73.

Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P. (2000). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, *20* (1/2), 103–119.

Rorty, R. (1993). Edukacja i wyzwanie postnowoczesności. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (ss. 96–102). Warszawa – Toruń: Edytor.

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, *32*, 583–625.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., Smith, A. (1979) *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Sochaczewska, G. (1985). Adaptacja najmłodszych dzieci do przedszkola w świetle badań własnych. *Wychowanie w Przedszkolu*, *7–8*, 375–382.

Sroufe, L. A., Egeland, B., Kreutzer, T. (1990). The fate of early experience following developmental change: Longitudinal approaches to individual adaptation in childhood. *Child Development*, *61*, 1363–1373.

Thelen, E. (2005). Dynamic systems theory and the complexity of change. *Psychoanalytic Dialogues*, *15* (2), 255–283.

Thelen, E., Smith, L. B. (2006). Dynamic systems theories. W: R. M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology* (t. I, ss. 258–312). Hoboken NJ: Willey and Sons.

Toomey, D. (1989). How home-school relations policies can increase educational inequality: A three year follow-up. *Australian Journal of Education*, *33* (3), 284–298.

Wygotski, L. (1971). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (ss. 517–530). Warszawa: PWN.

ROZDZIAŁ XII

Gotowość dziecka do szkoły i gotowość szkoły do przyjęcia dziecka: interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej

ANNA I. BRZEZIŃSKA / Instytut Psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Od dłuższego czasu w Polsce trwa dyskusja nad obniżeniem wieku rozpoczynania nauki w szkole. Z jednej strony są podawane argumenty „za", odwołujące się do rozwiązań stosowanych w innych krajach i wskazujące na zmiany cywilizacyjne, które wymagają dłuższej, a więc i wcześniej rozpoczynającej się formalnej edukacji. Dyrektorzy szkół podstawowych podejmują wiele działań, by lepiej przystosować szkoły do potrzeb młodszych dzieci – potencjalnych uczniów I klasy. Z drugiej strony pojawiają się wątpliwości zgłaszane przede wszystkim przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, ale także przez środowisko nauczycieli przedszkolnych i klas I–III, czy słuszne jest „odbieranie" lub skracanie dzieciństwa, oraz wskazujące na niedopasowanie stylu funkcjonowania obecnej polskiej szkoły do potrzeb dzieci. To wszystko skłania dyskutujące strony do postawienia po raz kolejny pytań o to, czy 6-letnie dziecko jest wystarczająco gotowe do rozpoczęcia nauki w szkole oraz czy i w jakich obszarach jest rzeczywiście mniej gotowe do szkolnej nauki niż jego o rok starsi koledzy?

Według mnie jest to źle postawione pytanie. Zmiany, jakim wszyscy, a więc także dzieci, podlegamy w ostatnich latach, są tak duże i szybkie, że pytanie o gotowość do pójścia do żłobka, przedszkola czy szkoły, rozpoczęcia pracy, wejścia w trwały

związek, wychowania dziecka lub aktywnego udziału w różnego typu działaniach obywatelskich traci sens. Podobnie jak pytanie, czy różne instytucje publiczne są gotowe do przyjęcia młodszych lub innych niż dotąd „klientów".

Oba pytania mają charakter statyczny, zakładają bowiem, że jedna strona musi dostosować się do warunków, reguł i stylu działania drugiej. Problem zaś polega na tym, czy ludzie mają jakikolwiek wpływ na aktywne kształtowanie swojego środowiska rozwoju, edukacji lub pracy, czy są do tego gotowi na poziomie motywacyjnym (chcą tego) i instrumentalnym (potrafią to robić). Warto się też zastanowić, czy dana instytucja jest „samouczącą się organizacją" i czy działa na tyle elastycznie, by dopuszczać zmiany w swym funkcjonowaniu dokonywane oddolnie? (Nowak, Lewenstein i Szamrej, 1993; Nowak, 1996; Sęk i Brzezińska, 2010).

W pytaniu o gotowość dziecka do żłobka, przedszkola czy szkoły w praktyce społecznej chodzi o to, czy dziecko jest wystarczająco kompetentne w różnych obszarach, czyli na tyle opanowało podstawową wiedzę, pozwalającą mu na orientację w otoczeniu, i różne umiejętności, by poradzić sobie ze stawianymi mu wymaganiami, także z tzw. ukrytym programem. Ten sposób myślenia leży u podstaw dość powszechnego obecnie, choć trudnego do zaakceptowania, podejścia niektórych nauczycieli do 6-latków, jakie widoczne jest w komunikatach kierowanych zarówno do dziecka: „nie rozumiesz tego, nie umiesz tego zrobić, jak mam z tobą pracować, skoro ty tego nie wiesz", jak i do jego rodziców: „państwa dzieci nie potrafią zrobić tego, czego od nich wymaga program"; „nie rozumieją poleceń"; „nie umieją współpracować w grupie"; „trudno im się skupić nad samodzielnym zadaniem"; „nie mogę każdemu pomagać indywidualnie, bo nie zrealizuję programu"; „mają problemy z kontrolowaniem swoich emocji"; „nie mogą spokojnie wysiedzieć do końca lekcji"[1].

Brak akceptacji dla takich zachowań dziecka i stawianie wymagań, przy braku odpowiedniego wsparcia ze strony nauczyciela, powoduje sprzeciw głównie tych rodziców, którzy odważyli się wcześniej posłać swoje dzieci do szkoły.

Z kolei pytanie o to, czy przedszkole jest przygotowane do przyjęcia dzieci młodszych niż 3-latki i czy szkoła jest przygotowana na przyjęcie młodszych niż dotąd uczniów do klas pierwszych, często sprowadza się do kwestii liczby dzieci przypadających na jednego nauczyciela, wielkości sali, w jakiej dzieci będą przebywały, jej wyposażenia (dywan, kąciki wypoczynkowe, miejsce na osobiste rzeczy dzieci), wysokości sedesu w toalecie, dostępu do umywalki z ciepłą wodą, możliwości spożycia ciepłego posiłku, oddzielenia od starszych uczniów (osobne wejścia i wyjścia ze szkoły, ograniczony kontakt na korytarzach szkolnych, schodach, w szkolnej stołówce i świetlicy). Młodsze dzieci są bowiem mniej zaradne i samodzielne od starszych w zaspokajaniu swych podstawowych potrzeb. Ponadto dzieci z jednej grupy wiekowej – młodsze i starsze – różnią się od siebie pod względem sprawności psychomotorycznych, ponieważ rozwijają się w różnym tempie, a także pod

[1] Cytaty z rozmów z rodzicami w poznańskich szkołach podstawowych z łączonych klas pierwszych (rok szkolny 2011/2012).

względem kompetencji, gdyż w różny sposób zostały przygotowane przez swoich rodziców do samodzielności.

Obecność młodszych niż dotąd dzieci w przedszkolu i uczniów w szkole to nie jest problem ich niższego od „przeciętnego" poziomu rozwoju w różnych obszarach i „niedopasowania" do programu kształcenia ani też problem niedostosowania przestrzeni przedszkolnej i szkolnej oraz jej organizacji do ich potrzeb. Jest to problem znacznie większego niż u dzieci/uczniów starszych zróżnicowania posiadanych kompetencji, potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz braku przygotowania szczególnie nauczycieli klas I-III do pracy w tak zróżnicowanych zespołach klasowych. Wreszcie jest to problem braku właściwej opieki nad dzieckiem w czasie przed- i pozalekcyjnym. Rzadko która świetlica szkolna może bowiem zapewnić warunki zbliżone do tych znanych dziecku i jego rodzicom z przedszkola.

Pobyt dziecka w instytucjach opiekuńczych, wychowawczych czy edukacyjnych, takich jak żłobek (Brzezińska, Czub i Ożadowicz, 2012; Czub i Appelt, 2013), przedszkole, szkoła lub różne pozaszkolne instytucje rozwijające zainteresowania, nastawiony jest na wyposażanie dziecka w rozmaite umiejętności i wiedzę. W przypadku opieki lub edukacji prowadzonej w grupie nacisk kładziony jest na dostosowanie się dziecka do innych, do wymagań zewnętrznych, w tym do poleceń i oczekiwań dorosłego – opiekuna, nauczyciela. Grupa umożliwia także dokonywanie porównań społecznych, w tym ocenę dokonań danego dziecka na tle dokonań innych dzieci. Są to przy tym działania dwutorowe – z jednej strony upodabniają poszczególne dzieci do siebie, osłabiając lub niwelując różnice między nimi, z drugiej – zgodnie z etymologią słowa „edukacja" (od łac. *e-ducere*) podnoszą na wyższy poziom ich umiejętności i wiedzę. Oczywiste jest więc, że dzieci dłużej uczęszczające do instytucji edukacyjnych w wieku późnego dzieciństwa i wieku przedszkolnym będą nie tylko bardziej kompetentne, ale też bardziej do siebie podobne. Z tej perspektywy dzieci młodsze w I klasie i dzieci najmłodsze w przedszkolu to dzieci krócej poddawane procedurom niwelowania różnic i upodabniania do rówieśników.

1. Gotowość szkolna jako efekt interakcji zasobów osoby i oferty otoczenia

Gotowość dziecka do przedszkola czy szkoły rozpatrywana jest dziś w psychologii w kategoriach interakcyjnych. Ujmuje się ją dynamicznie jako efekt „współgry" właściwości dziecka i właściwości szkoły (a ściślej – jej oferty edukacyjnej). Taki punkt widzenia wynika z koncepcji zakładających z jednej strony znaczący wpływ otoczenia, głównie społecznego, na rozwój człowieka, a z drugiej – podkreślających jego aktywny udział w tworzeniu dla siebie optymalnego środowiska rozwoju (Brzezińska, 2000a).

Takie podejście widoczne jest w wielu koncepcjach, z których kilka wybrano dla ilustracji interakcyjnego sposobu myślenia o relacji osoba – otoczenie:

– koncepcje z obszaru genetyki zachowania, które mówią o interakcji bądź korelacji genotypu i środowiska (Bergeman i Plomin, 1989) i podkreślają, że ludzie w każdym wieku aktywnie poszukują optymalnego dla siebie, tj. zgodnego z własnym wyposażeniem genetycznym, środowiska;

– ekologiczna koncepcja rozwoju Urie Bronfenbrennera (1979), która uwypukla pośredni wpływ otoczenia na rozwój jednostki, uznając za znaczące dla rozwoju dziecka środowisko (a dokładniej: siedlisko – ang. *setting*) zawodowe jego rodziców, środowisko szkolne, rówieśnicze środowisko jego rodzeństwa, grupę sąsiedzką, lokalną wspólnotę oraz środowisko rodzinne i sąsiedzkie jego nauczycieli;

– podejście kontekstualne Richarda Lernera (1989), akcentujące rolę dynamicznie zmieniającej się w czasie interakcji między jednostką a jej otoczeniem i zwracające uwagę na specyficzne dla każdego człowieka postrzeganie swojego otoczenia, co wynika z indywidualnych doświadczeń, które pełnią rolę filtra poznawczo-emocjonalnego;

