Niezbędnik Dobrego Nauczyciela

Redakcja: prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska

Seria I

Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania

TOM 3

Anna Kamza

Rozwój dziecka

Wczesny wiek szkolny

wiek: 5/6–8/9 lat

KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE entuzjaści edukacji

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

Niezbędnik Dobrego Nauczyciela
Redakcja: prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska

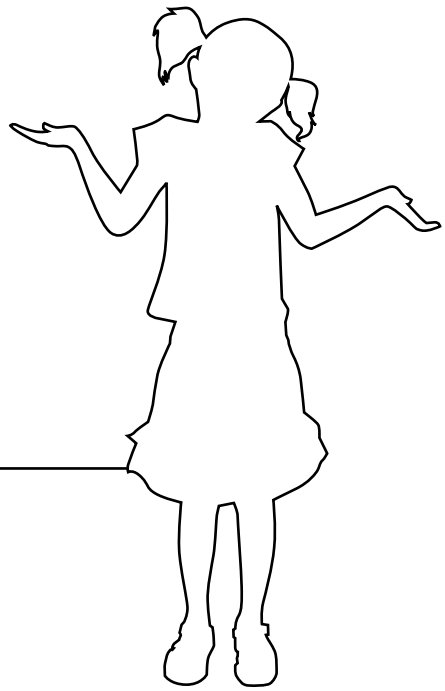
Seria I
Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania

TOM 3

Anna Kamza

Rozwój dziecka

Wczesny wiek szkolny



wiek: 5/6–8/9 lat

Redakcja serii Niezbędnik Dobrego Nauczyciela:
prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska, Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Autor Tomu 3 serii I pt.: *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*
mgr Anna Kamza, Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Recenzent:
prof. dr hab. Barbara Bokus, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski

Wydanie I Tom 3

Wydawca:
Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8
01-180 Warszawa
Tel. +48 22 241 71 00; www.ibe.edu.pl

©Copyright by Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014
ISBN – 978-83-61693-52-9

Korekta, skład, łamanie, druk:
Business Point Sp. z o.o.
ul. Erazma Ciołka 11A/302
01-402 Warszawa
Tel. +48 22 188 18 72
biuro@businesspoint.pl
www.businesspoint.pl

Projekt okładki oraz koncepcja graficzna serii:
Beata Czapska, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego,* współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych

Wzór pasów łowickich wykorzystanych w publikacji zainspirowany ilustracją z książki:
Świątkowska, J. (1953). *Strój łowicki*, seria „Atlas Polskich Strojów Ludowych", t. 7, cz. IV Mazowsze i Sieradzkie, z. 2, Wrocław: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze

Publikacja została wydrukowana na papierze ekologicznym

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wstęp	5
Rozdział 1. Najważniejsze kierunki zmian u dziecka we wczesnym wieku szkolnym	7
1.1. Wprowadzenie, czyli o stawaniu się uczniem	7
1.2. Kamienie milowe w rozwoju we wczesnym wieku szkolnym	7
1.3. Samoświadomość i struktura Ja	8
1.4. Gotowość do samodzielności	11
Najważniejsze...	14
Rozdział 2. Zmiany form aktywności dziecka i podejmowanych działań	15
2.1. Wprowadzenie, czyli o działaniu nakierowanym na cel	15
2.2. Gotowość dziecka do refleksyjnego działania	16
2.3. Postęp w zakresie koordynacji ruchów i celowego działania	18
2.4. Od gry z regułami do nauki i pracy	19
2.5. Od zależności do współdziałania i samodzielności pod kontrolą dorosłego	20
Najważniejsze...	22
Rozdział 3. Zmiany funkcjonowania emocjonalnego i społecznego	23
3.1. Wprowadzenie, czyli o wkraczaniu w świat społeczny	23
3.2. Od spontanicznej ekspresji emocji do kontroli reakcji emocjonalnych	23
3.3. Od domowego zacisza do świata społecznego	24
3.3.1. Relacje z rodzicami	25
3.3.2. Relacje z nauczycielami	26
3.3.3. Relacje z rówieśnikami	27
3.4. Od heteronomii do autonomii moralnej	29
Najważniejsze...	32
Rozdział 4. Zmiany funkcjonowania poznawczego i komunikacji z otoczeniem	33
4.1. Wprowadzenie, czyli o rozwoju podstaw refleksyjności	33
4.2. Od myślenia zdominowanego przez spostrzeganie do myślenia pojęciowego	33
4.3. Od uwagi mimowolnej do dowolnej	37
4.4. Od pamięci mechanicznej do logicznej i pierwszych strategii zapamiętywania	38
4.5. Od spontanicznego mówienia do używania różnych form komunikacji	39
4.6. Od słuchania i mówienia do czytania i pisania	40
Najważniejsze...	44
Zakończenie	45
Warto przeczytać...	47
Korzystano z...	47

Zuzanna Mielcarek, 6,5 roku, LALKA I CZĘŚCI CIAŁA

Wstęp

Stajemy się sobą dzięki innym.

Lew. S. Wygotski

Wczesny wiek szkolny, obejmujący okres od 5/6 do 8/9 roku życia, to czas w życiu dziecka szczególnie doniosły z co najmniej dwóch względów. Po pierwsze, jest to etap zamykający dzieciństwo i stanowiący kolejny, przedostatni już krok w kierunku dorosłości. Po drugie, to czas dokonywania się znaczących zmian w otoczeniu dziecka, czas podejmowania zupełnie nowych wyzwań i zobowiązań.

Cechą charakterystyczną i jednocześnie typową dla wczesnego wieku szkolnego jest względnie duże zróżnicowanie dzieci pod względem ich poziomu rozwoju. Funkcjonowanie dzieci, które dopiero rozpoczynają naukę w szkole (5/6 r.ż.) bardziej podobne jest jeszcze do funkcjonowania przedszkolaków, jednakże wraz z postępującym rozwojem układu nerwowego, a także na skutek nabywanego doświadczenia związanego z podejmowaniem nowych ról społecznych, zaobserwować można znaczące zmiany jakościowe w funkcjonowaniu uczniów.

Słowa klucze

autonomia moralna
decentracja
działanie zorientowane na cel
gotowość szkolna
moralność przedkonwencjonalna
mowa pisana
operacje konkretne
pamięć logiczna

Wykształcone w wieku szkolnym poczucie kompetencji, zdolność do współdziałania z innymi ludźmi, realistyczna samoocena oraz jakościowe przekształcenia w sposobie myślenia i rozumowania stanowią podstawę funkcjonowania społecznego i poznawczego dziecka zarówno w teraźniejszości, jak i w życiu dorosłym. Wszystkie te kroki milowe w dużej mierze zależą od przebiegu wcześniejszych etapów rozwoju, zwłaszcza w takich aspektach jak: ustanowienie bezpiecznej więzi z rodzicami i osobami z najbliższego otoczenia, poziom rozwoju autonomii i dotychczasowych zdolności samoregulacyjnych, a także przebieg i jakość wczesnej edukacji i edukacji przedszkolnej.

Książeczka, przeznaczona dla rodziców, pedagogów i wszystkich przyjaciół dzieci, koncentruje się na psychologicznej charakterystyce funkcjonowania dziecka u progu szkoły podstawowej. Prezentujemy w niej charakter dominujących potrzeb oraz najważniejsze kierunki zmian z perspektywy samoregulacji i gotowości szkolnej dziecka. Wiedza zawarta w tomiku stanowić może punkt wyjścia do opracowania i dostarczania optymalnej oferty edukacyjnej, nakierowanej na właściwe wspieranie i wykorzystywanie zasobów i potencjału dziecka.

Nabyte wcześniej ufność, poczucie autonomii i tendencja do podejmowania nowych wyzwań w połączeniu z rosnącą samodzielnością i potrzebą aktywności sprawiają, że dziecko jest gotowe do uczenia się pod kierunkiem nauczyciela. Poszukuje nowych obszarów działania oraz czerpie radość nie tylko z podejmowanych inicjatyw, ale też z osiągnięcia celu.

Dominika Kamza, 8 lat

Ania Brzezińska, 7 lat, MAMA

1 Rozdział

Najważniejsze kierunki zmian u dziecka we wczesnym wieku szkolnym

1.1. Wprowadzenie, czyli o stawaniu się uczniem

Wiek wczesnoszkolny stanowi istną rewolucję w życiu dziecka. Oto bowiem wkracza ono w zupełnie nowe środowisko społeczne, które stawia przed nim nieznane dotąd wymagania, spełnianie których wymaga obowiązkowości i systematyczności. Pogodzenie obowiązków związanych z nauką z wciąż żywą potrzebą zabawy, odnalezienie swojego miejsca w grupie oraz podporządkowanie się wymaganiom narzucanym z zewnątrz to tylko niektóre z wyzwań stojących przed dzieckiem rozpoczynającym naukę w szkole. Okres ten niesie ze sobą nowe zadania rozwojowe, których zrealizowanie jest niezbędnie z punktu widzenia zdolności do podejmowania nowych ról społecznych, wykształcenia poczucia własnej wartości oraz skuteczności działania w przyszłości.

Gotowość szkolna

Osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju, który pozwoli mu sprostać obowiązkom szkolnym, będące efektem interakcji pomiędzy dojrzewaniem biologicznym, rozwojem pobudzanym przez czynniki środowiskowe oraz aktywnością własną dziecka i ofertą edukacyjną szkoły.

Na podstawie: Brzezińska, 2002, s. 41.