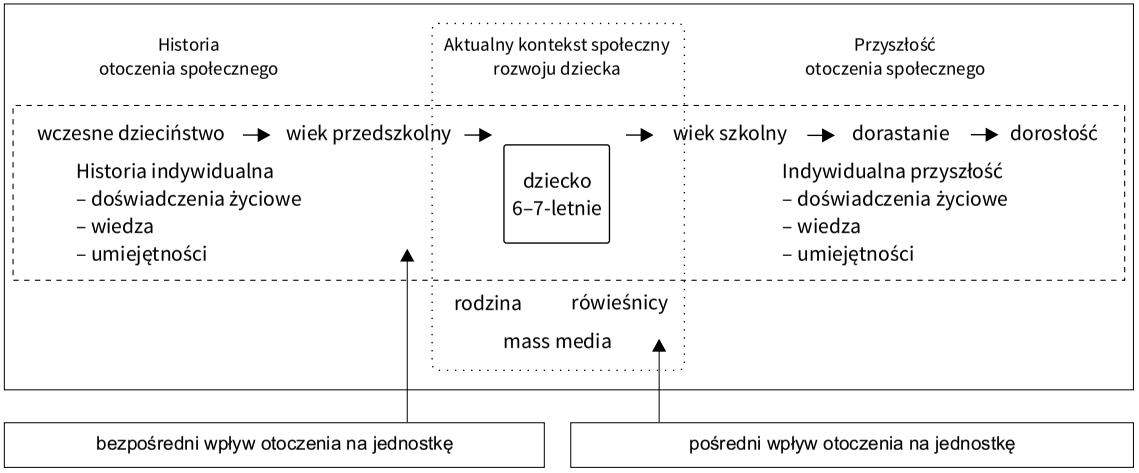
– koncepcja wzajemnej socjalizacji H. Rudolpha Schaffera (1994a, 1994b, 1994c, 1994d), ukazująca, że funkcjonowanie dziecka kształtuje się w wyniku różnych bezpośrednich oddziaływań dorosłych, ale i zachowanie dorosłych modyfikowane jest po pierwsze przez to, jak postrzegają oni potrzeby dziecka, po drugie – przez aktywność samego dziecka ukierunkowaną na nich;

– teoria upośrednionego uczenia się (ang. *mediating learning experience* – MLE) Reuvena Feuersteina (Feuerstein i Feuerstein, 1994) i Pniny S. Klein (1994, 1995), podkreślająca szczególną rolę dorosłego jako mediatora w kształtowaniu gotowości dziecka do efektywnego kontaktu z otoczeniem i efektywnego uczenia się.

We wszystkich tych koncepcjach zaznacza się, że edukacja jest zawsze interwencją w żywy układ, funkcjonujący w bliższym i dalszym otoczeniu i wielorako z nim powiązany, mający własną historię i zmierzający ku jakiejś przyszłości, rozwijający się zgodnie ze swymi aktualnymi potrzebami oraz planami na przyszłość (rys. 1). Człowiek to zatem organizm nie tyle i nie tylko reagujący na zmiany w swym otoczeniu, ile aktywnie, na różne, zmieniające się w toku rozwoju sposoby dostosowujący to otoczenie do siebie. Ten sposób myślenia widoczny jest także w intensywnie ostatnio rozwijanych koncepcjach systemów dynamicznych (Smith i Thelen, 2003; Thelen, 2005), w których związki między badanymi zjawiskami przedstawia się jako wzajemne i współzależne, zmieniające się w czasie, uwarunkowane na wielu poziomach cechami kontekstu społeczno-kulturowego.

W podejściu interakcyjnym podstawowe są następujące założenia:

– sposób ujmowania osoby jest zarazem dynamiczny (wzajemne i zmieniające się w czasie oddziaływanie na siebie różnych czynników) i genetyczny (poszukiwanie źródeł aktywności w przeszłości, a nie tylko w aktualnym otoczeniu, tj. w bezpośrednio działających czynnikach), co oznacza poszukiwanie powiązań między aktualnym funkcjonowaniem osoby a historią jej życia i jej wyobrażeniem przyszłości (krótkoterminowe plany działania, długofalowe projekty życiowe, także marzenia);



Rys. 1. Uwarunkowania gotowości szkolnej dziecka

Źródło: opracowanie własne.

– edukacja, jako podwójnie zaangażowana – w osobę i w środowisko jej życia, powoduje zawsze konsekwencje bliskie i dalekie, bezpośrednie i pośrednie oraz pozytywne, ale czasem też niepożądane, a wręcz szkodliwe, blokujące rozwój osoby lub hamujące zmiany w środowisku;

– akceptowanie wielości, różnorodności, złożoności i krzyżowania się wpływów, jakim podlega osoba w czasie swego życia, czyli uwzględnianie tego, że każdy człowiek stanowi element rozbudowanej sieci społecznej (jednostki → relacje interpersonalne → grupy → relacje międzygrupowe → społeczności) oraz podlega wpływom różnych środowisk mających odmienne, a nierzadko sprzeczne ze sobą systemy wartości (Brzezińska, 2000b).

2. Gotowość szkolna – między socjalizacją a emancypacją

Społeczeństwo oczekuje od edukacji spełniania określonych funkcji. Za Richardem Rortym (1993) można te funkcje określić jako socjalizacyjną i emancypacyjną:

> [...] edukacja ma dwie główne funkcje: socjalizację i wyzwalanie (*liberation*). Pierwsza polega na przekształcaniu małych zwierzątek w istoty ludzkie poprzez czynienie ich zdolnymi do kontrolowania i sublimowania emocjonalności (*passions*) w społecznie akceptowany sposób, do posługiwania się perswazją zamiast siły, do stawania się członkami społeczności ludzkiej. Druga stanowi wyzwalanie ludzi od (dominacji) ich rodziców, od środowiska i tradycji, w których wyrastali, poprzez wyzwalanie ich wyobraźni – aby umożliwić im zwrócenie się ku jakościowo nowym (*novel*) praktykom społecznym, jakościowo nowym formom życia, nowym sposobom istnienia ludzkiego (Rorty, 1993, s. 97).

Funkcja socjalizacyjna wiąże się z przygotowywaniem do podejmowania różnych zadań w społeczeństwie i na jego rzecz w sposób nienaruszający porządku społecznego (Brzezińska, 2000b). Innymi słowy, ma ona charakter adaptacyjny. Działania edukacyjne powinny więc kształtować system wartości i postaw, wyposażać w wiedzę i społecznie pożądane umiejętności, tak by osoba była gotowa do podejmowania zadań rodzinnych, zawodowych, obywatelskich, jakich społeczeństwo od niej oczekuje. Funkcja emancypacyjna (wyzwalająca) wiąże się z przygotowaniem takich warunków działania w środowisku rozwijającej się osoby, aby jej potencjał mógł się wyzwolić i zrealizować. Edukacja ma więc sprzyjać rozwojowi osoby, pielęgnować jej indywidualność i odrębność od innych osób, wzmacniać jej specyficzne kompetencje, uzdolnienia i zainteresowania.

Oznacza to, że pierwsza funkcja edukacji – socjalizacyjna – wiąże się z respektowaniem interesu społecznego, natomiast druga – emancypacyjna – indywidualnego. Obie te funkcje pozostają ze sobą w stałym konflikcie. Dominacja działań sprzyjających realizacji funkcji socjalizacyjnej powoduje zahamowanie rozwoju lub ograniczenie działań emancypacyjnych. Zbytni nacisk na funkcję socjalizacyjną (adaptacyjną) grozi więc indoktrynacją i ograniczeniem, a nawet zablokowaniem rozwoju

indywidualności, a zbytni nacisk na funkcję emancypacyjną, czyli na wyzwalanie indywidualnych potencjałów, grozi nadmiernym zindywidualizowaniem edukacji i kształtowaniem ludzi „niedoposażonych kulturowo", nieumiejących przystosować się do warunków życia poza środowiskiem, w którym taka skoncentrowana na osobie edukacja miała miejsce. Hamuje zatem rozwój społeczny osoby, oczekiwany przez społeczeństwo, a także obniża jakość jej życia (*well-being*), gdyż osoba niepotrafiąca dostosować się do wymagań otoczenia jest często przez to otoczenie, nawet jej najbliższe, nieakceptowana, marginalizowana czy wręcz wykluczana.

Sprzyjające rozwojowi dziecka w instytucji (żłobku, przedszkolu, szkole) oraz pomyślnej realizacji programu opieki czy edukacji jest więc dążenie do zachowania równowagi w czterech obszarach działania nauczyciela:

– relacja między jednostką a grupą – formułowanie ofert wymagających samodzielnej i indywidualnej aktywności oraz zadań polegających na współdziałaniu w grupach (rówieśników, dzieci młodszych i starszych) o różnej liczebności;

– styl działania nauczyciela – uwzględniający normatywne, ogólnorozwojowe potrzeby dzieci oraz specyficzne potrzeby każdego dziecka w grupie/klasie poprzez znalezienie miejsca do ich zaspokojenia w siatce celów szkoły i we własnym autorskim programie edukacyjnym, dostosowanym do danej klasy;

– typ związków między uczestnikami procesu edukacyjnego – bliskie kontakty z poszczególnymi dziećmi, nie tylko wtedy, gdy natrafiają na trudności w realizowaniu zadań i wymagają pomocy, ponadto dbanie o dobry klimat w klasie szkolnej, ujmowanej jako grupa społeczna, jako całość;

– charakter podejmowanych działań (ich perspektywa czasowa) – umiejętność tworzenia planów realizacji swego autorskiego programu w krótkiej, średniej i długiej perspektywie oraz znajdowanie czasu i miejsca na zaspokajanie potrzeb doraźnych każdego ucznia, zwłaszcza wywodzącego się z grupy ryzyka, klasy jako całości, a także własnych potrzeb.

Prawidłowe środowisko edukacyjne to zatem takie, w którym:

– istnieje dynamiczna równowaga pomiędzy funkcją socjalizacyjną i emancypacyjną,

– oferty wychowawcze lub dydaktyczne realizowane są efektywnie (osiągane są zakładane przez nie cele), a jednocześnie etycznie, czyli widoczne jest poszanowanie i wzmacnianie odrębności i indywidualności wszystkich uczestników procesu edukacji, w tym każdego dziecka-ucznia oraz nauczyciela (Brzezińska i Ziółkowska, 2013) (rys. 2).

Według Basila Bernsteina (1983; Matejczuk, Nowotnik i Rękosiewicz, 2013) rozwojowi dzieci w szkole bardziej sprzyja środowisko zorientowane na osoby (ang. *person-oriented*) i z otwartym systemem komunikacji niż zorganizowane pozycjonalnie, zorientowane na program (ang. *program-oriented*) i z zamkniętym systemem komunikacji. Podstawowe właściwości pierwszego typu środowiska to:

Rys. 2. Gotowość szkoły – między funkcją emancypacyjną a funkcją socjalizacyjną edukacji

Źródło: opracowanie własne.

– jasność reguł dotyczących funkcjonowania wszystkich uczestników procesu edukacji: dyrekcji szkoły, różnych wspomagających szkołę specjalistów, nauczycieli, pozostałych pracowników szkoły, uczniów i ich rodziców,

– drożność kanałów komunikacji pionowej („góra – dół") i poziomej w środowisku szkolnym i klasowym oraz poza nim (w rodzinach uczniów i nauczycieli) i między nim a społecznością lokalną,

– federacyjny styl działania, czyli względna autonomia osób i grup oraz instytucji zaangażowanych w proces edukacji.

Takie środowisko edukacyjne z powodzeniem realizuje swe podstawowe, statutowe zadania we wszystkich obszarach: kształcenia, wychowania i opieki. Potrafi radzić sobie z naciskami wewnętrznymi oraz wymaganiami zewnętrznymi, a także z trudnościami, korzystając ze swych wewnętrznych i zewnętrznych zasobów. Ponadto jest otwarte na oddolne propozycje zmian.