1.2. Kamienie milowe w rozwoju we wczesnym wieku szkolnym

Do najważniejszych zmian zachodzących w okresie szkolnym zaliczyć należy takie zjawiska, jak: transformacja charakteru działań w kierunku współdziałania i większej samodzielności, pojawienie się nowej formy aktywności, jaką jest nauka, zwiększenie stopnia kontroli poznawczej i refleksyjności, wzrost kompetencji interpersonalnych związanych z rozszerzaniem się świata społecznego dziecka, a także opanowanie mowy pisanej i czytanej oraz uzyskanie zdolności myślenia pojęciowego. Zmiany te są efektem treningu i interakcji dziecka z otoczeniem, w którym wzrasta, a także stanowią naturalną konsekwencję dojrzewania centralnego układu nerwowego. Pojawiają się one stopniowo, u różnych dzieci w różnym tempie i zakresie, co znajduje swoje odzwierciedlenie na poziomie gotowości szkolnej dziecka, a co błędnie bywa interpretowane w kategoriach deficytu.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

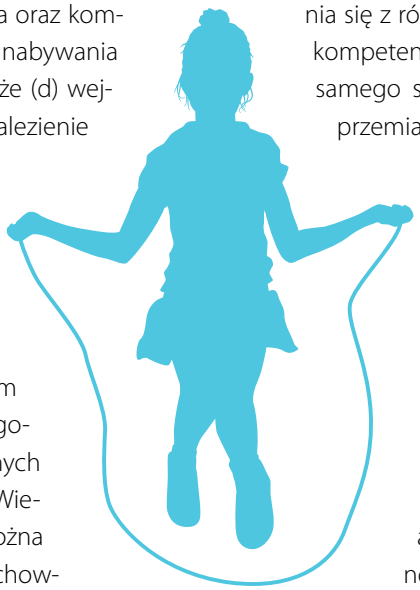
Różne tempo i poziom rozwoju poszczególnych funkcji psychicznych u poszczególnych dzieci w tym samym wieku jest zjawiskiem typowym i powszechnym. Wynika ono z indywidualnego tempa dojrzewania mózgu dziecka oraz ze specyfiki doświadczeń społeczno-kulturowych. Niemniej jednak zjawisko to jest jedną z głównych przyczyn dużego zróżnicowania młodszych dzieci pod względem ich gotowości szkolnej. Fakt ten nakazuje zwrócić uwagę na potrzebę zdefiniowana dopiero rozwijających się kompetencji ucznia w kategoriach jego rozwijającego się potencjału, który wymaga wsparcia, a nie w kategoriach słabości czy deficytów.

Na podstawie: Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012, s. 7–8.

Wszystkie te przemiany służą dalszemu rozwojowi samoregulacji, a co za tym idzie, także realizacji kolejnych zadań rozwojowych, takich jak: (a) wzbogacenie i uporządkowanie posiadanej wiedzy o świecie, innych ludziach i o sobie samym, (b) wykształcenie pozytywnej i realistycznej samooceny i poczucia kompetencji, (c) opanowanie umiejętności czytania i pisania oraz kompetencji potrzebnych do nabywania i organizowania wiedzy, a także (d) wejście w grupę rówieśniczą i znalezienie w niej swojego miejsca.

1.3. Samoświadomość i struktura Ja

Dzieci w wieku przedszkolnym opisują siebie i innych w kategoriach konkretnych i uzależnionych od kontekstu sytuacyjnego. Wierzą również, iż człowieka można poznać na podstawie powierzchowności i zachowania (np. uważają, że częste uśmiechanie się oznacza bycie dobrym człowiekiem). Jednakże wraz z nabywaniem nowych doświadczeń społecznych we wczesnym wieku szkolnym, a także wraz z rozwojem zdolności do refleksji nad treścią informacji zwrotnych napływających od otoczenia, a także na skutek porównywania się z rówieśnikami, zwłaszcza w obszarze kompetencji i efektywności działania, obraz samego siebie zaczyna ulegać znaczącym przemianom. „Początkujący" uczniowie zaczynają formułować bardziej abstrakcyjne, relatywne i ogólne sformułowania na własny temat (np. zamiast powiedzieć: Szybko biegam, powie: Biegam szybciej od Janka). Jednocześnie samoopisy dzieci dotyczą coraz częściej cech wewnętrznych, silniejszy akcent kładziony jest na uczucia i wartości, aniżeli na wygląd i powierzchowność. Pojawia się świadomość, iż



Specyficzne dla wieku szkolnego zmiany w poszczególnych obszarach funkcjonowania dziecka prezentuje poniższa tabela:

Tabela 1
Obszary i kierunki zmian w rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Obszar zmian	Kierunek zmiany	Najważniejsze pojęcia
Rozdział drugi Stan somatyczny Formy aktywności	**w obszarze rozwoju fizycznego** – postęp w zakresie koordynacji ruchów i celowego działania	gotowość szkolna, inicjatywa
	w obszarze charakteru działań – zależności od innych do współdziałania i samodzielności pod kontrolą dorosłego	
	w obszarze najważniejszej formy aktywności – od gry z regułami do nauki i pracy	
Rozdział trzeci Funkcjonowanie emocjonalne Funkcjonowanie społeczne	**w obszarze funkcjonowania społecznego** – od domowego zacisza do świata społecznego	autonomia moralna, moralność przedkonwencjonalna
	w obszarze rozwoju moralnego – od heteronomii do autonomii moralnej	
	w obszarze funkcjonowania emocjonalnego – od spontanicznej ekspresji emocji do kontroli reakcji emocjonalnych	
Rozdział czwarty Funkcjonowanie poznawcze Język i komunikacja	**w obszarze pamięci** – od pamięci mechanicznej do logicznej i pierwszych strategii zapamiętywania	decentracja, mowa pisana i czytana, operacje konkretne, pamięć logiczna
	w obszarze uwagi – od uwagi mimowolnej do uwagi dowolnej	
	w obszarze myślenia – od myślenia zdominowanego przez spostrzeganie do operacji pojęciowych i myślenia pojęciowego	
	w obszarze komunikacji – od spontanicznego mówienia do używania różnych form komunikacji; od słuchania i mówienia do czytania i pisania	

motywy i uczucia nie muszą przejawiać się w zachowaniu innych (np. to, że ktoś się uśmiecha, nie musi oznaczać, że jest zadowolony).

Można stwierdzić, iż dziecko w wieku wczesnoszkolnym odkrywa siebie poprzez role, jakie zaczyna pełnić w społeczeństwie (bycie synem/córką, bratem/siostrą, uczniem, kolegą/koleżanką). Na podstawie samowiedzy będącej wynikiem konfrontacji dotychczasowej wiedzy na własny temat z efektami własnego działania, dziecko rozwija swoją samoocenę, która wyznacza poziom jego aspiracji. Pozytywna, realistyczna samoocena pozwala bowiem na podejmowanie

TROCHĘ TEORII...

Gotowość do refleksyjnego działania i regulowania swojego zachowania zarówno u dzieci, jak i u dorosłych jest uwarunkowana utworzonym w umyśle obrazem zewnętrznego otoczenia i samego siebie. Intensywny rozwój i zróżnicowanie struktury „ja" od „nie ja" przypada na wiek przedszkolny, w którym to dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę ze swojej odrębności, a co prowadzi do poczucia wpływu na otoczenie i kontrolowania swojego zachowania. Charakterystyczne dla tego okresu są egocentryzm oraz przejawy „badania" granic w postaci buntu i częstego oporu ze strony dziecka. Natomiast wczesny wiek szkolny przynosi ze sobą zmniejszenie egocentryzmu, zdolność do przyjmowania perspektywy innych ludzi oraz większą świadomość granic zarówno własnych, jak i granic innych ludzi, co skutkuje zwiększeniem wrażliwości społecznej dziecka i umiejętności uwzględniania relacji „ja-inni".

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Biorąc pod uwagę fakt, iż wczesny wiek szkolny to czas, w którym silnie kształtuje się poczucie kompetencji i ogólna samoocena, zjawiskiem szczególnie niebezpiecznym dla dzieci w tym okresie życia jest tzw. efekt Golema. Polega on na tym, iż negatywne oczekiwania ze strony otoczenia wywołują u dziecka zachowania zgodnie z tymi oczekiwaniami, nawet jeżeli pierwotny kontekst sytuacyjny wcale tego nie wymusza. Na przykład, jeśli na skutek niepowodzeń odnoszonych przez dziecko podczas wykonywania czynności bądź rozwiązywania określonych zadań nauczyciel, rodzic bądź też kolega przypnie uczniowi łatkę „głupiego", „niezdolnego" i zacznie go jako takiego traktować, wysoce prawdopodobne jest, iż zaobserwujemy u ucznia spadek wiary we własne możliwości i uogólnienie niepowodzeń także na inne obszary nauki. Jedną z najważniejszych determinant obrazu siebie jest więc poziom akceptacji społecznej.

Na podstawie: Rosenthal i Jacobson, 1968.

nowych wyzwań i wybieranie ich stosownie do własnych możliwości (umiejętność „mierzenia siły na zamiary"). Natomiast samoocena zaniżona powoduje poczucie wstydu i bezproduktywności, co w skrajnych przypadkach prowadzić może do zablokowania dalszego rozwoju psychospołecznego. Należy podkreślić, iż dziecku w wieku 5–6 lat dość często zdarza się nieadekwatnie ocenić swoje możliwości (najczęściej przecenia je), jednakże w przypadku odpowiedniego wsparcia ze strony otoczenia i pozytywnie ukształtowanej samooceny dziecko takie nie zniechęca się i nie traci zapału do dalszego działania.

Wzrost zdolności samoregulacyjnych i satysfakcja płynąca z umiejętności stawiania sobie nowych celów i coraz bardziej skutecznego doprowadzania czynności do końca prowadzą do zrozumienia, iż można być sprawcą zmian wywoływanych w otoczeniu. Świadomość siebie jako podmiotu własnych działań umożliwia zaś trafne rozpoznawanie własnych potrzeb i zainteresowań.

1.4. Gotowość do samodzielności

Wczesny wiek szkolny to czas stwarzania gotowości do podejmowania nowych ról (ucznia, kolegi) i zachowań (nauka, współpraca), które wymagają większej, aniżeli w wieku przedszkolnym, samodzielności. Ukształtowana w wieku przedszkolnym inicjatywa, jako doświadczenie inicjowania działań i kreowania rzeczywistości, pomaga dziecku coraz bardziej samodzielnie wyznaczać cele i konsekwentnie je realizować. Dziecko u progu szkoły potrafi już korzystać z przeszłych doświadczeń, a jego samodzielność coraz częściej przejawia się w działaniu zorientowanym na cel oraz w świadomym

TROCHĘ TEORII...

Zdaniem jednego z klasyków psychologii rozwoju, L. S. Wygotskiego, aby nauczanie przyniosło pożądane skutki, należy je dostosować do poziomu rozwoju danego dziecka. W tym celu należy rozpoznać i wyznaczyć dwa główne obszary kompetencji dziecka, którymi są:

- **strefa aktualnego rozwoju**, w której mieści się wszystko to, co dziecko potrafi już zrobić zupełnie samodzielnie i co zdeterminowane jest przez aktualny poziom jego biologicznego rozwoju
- **strefa najbliższego rozwoju**, w której zawierają się umiejętności będące w trakcie dojrzewania. Są one przez to dostępne dziecku tylko w pewnym stopniu i wymagają jeszcze wsparcia ze strony otoczenia. Jak podkreślał sam Wygotski, obszar ten pozwala zobaczyć „przyszły" obraz możliwości dziecka. Dopiero w jego obrębie działania angażujące osobiste zasoby dziecka stymulują jego dalszy rozwój i pomagają kompensować jego słabsze strony.

Wykraczanie poza strefę najbliższego rozwoju poprzez stawianie zbyt dużych wyzwań i brak adekwatnego wobec nich wsparcia może prowadzić do zablokowania naturalnej ciekawości poznawczej dziecka oraz do obniżenia samooceny i poczucia kompetencji. Stąd też dobra znajomość obszarów zmian rozwojowych dziecka pozwala określić jego potencjał rozwojowy, wyznaczyć obszary wymagające szczególnej stymulacji oraz dobrać odpowiednie metody wsparcia.

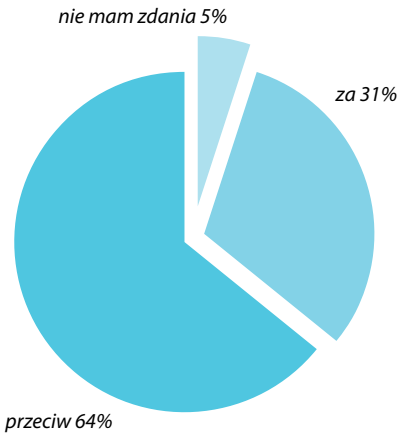
Na podstawie: Wygotski, 1971; Brzezińska i Nowotnik, 2012.

kierowaniu własną aktywnością. Właściwości te, wraz ze wzrastającą w wieku szkolnym kreatywnością i potrzebą bycia kompetentnym, będą w sytuacji szkolnej sprzyjać aktywnemu i twórczemu podejściu do realizacji zadań i rozwiązywania problemów.

Podstawowym dylematem rodziców i nauczycieli dzieci wkraczających w wiek szkolny jest pytanie o to, jaką dawkę swobody i ochrony powinno otrzymać dziecko, aby mogło rozwinąć poczucie kompetencji, unikając jednocześnie poczucia niższości i bezproduktywności. Rozwiązanie owego dylematu wymaga od opiekuna umiejętności zrównoważenia pomiędzy wspieraniem dziecięcej inicjatywy i równoczesnym stawianiem wymagań odnośnie respektowania przez dziecko praw i celów innych ludzi.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

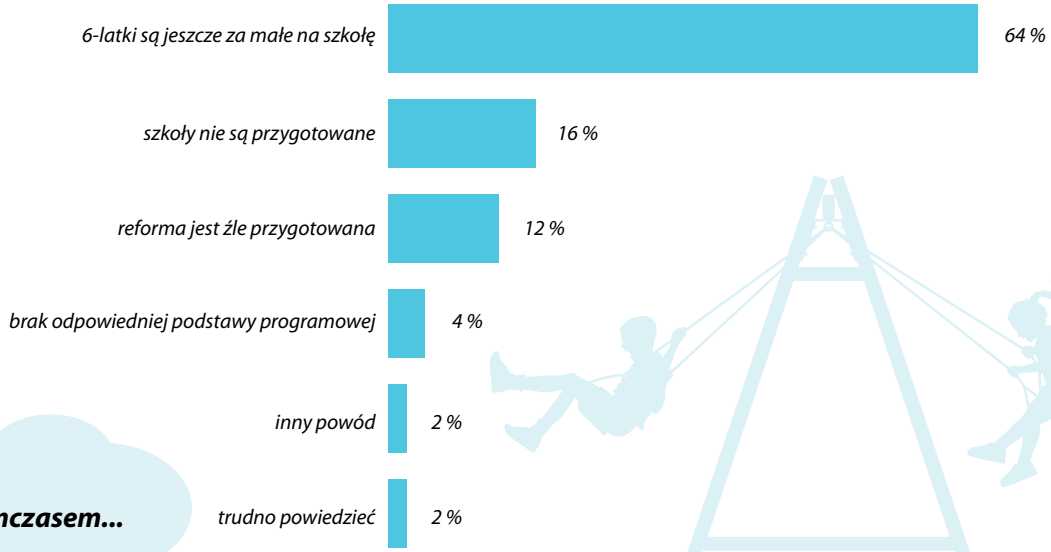
Niebezpieczeństwem, jakie grozi dziecku w tej fazie życia, jest poczucie niższości spowodowane nieumiejętnością poradzenia sobie ze stawianymi przed nim zadaniami. Biorąc pod uwagę ten fakt oraz fakt znacznego zróżnicowania w zakresie gotowości szkolnej wśród dzieci zaczynających naukę w szkole podstawowej, szczególnie istotne w tym okresie rozwoju jest wspieranie ich w budowaniu nowych umiejętności i struktur wiedzy, których na danym etapie nie są one zdolne osiągnąć zupełnie samodzielnie (tzw. rusztowanie). W miarę dorastania rusztowanie powinno ustępować miejsca wsparciu emocjonalnemu, intelektualnemu i rzeczowemu.



Wykres 1. **Rodzice 5-latków wobec obniżenia wieku szkolnego.**
Na podstawie: CBOS, 2013.

SONDAŻOWNIA

Badania przeprowadzone przez CBOS w czerwcu 2013 roku pokazują, iż większość rodziców dzieci do lat pięciu (64%) jest przeciwna obniżeniu wieku szkolnego. Co trzeci rodzic popiera mające wejść w życie zmiany. Co dwudziesty nie zajął w tej sprawie stanowiska (CBOS, 2013, s. 5–6). Głównym powodem sprzeciwu wobec obniżenia wieku szkolnego jest obawa o niewystarczającą dojrzałość 6-latków do rozpoczęcia nauki w szkole (64%).



a tymczasem...

Wykres 2. **Najważniejsze powody sprzeciwu wobec objęcia obowiązkiem szkolnym sześciolatków.**
Na podstawie: CBOS, 2013.

CIEKAWOSTKA Z BADAŃ

W roku szkolnym 2012/2013 eksperci z Instytu Badań Edukacyjnych w Warszawie przeprowadzili badania pt. „6- i 7-latki na starcie szkolnym". Badaniem objęto trzy grupy dzieci: 6-latki w zerówce, 7-latki w I klasie szkoły podstawowej i 7-latki w II klasie szkoły podstawowej (czyli te, które poszły do szkoły, mając 6 lat). Dwukrotnie (na początku i na końcu roku szkolnego) dokonywano pomiaru umiejętności matematycznych oraz umiejętności czytania i pisania za pomocą Testu Umiejętności Na Starcie Szkolnym. Wyniki owych badań pokazały, iż: (a) 6- i 7-latki uczęszczające do klasy I osiągnęły podobny poziom umiejętności matematycznych; (b) największy rozwój umiejętności czytania zaobserwowano w grupie 6-latków uczęszczających do klasy I szkoły podstawowej; (c) dzieci, które do I klasy poszły jako sześciolatki, uzyskały wyższy poziom w zakresie wszystkich badanych kompetencji aniżeli siedmiolatki w I klasie; (d) największy rozwój zarówno umiejętności matematycznych, jak i umiejętności czytania i pisania obserwowany jest w grupie, w której dzieci miały w jesiennym pomiarze najniższe wyniki; (e) dzieci w opinii rodziców czują się dobrze i są ogólnie zadowolone z życia, bez względu na to, czy poszły do szkoły, czy zerówki.

Podsumowując, stwierdzić można, iż bez względu na to, czy dziecko trafiło do zerówki czy szkoły, widać postęp, przy czym największy przyrost umiejętności ma miejsce w grupie dzieci, które na początku roku uzyskiwały najniższe wyniki w teście badanych kompetencji. Dane te sugerują zatem, iż dzieci rozwijają się bez względu na to, jaką ścieżką edukacyjną podążały.

Na podstawie: IBE, 2013a i 2013b.

Koncentracja na zasobach dziecka i pomoc w zakresie kompensowania ewentualnych deficytów stanowią kluczowy czynnik środowiskowy wpływający na ukształtowanie się pozytywnej samooceny i poczucia kompetencji w wieku szkolnym. Wiedza i świadomość dorosłych z zakresu specyfiki rozwoju oraz charakteru dominujących potrzeb, możliwości i ograniczeń dziecka w tym wieku stwarza szansę na opracowanie i dostarczenie optymalnej oferty edukacyjnej, nakierowanej na właściwe wspieranie i wykorzystywanie zasobów dziecka.

NAJWAŻNIEJSZE...

1. **Podejmowanie nowych zobowiązań związanych z rolą ucznia, przekształcenie dotychczasowej spontanicznej aktywności w system działań kontrolowanych przez oczekiwania i normy społeczne, uczenie się współpracy z innymi ludźmi, rozszerzenie kontaktów społecznych czy wzbogacanie wiedzy o sobie i kształtowanie samooceny to tylko niektóre z najważniejszych zmian w życiu dziecka w wieku wczesnoszkolnym.**
2. **Aby ten etap rozwoju został zakończony pomyślnie, niezbędna jest wrażliwość otoczenia społecznego na aktualne potrzeby dziecka oraz umiejętność przygotowania adekwatnego wobec nich wsparcia, poprzedzonego trafną oceną poziomu rozwoju poszczególnych funkcji psychicznych.**
3. **Należy przy tym pamiętać, iż zjawiskiem typowym i powszechnym na tym etapie życia jest różne tempo i poziom rozwoju poszczególnych funkcji psychicznych u poszczególnych dzieci.**

2 Rozdział

Zmiany form aktywności dziecka i podejmowanych działań

2.1. Wprowadzenie, czyli o działaniu nakierowanym na cel

Pięcio-, sześciolatek jest bardzo aktywny, zarówno w sferze poznawczej, jak i fizycznej. Nabyte wcześniej ufność, poczucie kontroli i tendencja do podejmowania nowych wyzwań, w połączeniu z rosnącą samodzielnością i potrzebą aktywności i działania sprawiają, że nie tylko jest gotowy do podejmowania i uczenia się nowych działań, ale i sam poszukuje obszarów własnej aktywności oraz czerpie radość i satysfakcję z podejmowanych inicjatyw. Jak trafnie podkreślał niegdyś wybitny psycholog rozwojowy Erik Erikson, wytworzone w wieku przedszkolnym poczucie celu stopniowo wypiera zachcianki i pragnienia związane z zabawą. Głównym motorem rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest więc podejmowanie nowych wyzwań i czynności służących realizacji własnych zamierzeń. Doprowadzanie czynności do końca (np. zaprojektowanie i namalowanie obrazka czy upieczenie przy pomocy mamy ulubionych ciasteczek) stanowi nie tylko cenne źródło satysfakcji i poczucia „fachowości", lecz jest zarazem istotnym czynnikiem rozwoju dziecka. Aktywność ta sprzyja bowiem nabywaniu umiejętności samodzielnego dobierania metod i środków prowadzących do uzyskania określonego celu, a doświadczenie siebie jako sprawcy efektywnych działań staje się podstawą dla poczucia kompetencji i wiary we własne możliwości.