3. Trzy zadania edukacji – trzy zadania dla nauczyciela

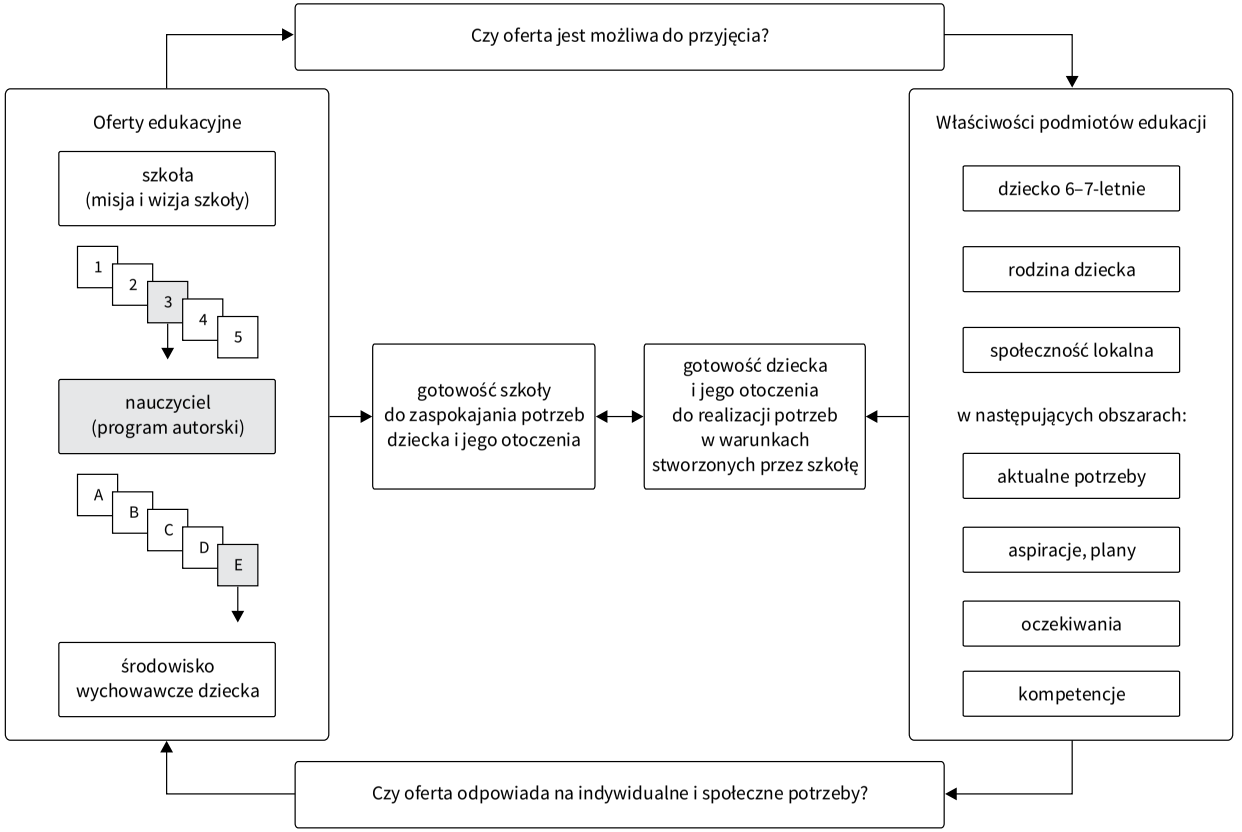
Analiza postulatu równowagi funkcji emancypacyjnej i socjalizacyjnej skłania do przedstawienia najważniejszych, moim zdaniem, problemów, wobec których staje współczesna edukacja, także edukacja dzieci dopiero wkraczających do przedszkola czy szkoły (Brzezińska, 2000b). Dotyczą one konstruowania wartościowych ofert edukacyjnych, rozpoznawania poziomu rozwoju, w tym potrzeb i oczekiwań adresatów tych ofert (dzieci-uczniów, ich rodziców i rodzin oraz społeczności lokalnych, w których rodziny żyją), a także kształtowania gotowości do efektywnego korzystania z nich.

Pierwszy problem, odnoszący się do jakości oferty edukacyjnej (rys. 3), można sformułować w postaci kilku pytań o to, czy cele, kierunki działań, ustalone priorytety, programy działań, stawiane dziecku wymagania, sposoby dyscyplinowania zachowania oraz kontroli procesu kształcenia i oceny jego efektów, z jakimi dziecko spotka się w szkole:

– z perspektywy dziecka-ucznia są: (a) adekwatne do poziomu jego wiedzy i umiejętności w różnych obszarach oraz do zdobytych wcześniej kompetencji emocjonalnych i społecznych, a zatem umożliwiają aktualizowanie i wykorzystywanie tych zasobów, (b) atrakcyjne, czyli wzbudzają jego zaangażowanie, ciekawość, wewnętrzną motywację do działania i samodyscyplinę, (c) trafne ze względu na istotne w danym okresie życia potrzeby, czyli stanowią stymulatory w strefie najbliższego rozwoju dziecka;

– z perspektywy społeczeństwa – mają u podłoża społecznie cenione wartości, są spójne z tymi wartościami, odpowiadają ważnym potrzebom społecznym (Brzezińska, 2000b).

Drugi problem dotyczy tego, czy osoby i środowiska ich rozwoju, głównie rodziny i najbliższa społeczność lokalna, są gotowe do przyjęcia ofert edukacyjnych.



Rys. 3. Gotowość szkolna jako efekt dopasowania oferty edukacyjnej do właściwości dziecka

Źródło: opracowanie własne.

Chodzi zatem o poziom dojrzałości biologicznej oraz dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej i psychospołecznej, koniecznej do sprostania stawianym wymaganiom. Odnosi się to zarówno do osób (dziecka, rodziców), jak i do otoczenia społecznego (rodziny, społeczności lokalnej), które musi być gotowe do przyjęcia danej oferty edukacyjnej, inaczej nie będzie wzmacniało efektów osiąganych przez dziecko w szkole. Dlatego współpraca z rodzicami, rodzinami i społecznością lokalną stanowi nie tyle formalny wymóg czy dodatek do pracy nauczyciela lub wychowawcy, ile konieczność, w dużym stopniu decydującą o trwałości inicjowanych przez niego zmian w funkcjonowaniu dziecka.

Trzeci, najtrudniejszy, problem to kształtowanie gotowości dziecka i jego otoczenia do przyjęcia wymagań szkoły oraz kształtowanie gotowości szkoły do przyjęcia dziecka i jego rodziny. Chodzi o uzgodnienie (a) wymagań szkoły, (b) możliwości dziecka oraz (c) oczekiwań jego rodziny, zmodyfikowanych przez wiedzę rodziców na temat reguł, także formalnoprawnych, i możliwości określających zakres działania szkoły. Oferta edukacyjna powinna być zatem na tyle pojemna, różnorodna i elastyczna, by można było w niej znaleźć miejsce dla każdego, także młodszego dziecka, a rodzice powinni mieć wobec szkoły oczekiwania realistyczne, a nie życzeniowe czy wynikające z braku wiedzy lub nieznajomości prawa.

Do najważniejszych zadań nauczyciela u progu edukacji szkolnej dziecka należy:

– konstruowanie ofert edukacyjnych, czyli programów promujących cenione społecznie wartości, spójnych z nimi, respektujących prawidłowości rozwoju jednostki, grupy i społeczeństwa, uwzględniających kontekst życia adresatów – psychologia edukacji, wsparta rozwijającą się intensywnie od kilku lat neuronauką (*neuroscience*) i neurokognitywistyką rozwojową, dostarcza wiedzy służącej ich konstruowaniu i ewaluacji;

– wspomaganie rozwoju dzieci i tworzenie ich gotowości do przyjmowania ofert edukacyjnych, niezależnie od stopnia ich sprawności bądź niepełnosprawności, dojrzałości bądź niedojrzałości w jakimś obszarze – psychologia rozwoju i edukacji oraz naukowo uprawiana pedagogika specjalna dostarczają wiedzy do diagnozowania poziomu gotowości dzieci w różnych obszarach oraz metod wspomagających ich rozwój;

– pomoc w dopasowywaniu ofert edukacyjnych do poziomu gotowości dzieci i gotowości ich otoczenia (rodzin, nauczycieli, specjalistów), do których są adresowane – psychologia edukacji i społeczna dostarczają wiedzy i metod wspomagających ten proces.

4. Dojrzewanie i uczenie się a rozwój człowieka – ujęcie interakcyjne

H. Rudolph Schaffer (1994a) uważa, że wpływ otoczenia społecznego na jednostkę jest dwojaki. Pierwszy rodzaj wpływu określa jako niespecyficzny, pisząc:

> [...] interakcje społeczne prowadzą do stanu pobudzenia [rozwijającej się osoby], ten z kolei stymuluje rozwój mózgu i w rezultacie [jednostka] może przejść na następny poziom dojrzewania (Schaffer, 1994a, s. 92).

Podkreśla przy tym, że każdej osobie wystarczy minimum tego pobudzenia i tylko w sytuacjach silnej deprywacji nie jest ono dostarczane przez najbliższe otoczenie.

Drugi rodzaj wpływu jest związany z różnymi środowiskami wychowawczymi, w jakich przebiega rozwój człowieka. Badania prowadzone przez Schaffera nad wczesnymi interakcjami matek i niemowląt potwierdziły istnienie, wskazywanej też przez innych badaczy, tendencji matek do ujawniania zachowań antycypujących, tj. traktowania dziecka, jakby było ono na bardziej zaawansowanym poziomie rozwoju, niż jest w rzeczywistości. Takie zachowania, jak mówienie do dziecka, zanim zacznie ono rozumieć mowę, wymaganie od niego podporządkowywania się, zanim będzie do tego w pełni zdolne, tworzą szczególny układ interakcyjny, dostarczając „doświadczeń istotnych dla roli, jaką [dziecko] podejmie, kiedy nabędzie do tego gotowości rozwojowej" (Schaffer, 1994a, s. 93).

Zasadne jest więc postawienie pytania o relację między biologicznym dojrzewaniem organizmu a uczeniem się jednostki w wyniku zewnętrznych oddziaływań otoczenia, zwłaszcza instytucjonalnego środowiska wychowawczego. Od odpowiedzi na to pytanie zależy, jaka funkcja zostanie przypisana edukacji. Może to być:

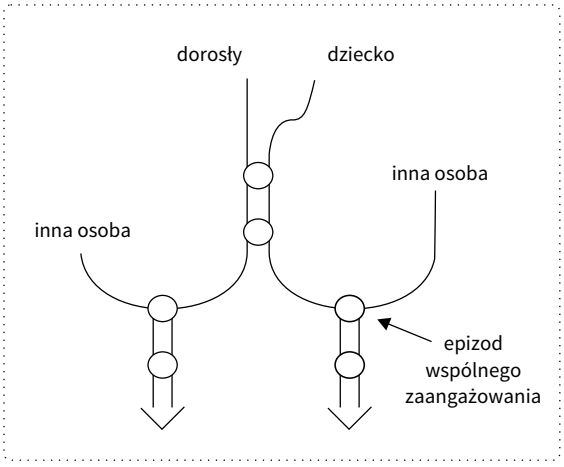
- funkcja opiekuńcza lub pielęgnacyjna,
- funkcja doskonaląca i utrwalająca osiągnięcia rozwojowe,
- funkcja inicjująca zmiany i ukierunkowująca je, czyli formująca cały proces zmiany osoby,
- funkcja stymulująca, inspirująca i podtrzymująca rozwój.