Działanie zorientowane na cel

Świadome dążenie do uzyskania jakiegoś rezultatu podjętych przez siebie czynności.

Małgosia Rękosiewicz, 8 lat, ZESZYT Z JĘZYKA POLSKIEGO

2.2. Gotowość dziecka do refleksyjnego działania

Dzięki aktywności zabawowej wieku przedszkolnego oraz dzięki wzrostowi kontroli w obszarze myślenia i pamięci u dziecka rozpoczynającego naukę w szkole następują dalsze przesunięcia w proporcji działań spontanicznych i reaktywnych. O ile u przedszkolaka pragnienie najczęściej materializuje się w działaniu, przez co w jego aktywności dominują zachowania spontaniczne, wyzwolone przez impulsy zewnętrzne (np. ciekawe wydarzenia) lub wewnętrzne (np. emocje, skojarzenia), to u 5/6-latka zauważyć już można pierwsze przejawy refleksyjności i umiejętności lepszego, bardziej skutecznego panowania nad sobą. Dziecko w znacznie większym stopniu jest już w stanie wykonywać polecenia, hamować swoje spontaniczne reakcje, a także podporządkować się regułom i zasadom oraz pracować nad wyznaczonymi celami. Można powiedzieć, iż wraz ze wzrostem zdolności samoregulacyjnych, wraz z rozwojem funkcjonowania językowego i wraz ze zdolnością do symbolizowania otaczającego świata, głowa dziecka „przejmuje" większą kontrolę nad jego działaniem. Wprawdzie dzieci w tym wieku nadal miewają skłonności do impulsywnego reagowania i do przyjmowania pierwszego narzucającego się pomysłu, jednakże pomiędzy bodźcem zewnętrznym bądź pragnieniem a działaniem coraz częściej zaczyna pojawiać się myślenie, które powoduje stopniowe przesunięcie zainteresowań dziecka z tego, co wewnętrzne i dostępne zmysłom, na to, co wewnętrzne i niedostępne w bezpośrednim działaniu. Dzięki tym przemianom oraz bardziej możliwe staje się np. powstrzymywanie się przed natychmiastowym zjedzeniem czekolady na rzecz podzielenia się nią z kolegą bądź też skrywanie przed otoczeniem swojego niezadowolenia.

TROCHĘ TEORII...

W sytuacjach rozwiązywania zadań i problemów u dzieci szkolnych zaobserwować można preferowany przez nie styl funkcjonowania m.in. w wymiarze refleksyjności-impulsywności, który dotyczy stopnia, w jakim osoba skłonna jest do zastanawiania się nad trafnością swoich hipotez. Dzieci posługujące się refleksyjnym stylem poznawczym potrzebują więcej czasu na zastanowienie się i zazwyczaj popełniają mniej błędów aniżeli dzieci o impulsywnym stylu poznawczym. Wyróżnikiem tego ostatniego jest zaś tendencja do szybkiego udzielania odpowiedzi i popełniania przy tym większej liczby błędów. Różnice indywidualne w zakresie refleksyjności-impulsywności zaczynają ujawniać się już od wieku przedszkolnego, jednakże do ok. 10 r.ż. najsilniej wzrasta tendencja do refleksyjności, co związane jest z dojrzewaniem płatów czołowych mózgu odpowiedzialnych za kontrolę poznawczą.

Tabela 2
Impulsywność – refleksyjność jako styl poznawczy dziecka

Impulsywność	Refleksyjność
natychmiastowe udzielanie odpowiedzi, bez dłuższego namysłu	udzielanie odpowiedzi poprzedzone dłuższym namysłem
popełnianie większej liczby błędów	popełnianie mniejszej liczby błędów
sprawne rozwiązywanie problemów dywergencyjnych (mających wiele możliwych rozwiązań)	sprawne rozwiązywanie problemów konwergencyjnych (mających jedno właściwe rozwiązanie)

Na podstawie: Matczak, 2000, s. 763–767.

Dziecko u progu szkoły coraz częściej wykazuje także skłonności do odraczania swoich reakcji, w celu rozważenia innych możliwych rozwiązań, dokonania oceny ich przydatności i wyboru najlepszego z nich. Dzięki rozwojowi zdolności do refleksji, stopniowo nabywa ono umiejętność rezygnacji z własnych potrzeb bądź skoordynowania ich z potrzebami innych ludzi. Konsekwencją zwiększania udziału myślenia w działaniu staje się coraz większa możliwość wpływania na treści, przebieg i efekty działań. Gotowość dziecka wczesnoszkolnego do refleksyjnego działania stanowi fundament gotowości szkolnej oraz podstawę dla rozwoju umiejętności niezależnego myślenia i umiejętności elastycznego poszukiwania i dostosowywania rozwiązań problemów i stawianych przed nim zadań w przyszłości.

Warto zwrócić również uwagę na fakt, iż z wymiarem refleksyjności-impulsywności związane jest niebezpieczeństwo naznaczania uczniów w zależności od osobistych preferencji nauczyciela. Np. nauczyciel preferujący szybkie udzielanie odpowiedzi może nagradzać dzieci impulsywne, interpretując jednocześnie potrzebę dłuższego namysłu u dzieci refleksyjnych jako przejaw braku wiedzy i błyskotliwości.

CIEKAWOSTKA Z BADAŃ

Ciekawych wniosków dostarczają wyniki badań W. Mischela, który zaprosił do swoich badań dzieci 4- i 5-letnie. Dzieci dostawały cukierka, po czym obiecywano im, że jeśli nie zjedzą go i poczekają, aż osoba prowadząca badanie do nich wróci, to otrzymają więcej słodyczy. Istotą eksperymentu było więc zbadanie umiejętności powstrzymania impulsu i rezygnacji z natychmiastowej nagrody na rzecz nagrody większej, ale pojawiającej się dopiero po jakimś czasie. Badając te same dzieci po kilku latach, Mischel odkrył, iż te, które powstrzymały się niegdyś od zjedzenia cukierka, uzyskiwały lepsze wyniki w nauce i łatwiej przyswajały wiedzę, aniżeli dzieci, które nie przeszły „testu cukierka".

Na podstawie: Mischel i Ayduk, 2004.

2.3. Postęp w zakresie koordynacji ruchów i celowego działania

Rozwój fizyczny dziecka w wieku wczesnoszkolnym wprawdzie nie jest już tak spektakularny, jak miało to miejsce w poprzednich latach, niemniej jednak kontynuowane są tendencje obserwowane w wieku przedszkolnym. Dziecko nadal charakteryzuje się dużą potrzebą ruchu i wysoką spontaniczną aktywnością fizyczną, czerpie radość z poruszania się. W ciągu roku dziecko zyskuje średnio 5 cm wzrostu i przybiera na wadze ok. 3 kg. Dziecko w tym wieku opanowało już wszystkie podstawowe formy ruchu (np. bieganie, skakanie, obroty), z łatwością opanowuje podstawowe też umiejętności ruchowe (np. jazdę na rowerze lub na rolkach). W dalszym ciągu następuje rozwój w zakresie motoryki dużej, na skutek czego pojawia się celowość i ekonomia ruchów, a także poprawia się szybkość i sprawność ruchów całego ciała oraz wzrasta siła mięśni. Wzmożona aktywność fizyczna, przejawiająca się w tak lubianych przez dzieci szkolne grach zespołowych, zawodach czy zabawie, stanowi doskonały bodziec stymulujący dalszy rozwój fizyczny.

U dzieci w tym wieku następuje również intensywny rozwój motoryki małej, co przejawia się we wzroście sprawności i precyzji drobnych ruchów nadgarstka i palców ręki. To zaś umożliwia posługiwanie się długopisem i naukę pisania, a także wykonywanie prac techniczno-plastycznych, takich jak na przykład rysowanie, kolorowanie, wycinanie nożyczkami, czy wyklejanie. Postępy w zakresie rozwój motoryki małej widoczne są między innymi w zmianie charakteru rysunków dziecka – schematy przedmiotów i postaci stają się coraz bardziej złożone i uporządkowane w przestrzeni; wzrasta również ich subtelność.

Rozwój fizyczny dziecka stanowi istotny czynnik z punktu widzenia wzrostu możliwości skutecznej realizacji działania zorientowanego na cel. Wzrost szybkości, dokładności i płynności ruchów oraz zwiększona sprawność fizyczna pozwalają bowiem wykonywać czynności w sposób szybki i elastyczny oraz wspierają umiejętność posługiwania się potrzebnym narzędziem, by uzyskać zamierzony efekt działania.

CIEKAWOSTKA Z BADAŃ

Według rekomendacji WHO dla dzieci i młodzieży w wieku 5–18 lat zaleca się:

- 30–60 min aktywności fizycznej dziennie
- wysiłek o co najmniej umiarkowanej intensywności
- wykonywanie ćwiczeń zwiększających siłę mięśniową i gibkość co najmniej dwa razy w tygodniu

Tymczasem badania pokazują, iż:

- 70% 6- i 7-latków wykazuje zadowalający poziom aktywności fizycznej
- wśród 11-latków aktywni fizycznie stanowią już tylko 42% ogółu badanych
- w grupie 13-latków tylko 34% to osoby o odpowiednim poziomie aktywności fizycznej
- jedynie nieco ponad 30% 15-latków to osoby aktywne fizycznie

Na podstawie: Świderska-Kopacz, Marcinkowski i Jankowska, 2008; Wojnarowska, 2010.

2.4. Od gry z regułami do nauki i pracy

Życie dziecka w wieku szkolnym koncentruje się wokół dwóch głównych sfer aktywności, jakimi są nauka i zabawa. Aktywność w tym okresie rozwojowym nosi więc w sobie pewną dwoistość: z jednej strony działania dziecka cechują się powagą i odpowiedzialnością, z drugiej zaś towarzyszą im podekscytowanie i emocjonalne zaangażowanie. Tendencja ta znajduje swoje odzwierciedlenie w nowej formie bawienia się - zabawy tematyczne i zabawy „na niby" ustępują stopniowo miejsca grom, w których zaczyna być widoczna wyraźna struktura i z których wyłaniają się jasne zasady (np. gra w berka lub w chowanego). Dzieci w tym wieku nadal uwielbiają podejmować w nich określone role, jednakże w przeciwieństwie do etapu zabaw przedszkolnych, przebieg zabawy uzależniony jest od przestrzegania wspólnie ustalonych określonych zasad. Pojawia się rozumienie, że reguły są wprowadzane i mogą być modyfikowane ze względu na okoliczności oraz, że reguły nie istnieją dla samych siebie, ale spełniają ważne funkcje. Taka ewolucja aktywności dzieci wynika z procesów rozwojowych związanych ze wzrostem rozumienia reguł i zdolności do ich przestrzegania oraz samodzielnego ustanawiania. Warto podkreślić, iż zabawa w grupie pełni funkcję nie tylko rozrywkową, lecz także pozwala na rozwijanie rozumienia reguł społecznych i zasad współpracy z innymi ludźmi, a także uczy wspólnego wykonywania tego, czego dziecko nie może jeszcze wykonać w pojedynkę.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

W wieku szkolnym zabawa nadal pełni bardzo ważną funkcję prorozwojową. Pozwala m.in. odreagować nieprzyjemne napięcia i negatywne emocje, uczy przestrzegania reguł oraz współdziałania z innymi. Jako rodzice starajmy się zatem zadbać o to, aby w ciągu dnia pozostawić dziecku wolną przestrzeń na aktywność zabawową. Jako nauczyciele starajmy się uczyć w zabawie i poprzez zabawę.

Niemały entuzjazm towarzyszy również dzieciom w związku z działaniem samodzielnym. Dzięki istnieniu naturalnej potrzeby działania, rozwijającemu się myśleniu pojęciowemu, a także rozwojowi procesów uwagi oraz samokontroli dziecko nabywa wytrwałości i czerpie przyjemność z doprowadzania czynności do końca i uzyskiwania rezultatów swojej pracy. Uczy się czerpać satysfakcję z ukończenia zadania, czerpie przyjemność z samego procesu działania, a wszelka aktywność praktyczna, taka jak np. majsterkowanie, prace plastyczne czy rozwiązywanie prostych problemów, jest dla niego źródłem satysfakcji. Działanie w pojedynkę promuje więc samodzielność, odpowiedzialność i umiejętność planowania pracy. U dziecka wykształca się pracowitość, która zakłada wytwarzanie czegoś zarówno samodzielnie, jak i we współpracy z innymi. Wszystkie te charakterystyki dotyczą również obszaru nauki szkolnej. Kiedy dziecko czerpie satysfakcję ze swojej pracy, kiedy jest docenione, rozwija się w nim poczucie kompetencji i produktywności. Jeśli tak się nie dzieje, jego funkcjonowanie staje się zdominowane przez poczucie niższości, które prowadzi do trudności w utożsamianiu się z grupą rówieśniczą i pogłębia alienację.

2.5. Od zależności do współdziałania i samodzielności pod kontrolą dorosłego

Małe dziecko jest całkowicie uzależnione od pomocy dorosłych w zakresie zaspokajania podstawowych potrzeb fizjologicznych i psychologicznych. Przedszkolak potrzebuje zaś solidnego wsparcia ze strony rodziców głównie w sytuacjach nowych bądź jeszcze słabo opanowanych. Ukształtowane w średnim dzieciństwie inicjatywa w działaniu i orientacja na cel stanowią fundament, na którym w wieku szkolnym są z kolei nadbudowywane samodzielność i poczucie kompetencji. Dziecko, począwszy od 5/6 r.ż., dzięki znaczącemu rozwojowi zdolności samoregulacyjnych, coraz bardziej staje się zdolne do kierowania własnymi myślami i zachowaniem w sposób świadomy, celowy i przez siebie zaplanowany, co prowadzi do rozwoju samodzielności i poczucia skuteczności, a w toku dalszego rozwoju – także do ukształtowania dojrzałej formy tożsamości.

Samodzielność dziecka u progu szkoły podstawowej jest zróżnicowana w zależności od formy i rodzaju jego działania. Dzięki rozwojowi sprawności motorycznej oraz wzrastającej koordynacji wzrokowo-ruchowej wzrasta samodzielność w posługiwaniu się narzędziami. Z kolei rozwój refleksyjności i gotowości do działania zorientowanego na cel stanowi podwalinę dla rozwoju samodzielności działania i myślenia. Ta ostatnia zaś wymaga jednak dobrego opanowania przez dziecko umiejętności planowania, zdolności do oceniania i korygowania własnych czynności, dokonywania niezbędnych zmian podczas działania, by osiągnąć zamierzony efekt. Stąd też ten rodzaj samodzielności wymaga jeszcze wsparcia i kontroli ze strony dorosłego, głównie w postaci ukierunkowywania aktywności dziecka, kiero-

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Dla sześciolatka jako przyszłego ucznia kwestią zasadniczą jest osobiste przekonanie o gotowości do nauki oraz wykształcenie pozytywnego obrazu szkoły.

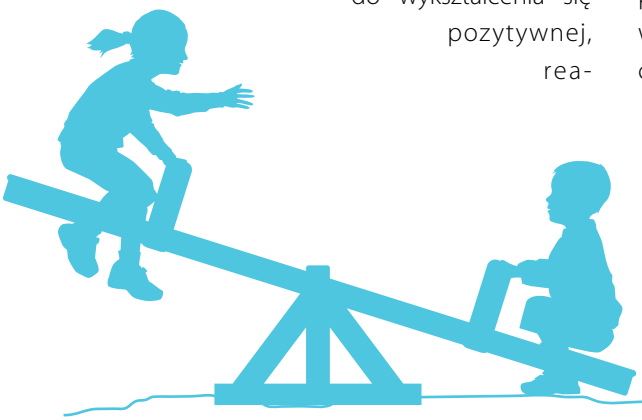
wania jego uwagi na istotne aspekty stojącego przed nim zadania czy też zachęcania do poszukiwania alternatywnych rozwiązań. Jednakże w porównaniu z poprzednim okresem rozwoju interwencje te przybierają obecnie postać współpracy pomiędzy dzieckiem a dorosłym, natomiast dyrektywne kierowanie staje się coraz mniej konieczne. Owo zewnętrzne „rusztowanie" poznawcze, jakie oferuje dziecku dorosły, zostaje stopniowo uwewnętrznione, co prowadzi do postępu w zakresie samodzielności w myśleniu i działaniu.

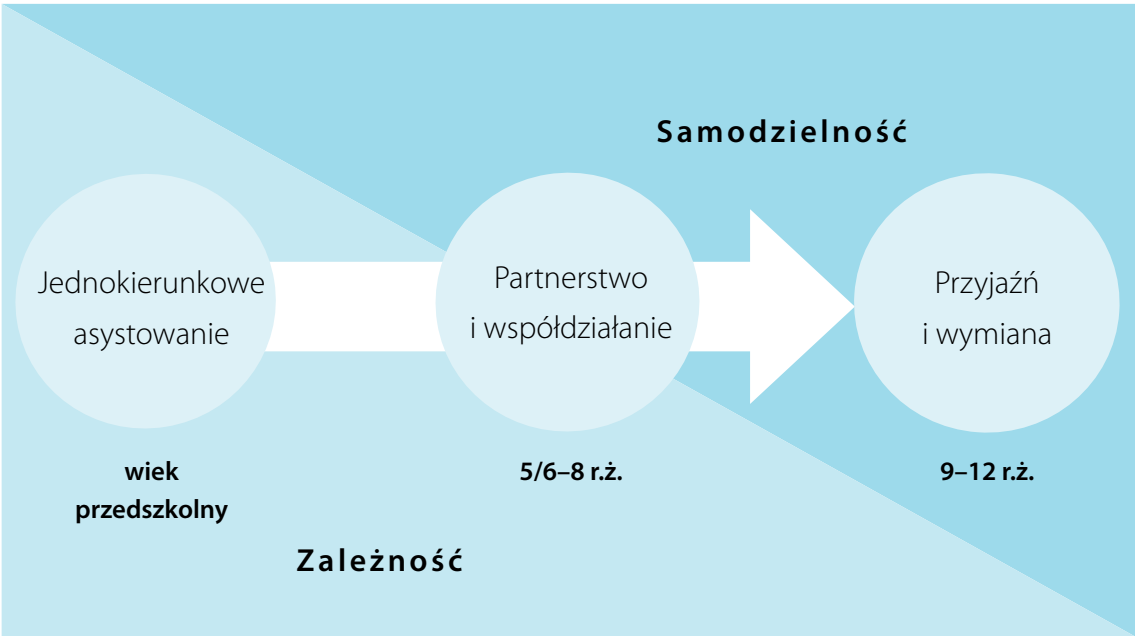
CIEKAWOSTKA Z BADAŃ

K. Kuszak zbadała związek pomiędzy poziomem samodzielności dziecka w 4 roku życia a poziomem jego funkcjonowania w szkole podstawowej. Okazało się, iż dzieci, które w wieku przedszkolnym przejawiały wysoki i przeciętny poziom samodzielności, były dobrze przygotowane do realizacji zadań szkolnych; potrafiły nawiązywać pozytywne relacje z nauczycielem, określane były przez rówieśników jako koleżeńskie i wykazywały wysoki poziom ciekawości poznawczej i aktywności w trakcie lekcji. Natomiast dzieci, które charakteryzował niski poziom samodzielności, w szkole cechowały się niską zaradnością, były znacznie rzadziej wybierane przez rówieśników jako partnerzy do współdziałania oraz doświadczały trudności z koncentracją podczas wykonywania wspólnych z innymi dziećmi aktywności. Wyniki tych badań pokazują, iż dzieci, które nie wykształciły wystarczającego poziomu samodzielności pod koniec wieku przedszkolnego, zagrożone są ryzykiem niepowodzeń szkolnych.

Na podstawie: Kuszak, 2006.

Wykształcone stabilne poczucie samodzielności i kompetencji będzie stanowiło cenny zasób w wieku adolescencji, kiedy to nastąpić może przejściowe załamanie wiary i nadziei we własne możliwości. Doznawanie radości z sukcesu oraz uznanie ze strony otoczenia społecznego (np. pochwała od nauczyciela, słowa uznania od kolegów) stają się przyczynkiem do wykształcenia się pozytywnej, realistycznej samooceny i przekonania o własnej skuteczności i kompetencji. Uczestnictwo w grupie społecznej sprzyja przyswajaniu norm odnoszących się do funkcjonowania w układzie wzajemnej zależności i współdziałania. Współpraca z innymi dziećmi stanowi ważny czynnik wspierający rozwój zdolności do uwzględniania perspektywy innych osób, umiejętność podziału ról, udzielania pomocy czy rozwiązywania konfliktów. Z kolei współpraca z osobą dorosłą (np. w postaci nauczyciela) stanowi podstawę do rozwoju umiejętności korzystania ze wsparcia, pobudza do zdobywania nowej wiedzy i umiejętności oraz stwarza okazję do poszukiwania autorytetów i ich naśladowania. Wspólnota działania stanowi również czynnik więziotwórczy w szkolnych grupach koleżeńskich.