Analizując wyniki badań nad związkami między oddziaływaniami otoczenia społecznego a rozwojem dziecka, Schaffer (1994a) stwierdził, że większość autorów koncentruje się albo na procesach dojrzewania biologicznego i wtedy badaniom poddaje jedynie osiągnięcia rozwojowe dzieci, albo na procesach wpływu społecznego i wtedy bada głównie zachowania opiekunów lub nauczycieli. Przyczyn tego upatruje w przyjmowanym założeniu, że „procesy wpływu społecznego padają na bardziej czy mniej bezwolne dziecko" (Schaffer, 1994a, s. 73), czyli są ujmowane jednostronnie, bez uwzględnienia występującej od początku życia aktywności dziecka, która determinuje rodzaj, siłę i kierunek wpływów społecznych, jakim podlega.

Wiele lat temu Eleanor E. Maccoby (1984) stwierdziła, że koncepcje socjalizacji są pozbawione wymiaru rozwojowego, co powoduje, iż wpływy zewnętrzne analizuje się „jako takie", nie biorąc pod uwagę specyficznego zapotrzebowania jednostki znajdującej się w określonym momencie rozwoju. Dzisiejsze, dość powszechne, przekonanie, że to dziecko powinno być do szkoły gotowe, dowodzi, iż przez 30 lat niewiele się zmieniło, mimo postępu w psychologii i pokrewnych jej naukach o umyśle człowieka i jego rozwoju.

5. Jak kształtować gotowość szkolną?

Spośród różnych koncepcji edukacji, takich jak model przyzwolenia, nakazu i konfliktu oraz współpracy (Brzezińska, 2000b), na szczególną uwagę zasługuje model wzajemności Schaffera (1994c) (rys. 4). Zakłada on, że rozwój dziecka to wspólne przedsięwzięcie (ang. *enterprise*) jego i dorosłego – opiekuna czy nauczyciela, obejmujące podejmowane razem działania. Kontakt obu stron to współpraca i dialog, wymiana wiedzy i doświadczeń, wzajemne korzystanie ze swych kompetencji i uczenie się od siebie. Naturalna różnica w poziomie kompetencji tworzy konieczne napięcie, stymulujące do podejmowania raz wspólnie, a raz samodzielnie wysiłków zmierzających do opanowania czegoś. Dla obu stron ważny jest partner jako osoba, wraz ze swym systemem wartości, bogactwem doświadczeń życiowych, wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach. Ów podmiotowy charakter interakcji nauczyciel – uczeń przenosi się także na inne interakcje: nauczyciel – nauczyciel i uczeń – uczeń. Zatem tworzenie społecznego środowiska uczenia się i odpowiednie zarządzanie nim staje się dla nauczyciela jednym z najważniejszym zadań.



Rys. 4. Interakcja dziecka sprzyjająca kształtowaniu jego gotowości do szkoły

Źródło: opracowanie własne.

Istota owych podmiotowych interakcji sprowadza się do podzielania przez partnerów wspólnego systemu znaczeń (ang. *sharing of meaning*). Nie jest on narzucany czy dany jako gotowy przez żadną ze stron, ale wspólnie, w toku długotrwałych negocjacji, wypracowywany. Wspólny system znaczeń stanowi układ odniesienia podejmowanych działań dla wszystkich, którzy w procesie jego tworzenia uczestniczyli. Nigdy nie pokrywa się jednak całkowicie z prywatnym systemem znaczeń poszczególnych osób.

W interakcji podmiotowej uczestniczą więc osoby z własnymi prywatnymi systemami znaczeń, które określają kierunki i dynamikę podejmowanych przez nie samodzielnych działań, jak i z podzielanym z partnerem (partnerami), wynegocjowanym systemem znaczeń, stanowiącym podstawę wspólnych działań (por. koncepcję epizodów wspólnego zaangażowania: Schaffer, 1994d).

Analizując w tej perspektywie działania nauczycieli, można wyróżnić dwie tendencje organizujące ich działania:

- reagowanie na zachowania czyli działanie według schematu S → R: bodziec (zachowanie ucznia) → reakcja (zachowanie nauczyciela) oraz: bodziec (zachowanie nauczyciela) → reakcja (zachowanie ucznia),
- odpowiadanie na intencje czyli działanie według schematu S → A → R: bodziec (zachowanie ucznia) → analiza intencji ucznia → reakcja (zachowanie nauczyciela) oraz bodziec (zachowanie nauczyciela) → analiza intencji nauczyciela → reakcja (zachowanie ucznia) (por. Klein, 1994; Feuerstein i Feuerstein, 1994).

W pierwszym przypadku działania nauczyciela/ucznia można nazwać impulsywnymi i reaktywnymi, w drugim – refleksyjnymi, gdyż poprzedzonymi analizą sytuacji oraz proaktywnymi (Brzezińska, 1997). Owa refleksja u nauczyciela może dotyczyć tylko bezpośredniego związku, jaki zachodzi między działaniem ucznia (jego możliwym do zaobserwowania efektem, a więc zachowaniem) a wywołującymi je przyczynami, ale może także dotyczyć związku, jaki powstaje w całym łańcuchu zachowań: między przyczynami zachowania, samym zachowaniem i jego różnymi konsekwencjami dla ucznia, nauczyciela i otoczenia.

Analiza procesu kształcenia pod względem dopasowania oferty programu klas I–III do poziomu gotowości potencjalnych odbiorców – dzieci 5–7-letnich – wskazuje na dwa ważne aspekty. Pierwszy z nich to liczenie się z osobą, do której kierowana jest oferta edukacyjna, uwzględnianie jej aktualnego poziomu kompetencji, czyli rozpoznanie strefy aktualnego rozwoju. Według Lwa S. Wygotskiego (1971, s. 541) wyznacza ją „poziom rozwoju funkcji psychicznych, jaki ukształtował się u dziecka w rezultacie przejścia pewnych już zakończonych cyklów rozwoju". Drugi zaś to poszukiwanie „miejsc wrażliwych", od których proces edukacji można rozpocząć. Według Wygotskiego warunkiem koniecznym trafnej metody kształcenia jest rozpoznanie strefy najbliższego rozwoju. Dotyczy ona tych umiejętności, które dopiero się rozwijają, a określa ją „różnica między poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu" (Wygotski 1971, s. 542; por. Brown i Ferrara, 1994; Cole, 1995).

Konieczne jest zatem zastanowienie się, co dziecko może wykonać samodzielnie, bo już to wie i umie, a w czym trzeba mu pomagać, bo dopiero się tego uczy, a odpowiednie funkcje psychiczne dopiero się rozwijają. Takie podwójne nastawienie na dziecko-ucznia czyni edukację bardziej podmiotową w tym sensie, że nie tylko

kształtuje nowe kompetencje, ale również daje możliwość zwiększania poczucia kompetencji, a w efekcie poczucia sprawczości i wpływu na zdarzenia zachodzące wokół niego, poczucie bycia aktorem i decydowania o biegu zdarzeń zamiast bycia pionkiem i biernego ulegania wpływom otoczenia.

Badania własne (Hanć i Brzezińska, 2009) nad poczuciem kompetencji dzieci z ADHD w wieku 11–13 lat wykazały, że bardzo niskie w porównaniu z dziećmi bez symptomów ADHD poczucie kompetencji jest silnie skorelowane z poczuciem trudności w adaptacji do nowych warunków, poczuciem braku uznania ze strony osób znaczących, słabą wiarą we własny sukces i problemami emocjonalnymi. Niskie poczucie kompetencji można więc uznać za istotny czynnik ryzyka zaburzeń psychospołecznych, zarówno w relacjach z rówieśnikami, jak i z dorosłymi. Można też przypuszczać, że szkoła niedopasowana do potrzeb najmłodszych uczniów to szkoła niewzmacniająca ich poczucia kompetencji.

Podsumowanie

Z punktu widzenia dzieci-uczniów i ich rodzin oferta edukacyjna powinna być dopasowana do aktualnego poziomu rozwoju dzieci, czyli psychologicznie akceptowalna, a jednocześnie odpowiadająca ich oczekiwaniom i aspiracjom, czyli wystarczająco atrakcyjna i angażująca.

Jeśli edukacja ma być podmiotowa w kontekście interakcji dzieci-uczniów z nauczycielami i nauczycieli z rodzicami, to program działań edukacyjnych musi być negocjowany. Konieczna jest pełna informacja, ustalenie jasnych reguł współdziałania, szczególnie w obszarach trudnych czy spornych, a następnie wyodrębnienie obszarów pracy wspólnej rodziców i nauczycieli, rodziców i dzieci, nauczycieli i uczniów oraz obszarów pracy indywidualnej, czyli obowiązków dzieci, ich rodziców i nauczycieli, wreszcie ustalenie zakresów odpowiedzialności i procedur oraz sposobów kontroli (Jabłoński i Wojciechowska, 2013).

Programy działania, jakie wynikają z negocjowanej oferty, mają charakter otwarty, albo – jak nazwali to David Wood i Jerome S. Bruner (Wood, 1995; por. Schaffer, 1994a), postać „rusztowania" (ang. *scaffolding*). Tego rodzaju programy wskazują na problemy istotne, osiowe, na węzłowe zagadnienia, których poznanie pozwala na zrozumienie danego obszaru wiedzy, na odróżnianie kwestii ważnych, zasadniczych od szczegółowych, a także na budowanie autorskich, indywidualnych wariantów projektów działania. Zarówno nauczyciel, jak i jego uczniowie, podążając we wspólnie obranym kierunku, ale w obszarze wyznaczonym przez program („rusztowanie") i korygując go zależnie od tego, co dzieje się z grupą czy z poszczególnymi osobami, mogą wypełniać owo „rusztowanie" różnymi treściami i i elastycznie modyfikować narzędzia realizacji przyjętych celów, czyli korygować „metodykę" swego działania.

To poczucie, że „wiem, dokąd idę i o co mi chodzi", tak u dziecka, jego rodziców, jak i u nauczycieli, daje wszystkim stronom interakcji edukacyjnej pewność i bez-

pieczeństwo, ale też odwagę wprowadzania zmian do przygotowanych wcześniej planów, umożliwia tworzenie oraz niestandardowe wykorzystywanie tego, co wokół dostępne, aby z każdego przedmiotu móc uczynić narzędzie dydaktyczne. W ramach takiej relacji podmiotowej powstaje klimat bezpieczeństwa pozwalający na odważne tworzenie okazji do działania i modyfikowania interakcji wszystkim uczestnikom – uczniom, ich rodzicom i nauczycielom, a także dyrektorom szkół.

Literatura

Bergeman, C. B., Plomin, R. (1989). Genotype – environmental interaction. W: M. H. Bornstein, J. S. Bruner (red.), *Interaction in human development* (ss. 157–172). Hillsdale NJ: Erlbaum.

Bernstein, B. (1983). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływania szkoły. W: G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (ss. 557–598). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge Mass.: Harvard University Press.

Brown, A. L., Ferrara, R. A. (1994). Poznawanie stref najbliższego rozwoju. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (ss. 217–258). Poznań: Zysk i S-ka.

Brzezińska, A. I. (1997). Refleksja w działalności nauczyciela. *Studia Edukacyjne*, *3*, 113–131.

Brzezińska, A. I. (2000a). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.

Brzezińska, A. I. (2000b). Psychologia wychowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. III, ss. 223–253). Gdańsk: GWP.

Brzezińska, A. I., Czub, M., Ożadowicz, N. (2012). Adaptacja dziecka trzyletniego do środowiska przedszkolnego. *Edukacja*, *4* (120), 5–21.