Rysunek 1. **Rozwój samodzielności i kształt kontaktów interpersonalnych u dzieci w wieku szkolnym.**
Na podstawie: Stefańska-Klar, 2000, s. 149–150.

NAJWAŻNIEJSZE…

1. Istotą aktywności dziecka wkraczającego w wiek szkolny jest dążenie do podejmowania nowych wyzwań i czynności służących realizacji własnych zamierzeń.
2. Dzięki rozwojowi zdolności do refleksji dziecko stopniowo nabywa umiejętność rezygnacji z własnych potrzeb bądź skoordynowania ich z potrzebami innych ludzi. Dziecko w coraz większym stopniu staje się zatem świadomym sprawcą swoich działań. Umiejętności te stanowią podwalinę dla rozwoju samodzielności działania i myślenia, co stanowi istotny czynnik z punktu widzenia dalszego rozwoju samoregulacji i gotowości szkolnej.
3. Radość i satysfakcja płynące z działania sprzyjają rozwojowi poczucia kompetencji i produktywności w średnim wieku szkolnym. Działanie dziecka na tym etapie rozwoju potrzebuje więc aprobaty i uwagi ze strony dorosłego, którego ważną rolą jest tworzenie przestrzeni dla rozwoju samodzielności i zaradności.

3 Rozdział

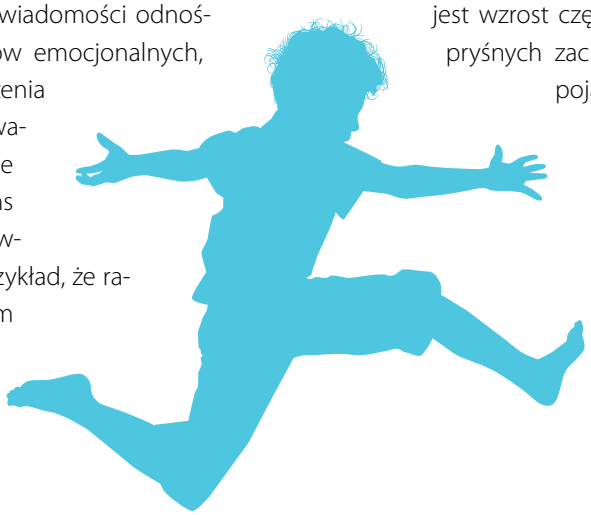
Zmiany funkcjonowania emocjonalnego i społecznego

3.1. Wprowadzenie, czyli o wkraczaniu w świat społeczny

Wiek szkolny, zdaniem Erika H. Eriksona, jest etapem mającym największe znaczenie z punktu widzenia rozwoju społecznego dziecka. Rozpoczęcie nauki w szkole wiąże się bowiem ze znaczącymi zmianami w społecznym otoczeniu dziecka, a co za tym idzie – także w sposobie jego funkcjonowania. Charakter relacji, jakie dziecko nawiązuje na tym etapie rozwoju, w znacznej mierze kształtuje przebieg jego dalszego życia w kontekście związków z innymi ludźmi, umiejętności współdziałania i stosunku do pracy.

3.2. Od spontanicznej ekspresji emocji do kontroli reakcji emocjonalnych

Na skutek wciąż postępującego rozwoju procesów samokontroli i samoregulacji, dziecko w wieku szkolnym zaczyna coraz bardziej obejmować refleksją swoje przeżycia i o nich mówić, co prowadzi do wzrostu świadomości odnośnie do własnych stanów emocjonalnych, ich pochodzenia, znaczenia i wpływu na zachowanie. Dziecko 5/6-letnie zaczyna rozumieć sens pozytywnych i negatywnych emocji, wie na przykład, że radość towarzyszy miłym wydarzeniom, i że jest przyjemna w odczuciu, a smutek może być konsekwencją utraty czegoś ważnego i jest nieprzyjemny. Intensywny rozwój kontroli poznawczej i naturalny w tym wieku wzrost refleksyjności prowadzą do lepszej umiejętności panowania nad sobą. W konsekwencji reakcje emocjonalne dziecka są mniej impulsywne, aniżeli miało to miejsce w wieku przedszkolnym, a ich ekspresja staje się coraz bardziej dostosowywana do wymagań społecznych. Wzmożony rozwój kontroli emocji umożliwia zdystansowanie się względem własnych przeżyć oraz sprawniejszą, aniżeli w okresie przedszkolnym, umiejętność powstrzymywania się przed odruchowym działaniem oraz natychmiastową ekspresją doznawanych emocji, co w literaturze nazywane bywa „utratą dziecięcej spontaniczności". Dziecko stopniowo nabywa umiejętność rezygnacji z własnych potrzeb bądź skoordynowania ich z potrzebami innych ludzi. To właśnie dzięki tym zmianom u dziecka wczesnoszkolnego zaobserwować można znaczne ograniczenie przejawów rozładowywania złości w postaci agresji fizycznej. Zamiast tego napięcie częściej znajduje swe ujście pod postacią agresji werbalnej (np. przezywanie) oraz w formie „łagodniejszych" form agresji niewerbalnej (np. pokazywanie języka).



Charakterystycznym zjawiskiem dla dziecka rozpoczynającego naukę w szkole jest tzw. kryzys 6/7 roku życia, którego istotnym przejawem jest wzrost częstości infantylnych i kapryśnych zachowań dziecka, a także pojawiające się problemy z jedzeniem czy zasypianiem. Powodem takiego stanu rzeczy mogą być trudności w godzeniu przez dziecko sprzecznych oczekiwań, jakie napływają

ze strony otoczenia, a które dotyczą „dziecinnego" podporządkowania i posłuszeństwa z drugiej strony, a jednocześnie samodzielności i większej dojrzałości z drugiej. Aby dziecko mogło przez ten trudny dla niego czas przejść „obronną ręką", niezbędne jest pełne cierpliwości, wrażliwości i emocjonalnego zaangażowania wsparcie ze strony rodziców, które powinno pojawiać się tylko w sytuacjach koniecznych (pomaganie za każdym razem, bez względu na „kaliber" sytuacji nie jest korzystne, może bowiem utrudniać rozwój samodzielności i kompetencji samoregulacyjnych u naszego dziecka). W przypadku pomyślnego przejścia przez wspomniany kryzys wzrasta odporność na stres oraz zdolność do postrzegania i rozumienia zdarzeń i sytuacji w kontekście nakazów, zakazów i norm społecznych. Natomiast nierozwiązanie go blokuje dalszy rozwój zdolności do samoregulacji, przez co stanowi poważny czynnik ryzyka niedostosowania i braku gotowości szkolnej dziecka.

3.3. Od domowego zacisza do świata społecznego

Intensywny rozwój procesów samoregulacyjnych sprawia, iż dziecko coraz lepiej potrafi poradzić sobie z rozstaniem z rodzicami oraz nawiązywać nowe kontakty społeczne. To zaś powoduje, iż zaczyna stopniowo uniezależniać się od swoich najbliższych i jest zdolny do uczestniczenia w szerszym kontekście społecznym, aniżeli miało to miejsce na wcześniejszych etapach rozwoju. Przyjęcie zupełnie nowej roli, jaką jest bycie uczniem, powoduje, iż rodzice i najbliższa rodzina przestają już pełnić funkcję pośredników pomiędzy dzieckiem a otoczeniem społecznym. Teraz to inni ludzie stają się dla dziecka dodatkowym źródłem wiedzy i poglądów, zarówno na temat samego siebie, jak i świata zewnętrznego. Wraz z poszerzaniem się kręgu osób, z którymi wchodzi w częste interakcje, uczy się ono nawiązywania więzi interpersonalnych z osobami z różnych grup wiekowych, poznaje i opanowuje normy i zasady współdziałania w zespole, uczy się podporządkowywania nowym regułom, a także czerpania informacji zwrotnych o sobie z różnych źródeł czy budowania zaufania do siebie i innych. Wszystko to stanowi spore poznawcze i społeczne wyzwanie, które jest równocześnie swoistym sprawdzianem dla wcześniej opanowanych kompetencji leżących u podłoża jego zdolności samoregulacyjnych. Wejście w grupę rówieśniczą

CIEKAWOSTKA Z BADAŃ

Wyniki badań Marii Kielar-Turskiej dowodzą, iż pomiędzy 5 a 9 rokiem życia dokonuje się kilka znaczących zmian w zakresie stosowania i rozumienia nazw emocji. Pierwsza z nich polega na przejściu z poziomu opisywania przyczyn i przejawów emocji w sytuacjach komunikacyjnych do używania nazw emocji zgodnie z odpowiadającymi im znaczeniami, przy czym zwiększenie się liczby reakcji związanych z nazywaniem emocji jest wyraźniejsze między 7 a 9 rokiem życia aniżeli między 5 a 7 r.ż. Ponadto okazuje się, iż 5-latki najczęściej używają nazw następujących emocji: miłość, radość, strach; 7-latki zaś najczęściej używają określeń: miłość, radość, smutek; z kolei 9-latki znacznie częściej niż młodsze dzieci posługują się pojęciem gniewu. Autorka badań wyjaśnia, iż przemiany te są prawdopodobnie związane z dominacją poszczególnych emocji w kolejnych latach życia – w miarę przechodzenia do okresu dorastania, pozytywne emocje z dzieciństwa zdają się być zdominowane przez emocje negatywne.

Na podstawie: Kielar-Turska, 2006.

Rysunek 2. **Zmiany w środowisku dziecka w wieku szkolnym.**

stanowi bowiem jedno z najważniejszych zadań rozwojowych tego okresu.

Wyjście spod „opiekuńczych skrzydeł" rodziców i dziadków wiąże się z pewnym wzrostem autonomii z jednej strony, a jednocześnie z pojawieniem się nowych wymagań i oczekiwań społecznych z drugiej. Proces oceniania 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 wytwarza się między tymi mechanizmami, stanowi czynnik decydujący o rozwoju poczucia własnej wartości u dziecka. Jego aktywne uczestnictwo w życiu społecznym jest niezwykle ważne z punktu widzenia dalszego rozwoju – kształtuje bowiem pracowitość oraz zdolność do kooperacji zarówno z rówieśnikami, jak i dorosłymi.

3.3.1. Relacje z rodzicami

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym w dalszym ciągu potrzebują poczucia bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i wsparcia ze strony swoich najbliższych. Pozytywne interakcje z rodzicami oraz podejmowanie wspólnych działań stanowią czynnik wspierający rozwój wiary we własne możliwości oraz umiejętności kooperacji. Niemniej jednak, w porównaniu z poprzednimi etapami życia, uczeń szkoły podstawowej jest już o wiele bardziej samodzielny i bardziej niezależny. W związku z tym, manifestacja jawnych zachowań przywiązaniowych, czyli takich, których celem jest nawiązywanie i utrzymywanie bliskości fizycznej i psy-

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Najbardziej korzystny wpływ na rozwój dziecka wywiera taki dorosły, który potrafi elastycznie modyfikować czas i formy swego udziału w czasie interakcji z dzieckiem stosownie do jego zaangażowania i jego wkładu.

CIEKAWOSTKA Z BADAŃ

Wyniki licznych badań pokazują, iż istnieje związek pomiędzy rodzicielskim zaangażowaniem a osiągnięciami szkolnymi dzieci. Okazało się, iż najsilniej związane z osiągnięciami dzieci są takie aspekty zaangażowania, jak oczekiwania rodziców wobec dziecka, jakość komunikacji oraz wspieranie (lecz nie wyręczanie!) podczas wykonywania zadań domowych. Co więcej, wyniki owych badań pokazują dość spójnie, że zaangażowanie rodziców w silniejszym stopniu wpływa na osiągnięcia uczniów na początkowych etapach nauki szkolnej aniżeli później.

Na podstawie: Kozłowski, 2013.

chicznej, jest coraz rzadsza i pojawia się jedynie w sytuacjach dla dziecka trudnych i stresujących. W praktyce rodzice obserwują więc zmniejszoną częstotliwość takich zachowań dziecka jak spontaniczne przytulanie się czy siadanie na kolanach w typowych sytuacjach codziennych. Sytuacja ta nie powinna wzbudzać niepokoju – jest bowiem naturalną koleją rzeczy i świadczy o wzrastającej samodzielności dziecka.

3.3.2. Relacje z nauczycielami

Naturalną potrzebą wieku szkolnego jest pragnienie identyfikowania się z osobami kompetentnymi, pełniącymi funkcję autorytetu, które można naśladować i przejmować od nich poglądy i wiedzę. Stąd też, jedną z centralnych ról w życiu dziecka zaczyna pełnić nauczyciel, który jest często traktowany jako swoista „wyrocznia" i wzór, a przez to także jako źródło informacji zwrotnych na temat osoby dziecka. Można śmiało stwierdzić, iż wczesny i środkowy wiek szkolny jest jedynym okresem rozwojowym, w którym nauczyciel pełni tak doniosłą rolę w życiu dziecka. Rodzice świeżo upieczonych uczniów z pewnością znają z własnego doświadczenia pełne zachwytu i entuzjazmu opowieści na temat tego, co pani nauczycielka powiedziała na taki a taki temat, bądź też, co dziś zrobiła. Nauczyciel wyposaża zatem swoich uczniów nie tylko w typowo „naukowe" umiejętności, jak czytanie, pisanie czy liczenie, lecz także bierze udział w dalszym kształtowaniu i wzmacnianiu u nich zdolności do samokontroli i samoregulacji. Opinie nauczyciela są źródłem samowiedzy i odpowiedzi na pytania, które stawia sobie dziecko we wczesnym wieku szkolnym, a które brzmią następująco: „czy jestem dobry w tym, co robię?", „czy jestem wartościowy?", „czy jestem użyteczny?". Forma i rodzaj informacji zwrotnych, jakie przekazuje dzieciom nauczyciel, wydają się pełnić centralną funkcję z punktu widzenia dopiero kształtującej się samooceny i poczucia kompetencji.

CIEKAWOSTKA Z BADAŃ

J. Hughes badała siłę wpływu jakości relacji nawiązywanej pomiędzy uczniem i nauczycielem w klasie I szkoły podstawowej na takie czynniki, jak zaangażowanie i motywację ucznia do nauki w klasie II oraz poziom jego umiejętności czytania i kompetencji matematycznych w klasie III. Okazało się, iż pierwszoklasiści, którzy nawiązali bliskie, pełne uwagi i wsparcia relacje ze swoim nauczycielem w pierwszej klasie szkoły podstawowej, odznaczali się wyższym poziomem zaangażowania w naukę w klasie II, a także wyższym poziomem zarówno umiejętności czytania, jak i umiejętności matematycznych w klasie III, w porównaniu z uczniami, którym nie udało się nawiązać bliskich relacji ze swoim nauczycielem.

Na podstawie: Hughes, Luo, Kwok i Loyd, 2008.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Wyobrażenie nauczyciela kształtuje się na długo zanim dziecko zacznie chodzić do szkoły. Elementy składające się na ten obraz pochodzą z zasłyszanych przez dziecko rozmów toczących się w jego najbliższym otoczeniu (źródłem których są np. rodzice, dziadkowie, rodzeństwo lub też koledzy) bądź też z treści obejrzanych w telewizji. Stąd też bardzo ważnym jest, abyśmy starali się budować w naszych dzieciach pozytywny obraz szkoły i nauczyciela. Będzie to pomocne z punktu widzenia startu szkolnego i prawidłowej adaptacji do nowych warunków szkolnych.

Na podstawie: Appelt, 2000.

3.3.3. Relacje z rówieśnikami

W wieku szkolnym potrzeba przynależności do grupy i wspólnego działania z innymi dziećmi stają się centralnym aspektem funkcjonowania społecznego dziecka. Niezwykle ważna jest teraz dla niego opinia kolegów na jego temat, która stanowi często jeden z najistotniejszych wyznaczników poczucia własnej wartości. Odrzucenie przez grupę rówieśniczą bądź nawet epizodyczne tylko wyśmianie dziecka może wywierać przemożny wpływ na jego obraz siebie, a także na zdolność do nawiązywania satysfakcjonujących relacji w przyszłości.

Charakterystycznym zjawiskiem u dzieci wczesnoszkolnych jest tendencja do „trzymania się" w grupach jednorodnych pod względem płci, co oznacza, że chłopcy bawią się z chłopcami, a dziewczynki – z dziewczynkami, przy czym zabawy chłopców oscylują wokół współzawodnictwa i rywalizacji, natomiast w przypadku dziewczynek – wokół bliskości.

W tym wieku 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 wczesnoszkolnym najważniejszym kryterium spajającym grupę rówieśniczą dzieci u progu szkoły jest współdziałanie, „robienie czegoś razem" oraz zaufanie. Kryteria te z biegiem czasu zmienią się w obustronne zobowiązanie i wzajemne zrozumienie; pod koniec wieku szkolnego i w okresie dorastania czynnikiem jednoczącym młodych ludzi będzie natomiast wspólnota poglądów.

Liczne interakcje z rówieśnikami są dla dziecka nie tylko źródłem satysfakcji, lecz również sprzyjają rozwojowi szeregu kompetencji społecznych, takich jak: empatia, przestrzeganie norm, umiejętność współpracy i ujmowania problemów z różnych perspektyw czy prowadzenia dyskusji. Jakość relacji społecznych nawiązanych w szkole będzie w znacznym stopniu wpływać na funkcjonowanie podmiotu w życiu dorosłym.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Jednym z czynników wpływających na funkcjonowanie społeczne zarówno w całym dzieciństwie, jak i w dorosłości jest jakość relacji nawiązanej przez niemowlę z pierwszymi opiekunami (tzw. styl przywiązania).

Wykształcenie się u dziecka jednego z pozabezpiecznych stylów przywiązania (unikający, ambiwalentny, zdezorganizowany) stanowi istotny czynnik ryzyka niepowodzeń na gruncie społecznym. Badania pokazują, iż uczniowie z pozabezpiecznym stylem przywiązania częściej aniżeli uczniowie ze stylem bezpiecznym oceniani są przez nauczycieli i rówieśników jako osoby mniej przystosowane społecznie i zajmujące niższe pozycje socjometryczne w grupie.

Na podstawie: Kennedy i Kennedy, 2004.

Tabela 3
Otoczenie społeczne a rozwój dziecka w wieku 5/6–8/9 lat

Co dają dziecku relacje społeczne?		
Co dziecko zyskuje w relacji z rodzicami?	**Co dziecko zyskuje w relacji z nauczycielami?**	**Co dziecko zyskuje w relacji z rówieśnikami?**
• uczenie się samodzielności • poczucie bezpieczeństwa • kontakt emocjonalny • wsparcie emocjonalne • wsparcie poznawcze • dostarczanie wzorców zachowań	• nowe wzorce i ideały • kształtowanie samooceny • kształtowanie poczucia kompetencji • kształtowanie i wzmacnianie zdolności do samokontroli i samoregulacji	• zaspokojenie potrzeby przynależności do grupy i wspólnego działania z innymi dziećmi • poczucie własnej wartości • nauka współdziałania • nauka przestrzegania norm grupowych • umiejętność przyjmowania i wydawania opinii • doskonalenie samokontroli

3.4. Od heteronomii do autonomii moralnej

Na początku wczesnego wieku szkolnego, a więc około 5-6 roku życia, dziecko postrzega reguły moralne jeszcze jako nadane z zewnątrz, istniejące obiektywnie i niezmiennie; skupia się na fizycznych właściwościach popełnianych czynów i ma trudność w dostrzeganiu intencji innych ludzi. Głównym motywem przestrzegania przez nie zasad jest lęk przed karą, do którego z czasem dołącza motyw zrealizowania własnych pragnień i zamiarów. Stąd też za czyn słuszny dziecko uznaje taki, który prowadzi do zaspokojenia jego własnych potrzeb i do zaskarbienia uznania ze strony innych (najczęściej dorosłych, później także rówieśników). Na tym poziomie rozwoju moralnego brak jest zrozumienia oczekiwań innych osób oraz norm społecznych i reguł – nadal więc dominuje u dziecka przekonanie o nienaruszalności reguł i zasad, co powoduje, iż wprowadzenie do nich choćby najmniejszych zmian jest traktowane jako poważny występek. Centralną kwestią w obrębie funkcjonowania społecznego dziecka jest poczucie sprawiedliwości – stąd też dzieci są przekonane, że kara za złamanie reguł powinna być nieuchronna, a nagroda za wykonaną pracę musi być proporcjonalna do wkładu. Ten typ rozumowania moralnego zwykło się określać mianem moralności przedkonwencjonalnej.

Moralność przedkonwencjonalna

Pierwszy z etapów rozwoju moralnego dziecka wg L. Kohlberga, w którym dziecko interpretuje zachowania moralne wyłącznie w kategoriach osobistej korzyści i straty. W stadium tym motywem skłaniającym dziecko do przestrzegania zasad społecznych jest strach przed karą (stadium wcześniejsze) oraz chęć zaspokojenia własnych potrzeb i pragnień (stadium późniejsze).