Brzezińska, A. I., Ziółkowska, B. (2013). Przed jakimi wyzwaniami stoi dzisiaj szkoła? *Studia Edukacyjne*, *27*, 29–42.

Cole, M. (1995). Strefa najbliższego rozwoju: tam, gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (ss. 15–38). Poznań: Zysk i S-ka.

Czub, M., Appelt, K. (2013). Wczesna edukacja i opieka nad małym dzieckiem jako wyzwanie dla systemu edukacji. *Studia Edukacyjne*, *27*, 113–128.

Feuerstein, R., Feuerstein, S. (1994). Mediated learning experience: a theoretical review. W: R. Feuerstein, P. S. Klein, A. J. Tannenbaum, *Mediated learning experience (MLE). Theoretical, psychosocial and learning implications* (ss. 3–51). Londyn: Freund Publishing House.

Hanć, T., Brzezińska, A. I. (2009). Intensity of ADHD symptoms and subjective feeling of competence in school age children, *School Psychology International*, *30* (5), 491–506.

Jabłoński, S., Wojciechowska, J. (2013). Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji. *Studia Edukacyjne*, *27*, 43–63.

Klein, P. (1994). Całościowa ocena i interwencja w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (ss. 189–216). Poznań: Zysk i S-ka.

Klein, P. S. (1995). *Criteria for observation of mediated learning experience in infancy and early childhood*. Ramat-Gan: Bar Ilan University (maszynopis udostępniony przez autorkę).

Lerner, R. M. (1989). Developmental contextualism and the life-span view of person-context interaction. W: M. H. Bornstein, J. S. Bruner (red.), *Interaction in human development* (ss. 217–239). Hillsdale NJ: Erlbaum.

Maccoby, E. E. (1984). Socialization and developmental change. *Child Development*, *55*, 317–328.

Matejczuk, J., Nowotnik, A., Rękosiewicz, M. (2013). 6-latek jako pierwszoklasista w szkole. Zróżnicowanie kodów językowych dziecka, rodziny i szkoły – dla kogo szansa, dla kogo zagrożenie? *Studia Edukacyjne*, *27*, 129–142.

Nowak, A. (1996). Bąble nowego w morzu starego. Podwójna rzeczywistość okresu przemian społecznych. W: M. Marody, E. Gucwa-Leśny (red.), *Podstawy życia społecznego w Polsce* (ss. 229–251). Warszawa: Instytut Studiów Społecznych.

Nowak, A., Lewenstein, M., Szamrej, J. (1993). Bąble modelem przemian społecznych. *Świat Nauki*, *12*, 285–311.

Rorty, R. (1993). Edukacja i wyzwanie postnowoczesności. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (ss. 96–102). Warszawa – Toruń: Edytor.

Schaffer, H. R. (1994a). Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski (red.). *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (ss. 72–95). Poznań: Zysk i S-ka.

Schaffer, H. R. (1994b). Wczesny rozwój społeczny. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (ss. 96–124). Poznań: Zysk i S-ka.

Schaffer, H. R. (1994c). Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (ss. 125–149). Poznań: Zysk i S-ka.

Schaffer, H. R. (1994d). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (ss. 150–188). Poznań: Zysk i S-ka.

Sęk, H., Brzezińska, A. I. (2010). Podstawy pomocy psychologicznej. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (t. II, ss. 735–784). Gdańsk: GWP.

Smith, L. B., Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Science, 8* (7), 343–348.

Thelen, E. (2005). Dynamic systems theory and the complexity of change. *Psychoanalytic Dialogues*, *15* (2), 255–283.

Wood, D. (1995). Społeczne interakcje jako *tutoring*. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (ss. 214–245). Poznań: Zysk i S-ka.

Wygotski, L. S. (1971). Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (ss. 531–547). Warszawa: PWN.

ROZDZIAŁ XIII

Co wiemy o 6-latkach w szkole na podstawie badań?

RADOSŁAW KACZAN / PIOTR RYCIELSKI
Zespół Wczesnej Edukacji / Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Wprowadzenie. Umiejętności na starcie szkolnym i ich znaczenie dla dalszego funkcjonowania w szkole

Od 2009 r., gdy w wyniku zmiany ustawy o systemie oświaty wprowadzono obowiązek szkolny dla dzieci 6-letnich (zgodnie z pierwotnym zapisem miał on wejść w życie 1 września 2011 r.), pojawia się wiele pytań dotyczących funkcjonowania dzieci w tym wieku oraz ich możliwości nauki w I klasie szkoły podstawowej. W dyskursie publicznym zainteresowane strony prezentują swoje argumenty – jedni za słusznością tej decyzji, drudzy przeciw, obawiając się, czy szkoła jest odpowiednio przygotowana na przyjęcie 6-latków oraz czy dzieci w tym wieku są gotowe do nauki w szkole. W roku szkolnym 2013/2014 rodzice mogli jeszcze podjąć decyzję, czy posłać swoje dziecko do I klasy w wieku 6 lat, czy też pozostawić je w „zerówce" szkolnej lub przedszkolnej. We wrześniu 2014 r. naukę w klasach pierwszych mają obowiązek rozpocząć wszystkie dzieci urodzone w 2007 r. (7-latki) oraz w pierwszej połowie 2008 r. (6-latki).

Przekroczenie progu szkolnego jest bardzo ważnym wydarzeniem nie tylko z uwagi na edukację dziecka, ale również na procesy jego rozwoju. Nowe środowisko i nowe wyzwania, jakie stają przed dzieckiem w szkole, są czynnikami istotnie ingerującymi w trwające procesy rozwojowe. Dziecko rozpoczyna szkołę z całym

bagażem dotychczasowych doświadczeń, umiejętności i przyzwyczajeń. Wyznaczają one poziom jego gotowości do nauki w szkole i warunkują jego osiągnięcia na tym etapie edukacyjnym. Są to np. doświadczenia dziecka związane z edukacją przedszkolną (IBE 2011, rozdział V).

Oczekiwania dziecka i jego rodziców dotyczące tego, co będzie działo się w szkole, mogą mieć wpływ na sposób korzystania przez nich z oferty szkolnej i na stopień ich zadowolenia. Warto zauważyć, że uczniowie, którzy pozytywnie oceniają szkołę i naukę oraz mają przekonanie, że są zdolni i gotowi, by sprostać wymaganiom, jakie stawia przed nimi szkoła, zarówno tym związanym z nauką, jak i tym związanym z zachowaniem w szkole, mają wyższy poziom motywacji i zaangażowania w cele związane z nauką i dzięki temu osiągają lepsze wyniki (Seifert, 2004).

Zainteresowanie kompetencjami i umiejętnościami dzieci rozpoczynających naukę w szkole nie wynika tylko z chęci odpowiedzi na pytanie o ich gotowość i dojrzałość szkolną, ale również z tego, że poziom kompetencji na wcześniejszych etapach rozwoju jest predyktorem dalszego funkcjonowania, np. w życiu dorosłym. Z badań przeprowadzonych przez Stuarta J. Ritchiego i Timothy'ego C. Batesa (2013) wynika, że umiejętności z zakresu matematyki i czytania (zmierzone w wieku 7 lat – w 1965 r.) są pozytywnie skorelowane z pozycją społeczną osiągniętą w dorosłym życiu (badani mieli wtedy 42 lata). Poziom osiągnięć z matematyki w wieku 7 lat był także skorelowany z długością nauki, motywacją do nauki oraz mierzoną w późniejszym okresie życia inteligencją ogólną. Zależność ta jest podobna w przypadku mężczyzn i kobiet, choć wystąpiły różnice w sile tych powiązań. W prowadzonych badaniach kontrolowano również wpływ takich czynników, jak pochodzenie społeczne i inteligencja badanych. Analizując wyniki innych badań, autorzy dostrzegli też powiązania między osiągnięciami w zakresie matematyki i czytania a statusem społeczno-ekonomicznym (Ritchi i Bates 2013). Osoby, które mają wyższy poziom tych umiejętności, częściej odnoszą sukces na rynku pracy, potrafią lepiej kierować własną karierą, podejmują trafne decyzje, także te dotyczące finansów.

Funkcjonowanie w szkole dziecka 6-letniego nie zależy jedynie od poziomu jego umiejętności, ale również od jego kompetencji społecznych i emocjonalnych. Postawy wobec szkoły, uczenia się i rówieśników wiążą się z przeżywaniem pewnych emocji. Pozytywne postawy wobec tych trzech aspektów szkolnego życia zakładają przewagę przeżywania radości i zaangażowania, co może przekładać się na motywację do nauki oraz na poziom osiągnięć szkolnych. Badacze zwracają uwagę, że pozytywne emocje związane ze szkołą i uczeniem się są najczęściej obserwowane u uczniów młodszych, rozpoczynających naukę lub będących na pierwszym jej etapie. Słabną natomiast w kolejnych latach nauki, zwłaszcza w związku z przejściem do szkoły średniej (Pekrun, 2009). H. Rudolf Schaffer (2006) twierdzi, że kształtowanie pozytywnego obrazu siebie u dzieci jest jednym z zadań wychowawczych szkoły, gdyż zależą od tego takie cechy, jak wytrwałość w sytuacji niepowodzenia, mniejsza absencja szkolna, dłuższy czas przebywania w systemie edukacyjnym

i większa samodzielna aktywność edukacyjna poza szkołą. W kontekście startu szkolnego 6-latków niezwykle istotne jest więc to, by nie tylko dbać o aktualny dobrostan dzieci, ale by również jak najdłużej utrzymać ich zapał i chęć do nauki.

1. Program badań

Analizowane wyniki badań dotyczą trzech ważnych aspektów funkcjonowania 6-latka: poziomu jego umiejętności typu szkolnego, jego dobrostanu oraz funkcjonowania emocjonalnego i społecznego w ocenie rodziców, a także opinii i przekonań jego rodziców. Przeprowadzone badania były jednym z działań realizowanych w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie w ramach projektu systemowego pt. „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego", współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Celem pierwszego z projektów było zdiagnozowanie poziomu umiejętności dzieci 6- i 7-letnich uczęszczających do różnego typu placówek. Badano zarówno umiejętności dzieci, jak i przeprowadzano wywiady z ich rodzicami na temat funkcjonowania dzieci oraz innych kwestii związanych z opieką i edukacją dziecka. Badanie to zostało zrealizowane w dwóch etapach (jesienią 2012 i wiosną 2013 r.), w których dokonywano pomiaru umiejętności matematycznych oraz umiejętności pisania i czytania. Dwukrotny pomiar pozwolił na oszacowanie wzrostu umiejętności dzieci w ciągu roku szkolnego.

Pomiaru tych trzech umiejętności dokonano za pomocą Testu Umiejętności na Starcie Szkolnym (TUNSS). Został on przeprowadzony na tablecie z ekranem dotykowym, a zadania miały atrakcyjny dla dziecka formę. Aktywność dziecka w tym teście polega na wskazywaniu właściwych odpowiedzi lub manipulowaniu różnymi elementami na ekranie. Część zadań wymaga udzielenia odpowiedzi ustnej lub wypełnienia odpowiedniej karty pracy, do której zadania wyświetlane są na ekranie. Jednak najbardziej istotne dla precyzji pomiaru jest to, że przygotowany test ma charakter adaptatywny, co oznacza, że podczas badania kolejne rozwiązywane zadania dobierane są na podstawie wcześniej udzielonych przez dziecko odpowiedzi (Kaczan i Rycielski, 2012). Taka konstrukcja testu pozwala na precyzyjną ocenę poziomu badanych umiejętności oraz na redukcję negatywnych efektów wynikających ze znudzenia (gdyby zadania były zbyt proste), lęku lub utraty motywacji (gdyby zadania były zbyt trudne dla dziecka).

Analizami objęto trzy grupy 6-latków (z „zerówki" przedszkolnej, z „zerówki" szkolnej oraz z I klasy szkoły podstawowej). W badaniu brały również udział 7-latki z I klasy i 7-latki z II klasy szkoły podstawowej (czyli te, które poszły do szkoły, mając 6 lat). Schemat doboru próby badawczej został przygotowany w taki sposób, aby wyniki badania były reprezentatywne dla populacji 6- i 7-latków na wszystkich ścieżkach edukacyjnych.

Tab. 1 prezentuje liczebność dzieci zbadanych w każdej z grup w trakcie pierwszego i drugiego pomiaru.

Tab. 1. Liczebność dzieci w badanych grupach

Ścieżka edukacyjna	Jesień 2012	Wiosna 2013
6-latek z „zerówki" przedszkolnej	636	589
6-latek z „zerówki" szkolnej	619	581
6-latek z I klasy szkoły podstawowej	565	532
7-latek z I klasy szkoły podstawowej	599	580
7-latek z II klasy szkoły podstawowej	610	577
Suma	3029	2859

Źródło: *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, IBE.

Drugi z projektów, z którego pochodzą analizowane dane, był poświęcony identyfikacji przyczyn decyzji rodziców dotyczących posłania bądź nieposłania 6-latka do I klasy szkoły podstawowej. W badaniu tym, prowadzonym metodą grup fokusowych, brali udział rodzice dzieci 6-letnich. Byli wśród nich zarówno rodzice, którzy zdecydowali się posłać swoje dziecko do I klasy, jak i ci, którzy zdecydowali się pozostawić dziecko w „zerówce" szkolnej lub przedszkolnej. Łącznie przeprowadzono 24 wywiady grupowe, w których wzięło udział 195 respondentów.

2. Charakterystyka badanej grupy 6-latków

Przed omówieniem wyników dzieci oraz odpowiedzi rodziców dotyczących różnych aspektów ich funkcjonowania warto przedstawić podstawowe informacje o zbadanej grupie 6-latków. Dzieci rozpoczynające naukę szkolną w wieku 6 lat są zazwyczaj starsze (przeciętnie o 6 tygodni) i nieco wyższe od swoich rówieśników pozostających w tym wieku w „zerówkach" szkolnych lub przedszkolnych. Nie dostrzeżono natomiast powiązań między wiekiem ojca i wiekiem matki a decyzją o wcześniejszym posłaniu dziecka do szkoły. Jednak dzieci, które mają rodzeństwo (zarówno młodsze, jak i starsze), nieco częściej posyłane są w wieku 6 lat do szkoły podstawowej.

Jeśli chodzi o dochody gospodarstw domowych, z których pochodzą dzieci posłane i nieposłane do szkoły jako 6-latki, to stwierdzono, że w grupie dzieci uczęszczających do I klasy są one nieznacznie wyższe. Nie znaleziono natomiast znaczących powiązań między statusem zatrudnienia rodziców dziecka a decyzją o wcześniejszym posłaniu go do szkoły. Okazało się także, że 6-latki w I klasie mają rodziców reprezentujących wszystkie poziomy wykształcenia (tab. 2). Rodzice, którzy posłali 6-latki do I klasy są średnio nieznacznie lepiej wykształceni od rodziców 6-latków, które poszły do „zerówek".

Tab. 2. Poziom wykształcenia rodziców dzieci z poszczególnych ścieżek edukacyjnych (w %)

Wykształcenie rodzica	6-latek w „zerówce" przedszkolnej		6-latek w „zerówce" szkolnej		6-latek w I klasie szkoły podst.	
	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka
Niepełne podstawowe	0,3	0,0	0,8	0,0	0,4	0,0
Podstawowe	4,6	3,6	5,9	5,9	6,6	4,4
Zasadnicze zawodowe	35,8	16,9	36,1	20,8	30,9	16,1
Średnie – technikum, liceum zawodowe	22,7	20,5	26,1	19,1	22,6	15,0
Średnie – liceum profilowane	1,3	3,8	2,3	4,4	1,6	4,1
Średnie – liceum ogólnokształcące	7,3	9,9	7,4	10,9	8,3	11,5
Policealne lub pomaturalne	2,2	4,9	1,3	6,0	1,7	5,2
Licencjackie lub inżynierskie	4,2	5,7	4,7	5,4	4,8	8,5
Wyższe studia magisterskie lub lekarskie	20,2	33,7	13,2	26,8	21,4	34,0
Stopień doktora, doktora habilitowanego lub tytuł profesora	0,3	0,5	1	0,2	0,8	1,0
Nie wiem	1,1	0,4	1,2	0,6	0,8	0,2

Źródło: *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, IBE.

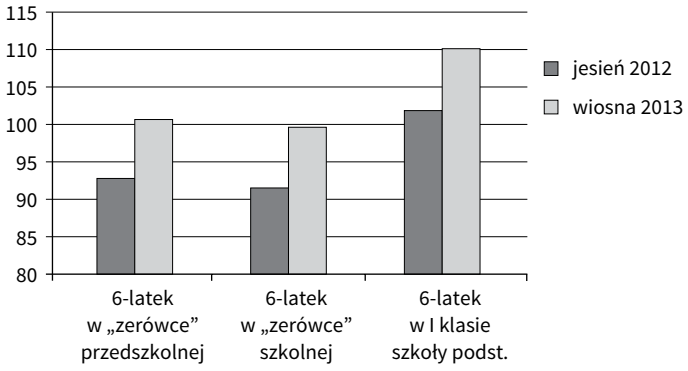
3. Poziom umiejętności matematycznych, czytania i pisania dzieci 6-letnich w przedszkolach i szkołach

Prezentowane wyniki badań dotyczą tylko trzech grup 6-latków, różniących się ścieżką edukacyjną, jaką wybrali dla nich rodzice. Analiza tych grup koncentruje się na tym, czego nauczyły się i jak funkcjonują dzieci 6-letnie w zależności od tego, do jakiej placówki uczęszczają.

Wyniki surowe na skalach umiejętności matematycznych, pisania i czytania przekształcono na skalę o średniej M = 100 i odchyleniu standardowym SD = 15. Dla pomiarów z drugiego etapu zastosowano standaryzację zakotwiczoną w pierwszym pomiarze, tak by na jednej skali można było analizować przyrosty poziomu umiejętności w czasie roku szkolnego.

Analizy wyników wykazały istotny przyrost kompetencji matematycznych w ciągu roku szkolnego we wszystkich badanych grupach [$F(1,1549) = 706{,}76$; $p < 0{,}001$; $eta^2 = 0{,}31$]. Zaobserwowano również istotne różnice w poziomie kompetencji matematycznych między grupą dzieci w „zerówkach" (szkolnej i przedszkolnej) a grupą dzieci w pierwszych klasach. Nie zaobserwowano natomiast efektu interakcji (oznaczającego np. większy przyrost umiejętności w pierwszych klasach niż w „zerówkach") w badanych grupach [$F(2, 1549) = 0{,}01$; $p = 0{,}98$].

Przeprowadzone analizy wykazały istotny przyrost umiejętności pisania we wszystkich analizowanych grupach. Zarówno dzieci w „zerówkach", przedszkolach,

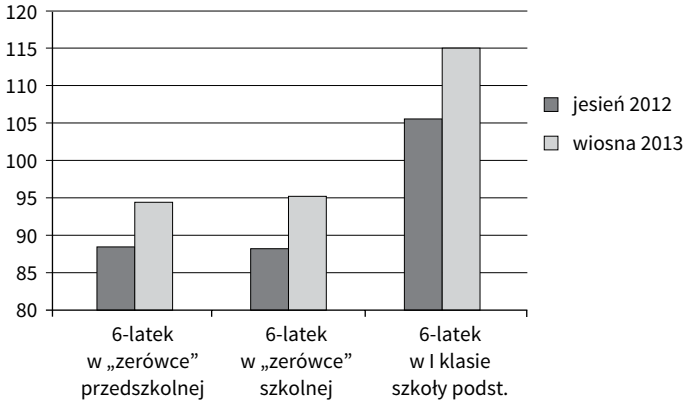


Rys. 1. Średnie dla dwóch pomiarów umiejętności matematycznych w zależności od ścieżki edukacyjnej

Źródło: *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, IBE.

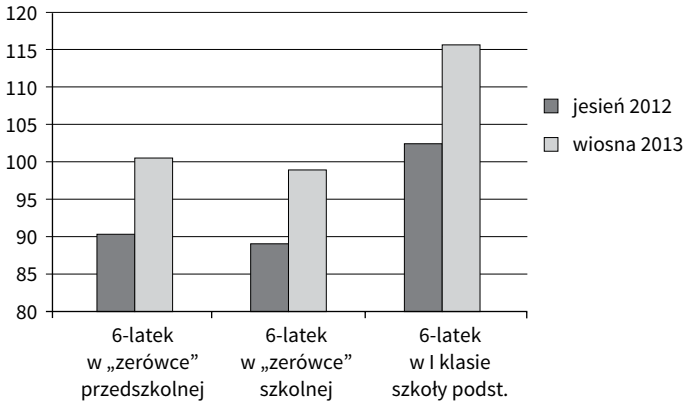
jak i szkołach podstawowych w ciągu roku szkolnego rozwinęły swoje umiejętności związane z pisaniem [$F(1,1549) = 637,52$; $p < 0,001$; $eta^2 = 0,29$]. Ponadto odnotowano istotny efekt interakcyjny placówki, co oznacza, że dzieci 6-letnie w szkołach podstawowych poczyniły większe postępy w nauce pisania niż dzieci 6-letnie w przedszkolach i szkolnych oddziałach przedszkolnych [$F(2,1549) = 12,5$; $p < 0,001$; $eta^2 = 0,016$]. Wyniki analiz wskazują także na ogólnie wyższy poziom umiejętności pisania wśród 6-latków w klasach pierwszych.

Analizy przeprowadzone dla skali czytania pozwoliły stwierdzić istotny przyrost umiejętności czytania w czasie roku szkolnego u wszystkich badanych 6-latków



Rys. 2. Średnie dla dwóch pomiarów umiejętności z zakresu pisania w zależności od ścieżki edukacyjnej

Źródło: *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, IBE.



Rys. 3. Średnie dla dwóch pomiarów umiejętności z zakresu czytania w zależności od ścieżki edukacyjnej

Źródło: *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, IBE.

[$F(1,1549) = 1450{,}14$; $p < 0{,}001$; $eta^2 = 0{,}48$]. Odnotowano też efekt interakcyjny – dzieci 6-letnie w klasach pierwszych poczyniły większe postępy w czytaniu niż dzieci 6-letnie w „zerówkach" przedszkolnych i szkolnych [$F(2,1549) = 11{,}31$; $p < 0{,}001$; $eta^2 = 0{,}014$]. Wyniki analiz wskazują także na ogólnie wyższy poziom umiejętności czytania wśród 6-latków w klasach pierwszych.

Okazało się, że w przypadku każdej z umiejętności – matematycznych, czytania i pisania – dzieci 6-letnie w klasach pierwszych prezentują wyższy poziom od swoich rówieśników z „zerówek" przedszkolnych i szkolnych, i to zarówno przy pomiarze na wiosnę 2013 r., jak i na początku roku szkolnego, tj. jesienią 2012 r. Wyższe wyniki 6-latków z I klasy w pierwszym pomiarze, który został dokonany w listopadzie 2012 r., mogły być spowodowane wieloma czynnikami, np. oddziaływaniem szkoły i systematycznego nauczania w I klasie we wrześniu i październiku bądź lepszego przygotowania 6-latków, których rodzice zdecydowali się posłać do I klasy i które opanowały umiejętności typu szkolnego w większym stopniu niż ich rówieśnicy pozostawieni przez rozdziców w „zerówce". Zatem dzieci z tej grupy już na starcie były w stanie lepiej sobie poradzić z rozwiązywaniem zadań zawartych w teście i dlatego osiągnęły wyższe wyniki.

Stwierdzono też, że pod względem takich umiejętności, jak pisanie i czytanie, dzieci 6-letnie istotnie lepiej rozwijają się w klasach pierwszych niż ich rówieśnicy z „zerówek" przedszkolnych i szkolnych. Zarówno umiejętności pisania, jak i czytania podlegają bowiem intensywnemu treningowi w I klasie szkoły podstawowej. Obserwowane przyrosty w grupie dzieci 6-letnich uczęszczających do szkoły podstawowej są więc zapewne efektem oddziaływań szkolnych.

4. Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne dzieci 6-letnich w przedszkolach i szkołach

Informacje na temat funkcjonowania dzieci pozyskano od rodziców. Są one zatem wskaźnikiem przekonań rodziców, które odzwierciedlają ich sposób postrzegania dziecka. Różnice pomiędzy dziećmi z różnych ścieżek edukacyjnych w zakresie wytrwałości czy różnych wskaźników jakości życia okazały się niewielkie, co dowodzi, że w odczuciu rodziców dzieci na różnych ścieżkach edukacyjnych funkcjonują podobnie.

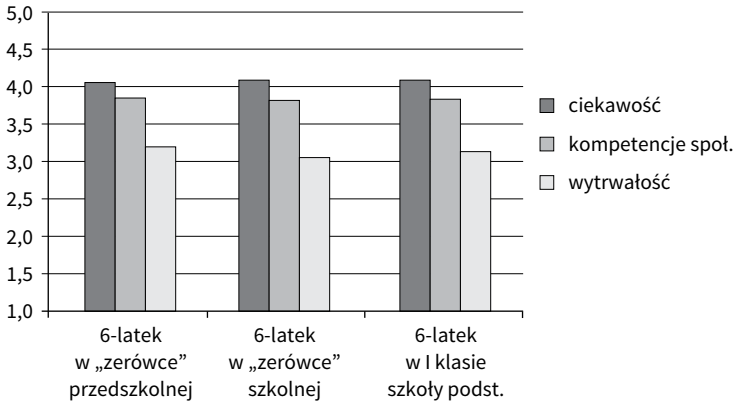
Kwestionariusz Zachowań Dziecka[1]

Odpowiedzi, jakich udzielali rodzice na poszczególne pytania kwestionariusza, umożliwiły ocenę funkcjonowania dziecka według trzech skal:

– skala 1: ciekawość i pewność siebie – obejmuje pozycje świadczące o tym, że dziecko jest twórcze i zainteresowane wieloma sprawami, chętnie zabiera głos i swobodnie zadaje pytania,

– skala 2: umiejętności społeczne – obejmuje pozycje dotyczące zachowania dziecka w kontaktach z innymi, zarówno dorosłymi, jak i rówieśnikami, oraz przestrzegania reguł społecznych,

– skala 3: wytrwałość w działaniu – odnosi się do zachowań związanych z umiejętnością utrzymania uwagi na wykonywanej czynności (rys. 4).



Rys. 4. Poziom ciekawości i pewności siebie, kompetencji społecznych i wytrwałości w grupach dzieci 6-letnich w zależności od ścieżki edukacyjnej (skala od 1 do 6 pkt)

Źródło: *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, IBE.

[1] Autorzy: Piotr Olaf Żylicz, Piotr Rycielski i Anna Wacławiak.

Wyniki analiz nie wykazały istotnych różnic w zakresie wyników na skali ciekawości i pewności siebie [F(2,1605) = 0,2; p = 0,81] oraz umiejętności społecznych [F(2,1605) = 0,25; p = 0,77] pomiędzy dziećmi na różnych ścieżkach edukacyjnych (szkoła, przedszkole, „zerówka"). Jedyne niewielkie zaobserwowane różnice dotyczyły skali wytrwałości [F(2,1605) = 3,3; p < 0,05; eta^2 = 0,004].

Kwestionariusz Jakości Życia Dziecka[2]

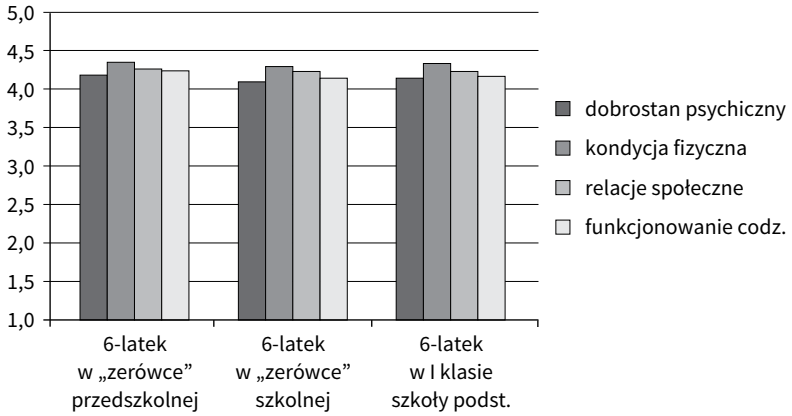
Kwestionariusz składa się z 40 pozycji. Wyróżniono w nim cztery wymiary, dotyczące różnych aspektów oceny jakości życia dziecka:

– wymiar 1: dobrostan psychiczny – odnosi się do emocji przeżywanych przez dziecko i dominującego nastroju,

– wymiar 2: kondycja fizyczna – dotyczy samopoczucia dziecka i występowania ewentualnych dolegliwości,

– wymiar 3: relacje społeczne – odnosi się do jakości kontaktów z innymi dziećmi i dorosłymi,

– wymiar 4: jakość codziennego funkcjonowania – odnosi się do tego, jak dziecko funkcjonuje w szkole lub przedszkolu oraz w domu (rys. 5).



Rys. 5. Dobrostan psychiczny, kondycja fizyczna, relacje społeczne i codzienne funkcjonowanie w grupach dzieci 6-letnich w zależności od ścieżki edukacyjnej (skala od 1 do 5 pkt)

Źródło: *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, IBE.

Przeprowadzone analizy wykazały istotne, lecz niewielkie różnice pomiędzy dziećmi z różnych ścieżek edukacyjnych w zakresie dobrostanu psychicznego [F(2,1604) = 5,9; p < 0,01; eta^2 = 0,007] i codziennego funkcjonowania [F(2,1604) = 5,05;

[2] Przetłumaczony i zaadaptowany do polskich warunków przez Annę I. Brzezińską i Martę Stolarską (1998) na podstawie oryginalnego Kwestionariusza KINDL przygotowanego przez Ulrikę Ravens-Sieberer (1998) i za jej zgodą.

$p < 0,01$; $eta^2 = 0,006$]. W przypadku skali kondycji fizycznej [$F(2,1604) = 2,04$; $p = 0,13$] i relacji społecznych [$F(2,1604) = 1,57$; $p = 0,20$] nie zaobserwowano istotnych różnic.

Pod względem rozwoju społeczno-emocjonalnego rodzice nie dostrzegają w zasadzie żadnych niepokojących zjawisk u swoich 6-letnich dzieci. W większości przypadków różnice pomiędzy dziećmi z przedszkoli, „zerówek" i klas pierwszych nie były istotne, a tam, gdzie je zaobserwowano, siła efektu nie dochodziła nawet do 1%. Wydaje się zatem, że rodzaj ścieżki edukacyjnej nie ma wpływu na funkcjonowanie społeczno-emocjonalne 6-latka.

5. Opinie rodziców dzieci 6-letnich na temat funkcjonowania przedszkola i szkoły

Rodzice zbadanych dzieci, wypełniając ankietę rodzicielską, udzielali informacji na temat placówki, do której uczęszcza dziecko. Pytania te zadano im dwukrotnie: jesienią 2012 i wiosną 2013 r. Pierwsze z analizowanych pytań dotyczyły jakości edukacji dziecka (tab. 3), zadowolenia z opieki nad dzieckiem (tab. 4) i zadowolenia z nauczycieli (tab. 5).

Tab. 3. Poziom zadowolenia rodziców z edukacji dziecka (w %)

Czy jest Pan(i) zadowolony(a) z edukacji dziecka, jaka odbywa się w szkole/przedszkolu?	6-latek w „zerówce" przedszkolnej		6-latek w „zerówce" szkolnej		6-latek w I klasie szkoły podst.	
	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013
Całkowicie zadowolony	87,1	82,9	81,7	78,6	83,8	80,6
Mam pewne zastrzeżenia	11,9	15,5	16,4	17,9	15,1	17,6
Mam poważne zastrzeżenia	0,9	1,2	1,4	3,0	0,7	1,1
Zupełnie niezadowolony	0,2	0,3	0,5	0,5	0,4	0,7
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, IBE.

Tab. 4. Poziom zadowolenia rodziców z opieki nad dzieckiem (w %)

Czy jest Pan(i) zadowolony(a) z opieki nad dzieckiem w szkole/przedszkolu?	6-latek w „zerówce" przedszkolnej		6-latek w „zerówce" szkolnej		6-latek w I klasie szkoły podst.	
	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013
Całkowicie zadowolony	89,9	88,8	83,5	82,0	82,4	81,3
Mam pewne zastrzeżenia	9,8	9,6	15,0	15,9	16,5	15,8
Mam poważne zastrzeżenia	0,3	1,4	0,9	1,6	0,7	2,1
Zupełnie niezadowolony	0,0	0,2	0,5	0,5	0,4	0,7
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, IBE.

Tab. 5. Poziom zadowolenia rodziców z nauczycieli dziecka (w %)

Czy jest Pan(i) zadowolony(a) z nauczycieli Pana(i) dziecka?	6-latek w „zerówce" przedszkolnej		6-latek w „zerówce" szkolnej		6-latek w I klasie szkoły podst.	
	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013
Całkowicie zadowolony	78,2	75,7	65,7	69,4	72,1	69,4
Mam pewne zastrzeżenia	20,0	19,8	28,7	24,8	24,4	24,6
Mam poważne zastrzeżenia	1,6	3,7	5,1	4,0	2,8	4,2
Zupełnie niezadowolony	0,2	0,9	0,5	1,8	0,7	1,8
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, IBE.

Analiza odpowiedzi udzielonych przez rodziców wskazuje, że pozytywnie oceniają oni różne aspekty funkcjonowania placówek, do których uczęszczają ich dzieci, i oceny te ulegają tylko niewielkim zmianom w ciągu roku szkolnego. Pierwszego pomiaru dokonano w listopadzie 2012, a drugiego – w maju 2013 r. W ciągu 6 miesięcy zaobserwowano niewielki spadek (od 3 do 5 p.p.) w grupie rodziców całkowicie zadowolonych i przyrost (od 0,3 do 1,3 p.p.) w grupie zupełnie niezadowolonych. Odsetek rodziców, którzy wyrażali niezadowolenie z różnych aspektów funkcjonowania szkoły oscylował wokół 1%. Około 2% rodziców miało poważne zastrzeżenia zarówno co do opieki, jak i edukacji swojego dziecka. Najwyższy zaś był odsetek rodziców niezadowolonych z pracy nauczycieli, zwłaszcza w grupie dzieci 6-letnich z I klasy (około 2%). Wyraźnie zauważalne spadki zadowolenia (o 1–2 p.p.) w ciągu roku szkolnego mogą oznaczać, że im dłuższy był czas podlegający ocenie, tym większe prawdopodobieństwo dostrzeżenia aspektu szkoły, który urealnia wstępne, dość wysokie oceny rodziców.

Przedstawione wyniki wskazują na wysoki poziom zadowolenia rodziców zarówno z opieki, jak i edukacji dziecka na każdej z możliwych do wyboru ścieżek edukacyjnych, lecz w przypadku przedszkoli są one zazwyczaj o kilka punktów procentowych wyższe. Wiąże się to prawdopodobnie z mniejszymi wymaganiami edukacyjnymi stawianymi przez rodziców przedszkolom.

Rodziców zapytano też o to, na ile są zadowoleni z podjętej decyzji co do wyboru ścieżki edukacyjnej dla swojego dziecka. W grupie rodziców, którzy posłali dziecko do I klasy w wieku 6 lat, przeważały głosy wyrażające zadowolenie z tej decyzji (tab. 6).

Podobne pytanie, o zadowolenie z podjętej decyzji, zadano rodzicom dzieci 6-letnich, które nie rozpoczęły nauki w I klasie. Zarówno rodzice 6-latków uczęszczających do przedszkola, jak i tych z „zerówki" szkolnej byli w znacznym stopniu zadowoleni z podjętej decyzji (tab. 7).

Rodzice dzieci 6-letnich uczęszczających do „zerówek" byli bardziej przekonani co do słuszności swojej decyzji i zadowoleni z niej niż rodzice 6-latków z I klasy.

Tab. 6. Poziom zadowolenia rodziców z decyzji o posłaniu dziecka do I klasy w wieku 6 lat (w %)

Czy jest Pan(i) zadowolony(a) z tego, że Pana(i) dziecko rozpoczęło naukę w I klasie w wieku 6 lat?	6-latek w I klasie szkoły podstawowej	
	jesień 2012	wiosna 2013
Zdecydowanie tak	64,4	62,2
Raczej tak	27,8	25,2
Raczej nie	6,0	7,9
Zdecydowanie nie	1,8	4,7
Razem	100,0	100,0

Źródło: *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, IBE.

Tab. 7. Poziom zadowolenia rodziców z decyzji o nieposłaniu dziecka do I klasy w wieku 6 lat (w %)

Czy jest Pan(i) zadowolony(a) z tego, że Pana(i) dziecko nie rozpoczęło nauki w klasie I w wieku 6 lat?	6-latek w „zerówce" przedszkolnej		6-latek w „zerówce" szkolnej	
	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2012	wiosna 2013
Zdecydowanie tak	82,5	84,2	79,4	81,5
Raczej tak	15,9	14,5	18,6	15,3
Raczej nie	1,4	0,9	1,5	1,9
Zdecydowanie nie	0,2	0,4	0,5	1,2
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, IBE.

W grupie rodziców dzieci z „zerówek" obserwowano również mniejszy przyrost odsetka osób niezadowolonych ze swojej decyzji.

Analizy poziomu zadowolenia rodziców z podjętej decyzji uzupełniają wyniki drugiego z przeprowadzonych badań. W badaniu jakościowym, realizowanym metodą zogniskowanych wywiadów grupowych, rodzice dyskutowali m.in. o swoich decyzjach związanych z posłaniem dziecka do I klasy lub pozostawieniem go w „zerówce" i o uwarunkowaniach tych decyzji.

Rodzice z obu grup (posyłających dziecko 6-letnie do I klasy i nieposyłających) jako najistotniejsze powody swej decyzji podawali te, które są związane z oceną funkcjonowania społeczno-emocjonalnego ich dziecka. Rodzice, którzy zdecydowali się posłać 6-latka do I klasy, byli przekonani, że ich dziecko jest zainteresowane szkołą i nauką oraz zmotywowane do poznawania nowych rzeczy. Uważali oni, że dziecko jest na tyle dojrzałe, iż poradzi sobie z zadaniami szkolnymi oraz że poziom jego rozwoju emocjonalnego i społecznego, przejawiający się w samodzielności, zaradności i umiejętności dogadywania się z rówieśnikami, jest wystarczający, by mogło ono rozpocząć naukę w szkole.

Z kolei rodzice, którzy pozostawili swoje dziecko w „zerówce", mieli poczucie, że nie jest ono jeszcze na tyle dojrzałe, by rozpocząć naukę w szkole. W grupie tej często pojawiał się argument „odbierania dzieciństwa" 6-latkowi oraz przekonanie, że obowiązki szkolne są zbytnim obciążeniem dla dziecka w tym wieku. Rodzice z tej grupy wyrażali również obawy co do funkcjonowania szkół, treści programów nauczania, wyposażenia placówek, poziomu bezpieczeństwa i jakości opieki w szkołach. Niektórzy rodzice byli również przekonani o niewystarczających do pracy z 6-latkami kompetencjach nauczycieli uczących w klasach I–III. Twierdzili oni, że nauczyciele zostali zaskoczeni nową sytuacją i nie przeszli gruntownych szkoleń związanych ze specyfiką edukacji 6-latków w I klasie szkoły podstawowej.

Część prezentowanych przez rodziców opinii jest przede wszystkim przejawem ich obaw o los swego dziecka i niepokoju co do sposobu wprowadzania reformy. Rodzice ci oczekują zarówno rzetelnej informacji o tym, jak przygotowane są szkoły i jakie działania są w nich podejmowane, jak również o tym, co jest jeszcze do zrobienia i na ile kolejne kroki będą przyczyniać się do zmniejszania ich obaw.

Podsumowanie

Sytuacja dzieci 6-letnich uczęszczających zarówno do I klasy, jak i odbywających roczne przygotowanie przedszkolne w „zerówce" była rozpatrywana pod kątem poziomu umiejętności oraz funkcjonowania emocjonalnego i społecznego. Obraz ten został uzupełniony o analizę opinii rodziców na temat najważniejszych aspektów funkcjonowania placówki, do której uczęszcza dziecko.

W zakresie trzech mierzonych umiejętności: matematycznych oraz związanych z pisaniem i czytaniem zaobserwowano istotne przyrosty we wszystkich trzech grupach dzieci 6-letnich. W przypadku umiejętności matematycznych róznice przyrostu pomiędzy grupami nie były istotne. Można zatem powiedzieć, że we wszystkich trzech typach placówek dzieci dokonały podobnych postępów. W obszarze umiejętności pisania i czytania przyrost zaobserwowano we wszystkich trzech grupach, ale był on wyższy w grupie 6-latków uczęszczających do I klasy. Wynik ten nie dziwi, ponieważ w I klasie umiejętności te są w największym stopniu rozwijane i ćwiczone. W grupach „zerówkowych" dynamika przyrostu była mniejsza, a poziom umiejętności dzieci nieco niższy.

Dzięki temu, że narzędzie badawcze, jakim jest Test Umiejętności na Starcie Szkolnym (TUNSS), ma adaptatywny charakter, czyli dostosowuje poziom trudności zadań do wieku dziecka i tego, w jaki sposób radziło ono sobie z wcześniejszymi zadaniami, dzieci we wszystkich trzech grupach rozwiązywały takie zadania, które były najbardziej diagnostyczne i pozwalały możliwie precyzyjnie ocenić poziom ich umiejętności w danym obszarze.

Przeprowadzony pomiar umiejętności nie był pomiarem gotowości szkolnej, ponieważ nie obejmował pomiarów rozwoju emocjonalnego i społecznego ani nie

odnosił się do gotowości dziecka do uczenia się pod kierunkiem nauczyciela. Oceny dokonywane przez rodziców, a dotyczące tego, jak funkcjonuje ich dziecko, jak radzi sobie z zadaniami stawianymi przed nim w szkole oraz jaki jest jego aktualny dobrostan, dostarczają ważnych informacji, ale nie mogą zastępować profesjonalnej oceny tych aspektów rozwoju dokonywanych przez pedagogów lub psychologów. Tym niemniej oceny rodziców, będące wyrazem ich obserwacji i przemyśleń na temat własnego dziecka, zawierały raczej pozytywne przekonania co do tego, jak funkcjonuje dziecko w szkole i w przedszkolu.

Te pozytywne przekonania rodziców, zarówno tych, którzy zdecydowali się posłać dziecko do I klasy, jak i tych, którzy pozostawili 6-latka w „zerówce", mogą stanowić ważny dla pracy szkoły punkt odniesienia działań włączających i zwiększających aktywność rodziców (Kaczan, Rycielski i Wasilewska, 2012). Zaangażowanie rodziców w edukację, nie tylko przez pomoc dziecku udzielaną w domu, ale również działania rodziców w szkole i na jej rzecz, jest wskazywane jako czynnik istotny dla wyników dziecka w nauce (Grolnick, Friendly i Bellas, 2009) oraz jego rozwoju emocjonalnego i społecznego (Fantuzzo, Perry i Childs, 2006).

Przedstawione analizy umiejętności dzieci i opinii rodziców na temat ich rozwoju społecznego i emocjonalnego wymagają jeszcze komentarza odnoszącego się do możliwości uogólniania tych wyników i orzekania na ich podstawie o cechach całej populacji. Wybrany schemat metodologiczny badania zapewnił przybliżoną równoliczność badanych grup. Takie rozwiązanie pozwala na minimalizację błędu pomiaru oraz na zastosowanie różnych analiz. Należy jednak pamiętać, że naukę w pierwszych klasach rozpoczęła jak dotąd niecała 1/5 populacji 6-latków, dlatego trzeba zachować ostrożność przy uogólnianiu tych wyników.

Literatura

Fantuzzo, J., Perry, M. A., Childs, S. (2006). Parent satisfaction with educational experiences scale: a multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*, 142–152.

Grolnick, W. S., Friendly, R., Bellas, V. (2009). Parenting and children's motivation at school. W: K. R. Wentzel, A. Wigfield (red.), *Handbook of motivation at school* (ss. 279–300). Mahwah NJ: Erlbaum.

Instytut Badań Edukacyjnych (2011). *Raport o stanie edukacji 2010*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, http://eduentuzjasci.pl/pl/publikacje-ee-lista/2-uncategorised/860-lista-publikacji-w-projekcie-entuzjasci-edukacji.html.

Kaczan, R., Rycielski, P. (2012). Diagnoza umiejętności dzieci 5-, 6- i 7-letnich za pomocą Testu Umiejętności na Starcie Szkolnym TUNSS. W: B. Niemierko, M. K. Szmigiel (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne* (ss. 170–177). Kraków: Grupa tomami.

Kaczan, R., Rycielski, P., Wasilewska, O. (2012). Wybrane uwarunkowania zadowolenia rodziców dzieci uczących się w szkołach podstawowych. *Edukacja*, *4* (120), 84–99.

Pekrun, R. (2009). Emotions at school. W: K. Wentzel, A. Wigfield (red.), *Handbook of motivation at school* (ss. 575–604). Nowy Jork: Routledge.

Ritchie, S. J., Bates, T. C. (2013). Enduring links from childhood mathematics and reading achievement to adult socioeconomic status. *Psychological Science*, *24*, 1301–1308.

Schafer, H. R. (2006). *Rozwój społeczny: dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, *46*, 137–149.

Polecamy także:

6-latki w szkole

edukacja i pomoc

redakcja naukowa

Anna I. Brzezińska, Karolina Appelt, Sławomir Jabłoński,
Julita Wojciechowska, Beata Ziółkowska

Wydawnictwo Fundacji Humaniora

Poznań 2014