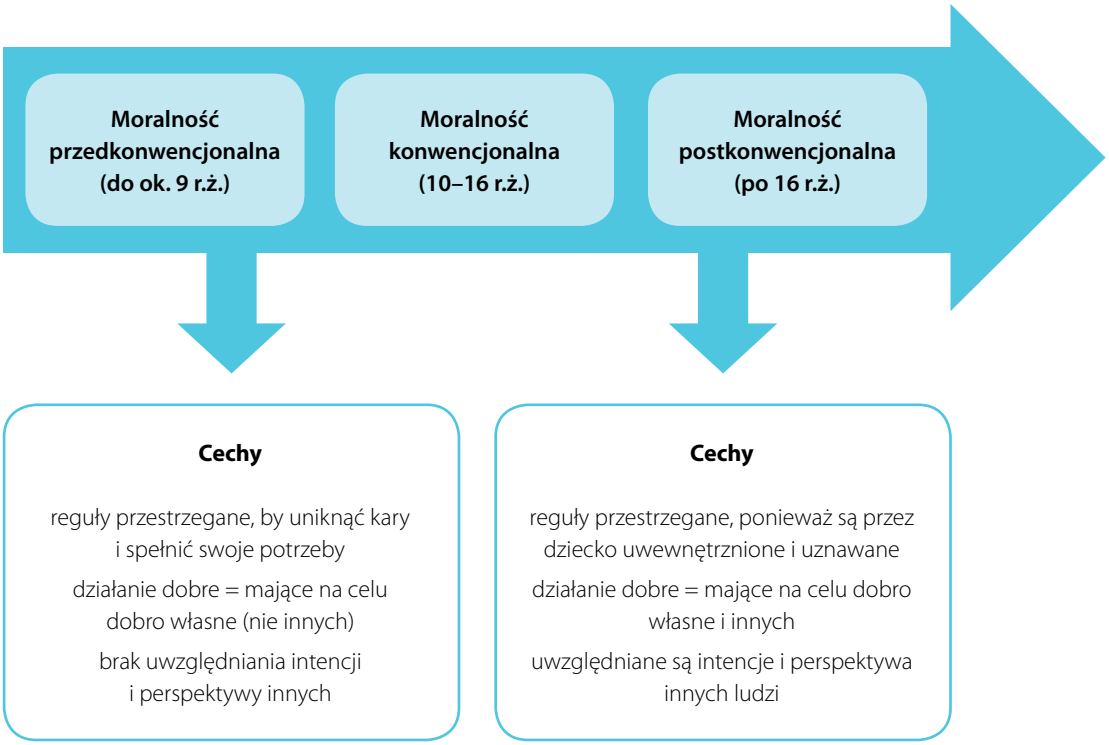
Na podstawie: Colman, 2009, s. 410; Stefańska-Klar, 2000, s. 137–138.

Autonomia moralna

Ostatni etap rozwoju moralnego wg J. Piageta, w którym dziecko, określając, co jest słuszne i właściwe, bierze pod uwagę okoliczności i do nich dopasowuje swą ocenę sytuacji.

Na podstawie: Reber i Reber, 2005, s. 401.

Pod koniec wczesnego wieku szkolnego (ok. 9 r.ż.), w wyniku zaniku dziecięcego egocentryzmu oraz rozwoju zdolności do rozumienia stanów umysłowych innych ludzi (w tym także empatii) następuje istotna zmiana jakościowa w obrębie rozumowania moralnego ucznia (mówi się nawet, iż dziecko wkracza w tzw. stadium konwencjonalne). Nasze dziecko coraz częściej spostrzega i ocenia zachowania innych osób przez pryzmat intencji, a nie skutku, a także zaczyna rozumieć, że reguły są ustalane przez ludzi i że mogą ulegać zmianie, bowiem wynikają z uwarunkowań bieżącej sytuacji i kontekstu. Zmiany te prowadzą do wytworzenia się tzw. autonomii moralnej.



***Rysunek 3*. Rozwój moralności u dzieci wg L. Kohlberga.**

Tabela 4
Przykładowe rozumowanie moralne dzieci w fazie moralności przedkonwencjonalnej i konwencjonalnej

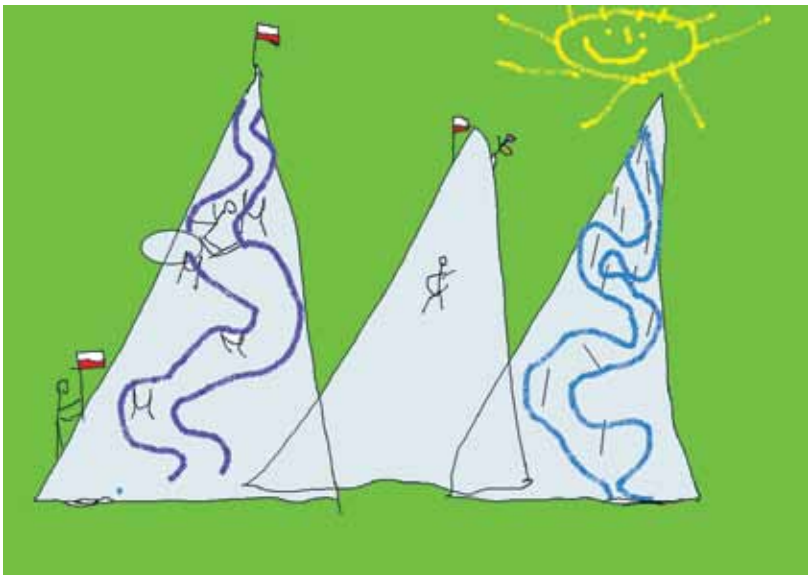
Problem: syn Antoniego jest bardzo chory i aby wyzdrowieć potrzebuje drogiego lekarstwa. Antoni nie ma tylu pieniędzy, aby zakupić lek. Czy Antoni powinien ukraść lekarstwo z apteki?

Moralność przedkonwencjonalna	Moralność konwencjonalna
dzieci przedszkolne: Antoni nie powinien ukraść lekarstwa, ponieważ pójdzie za to do więzienia	**średni wiek szkolny:** Antoni powinien ukraść lekarstwo, ponieważ każdy ojciec musi dbać o zdrowie swoich dzieci
dzieci wczesnoszkolne: Antoni powinien ukraść lekarstwo, gdyż wtedy przestanie martwić się o syna	**wczesne dorastanie:** Antoni nie powinien ukraść lekarstwa, ponieważ każdy powinien przestrzegać prawa

NAJWAŻNIEJSZE...

1. Wiek szkolny to najbardziej doniosły etap z punktu widzenia rozwoju społecznego dziecka. Charakterystyczną jego cechą jest rozszerzanie się świata społecznego dziecka o środowisko szkolne i rówieśnicze.
2. Doświadczenia wyniesione z relacji z nauczycielem i rówieśnikami wywierają przemożny wpływ na samoocenę oraz poczucie własnej skuteczności i produktywności, a także na uczenie się nowych ról społecznych.
3. Rozwój uspołecznienia dziecka w wieku szkolnym posłuży za fundament ukształtowania się dojrzałej tożsamości i zdolności do wierności wyznawanym ideałom w przyszłości.
4. W obszarze funkcjonowania emocjonalnego dziecka na pierwszy plan wysuwa się wzrost świadomości odnośnie do własnych stanów emocjonalnych i ich wpływu na zachowanie swoje i innych ludzi.

Małgosia Rękosiewicz, 8 lat



Michał Appelt, 7,5 roku TATRY

Ania Brzezińska, 8 lat, TATRY

4 Rozdział

Zmiany funkcjonowania poznawczego i komunikacji z otoczeniem

4.1. Wprowadzenie, czyli o rozwoju podstaw refleksyjności

Można śmiało stwierdzić, iż najistotniejsza zmiana rozwojowa, jaka ma miejsce pomiędzy 5/6 a 8/9 rokiem życia dziecka, dotyczy stopnia dojrzałości funkcjonalnej kory przedczołowej mózgu, która odpowiedzialna jest za zdolność systemu poznawczego do nadzorowania i regulowania własnych myśli i zachowań. To właśnie intensywny rozwój w zakresie kontroli poznawczej prowadzi do wzrostu zdolności do powstrzymywania impulsów i kontrolowania własnych emocji, wzrostu siły woli oraz zdolności do utrzymywania koncentracji na wykonywanym zadaniu przez dłuższy czas. Dzięki wszystkim tym przemianom możliwe staje się działanie refleksyjne, którego istotą jest zmniejszenie działań reaktywnych oraz stopniowe przesunięcie zainteresowań dziecka z tego, co zewnętrzne i dostępne zmysłom, na to, co wewnętrzne i niedostępne w bezpośrednim działaniu (zob. rozdz. 2.2.). Naturalną konsekwencją wzrostu refleksyjności i kontroli poznawczej jest istotna zmiana w obrębie jakości myślenia i spostrzegania świata. Pewien stopień umiejętności opanowywania samego siebie i dokonywania refleksji nad działaniem własnym i innych jest zatem czynnikiem niezbędnym z punktu widzenia gotowości do wkroczenia w szerszy świat społeczny i rozpoczęcia nauki w szkole.

Operacje konkretne

Zbiór operacji poznawczych opartych na logicznym grupowaniu i odnoszeniu do siebie informacji, które dokonywane są na wyobrażeniach konkretnych przedmiotów. Operacje konkretne nie obejmują jeszcze myślenia abstrakcyjnego i hipotetycznego, czy na pojęciach, które nie mają swojego rzeczywistego (materialnego) odpowiednika.

Na podstawie: Reber i Reber, 2005, s. 330.

4.2. Od myślenia zdominowanego przez spostrzeganie do myślenia pojęciowego

Rozwój wyobraźni, wzmożona intensywność interakcji społecznych, uczenie dziecka zwracania uwagi na stosunki, zależności, przyczyny i skutki, przyswajanie i przetwarzanie nowych informacji oraz rosnąca złożoność grupowych zajęć i zabaw z jednej strony, a także wzmożona aktywność rozległych obszarów płatów czołowych mózgu z drugiej, prowadzą do wykształcenia się nowej jakości myślenia i rozumienia świata. Jej istotą jest przejście od tzw. stadium przedoperacyjnego, charakteryzującego się myśleniem obrazowym, subiektywnym postrzeganiem cech rzeczywistości oraz trudnością w ujmowaniu kilku aspektów danego zjawiska jednocześnie, do tzw. stadium operacji konkretnych, wyznacznikiem którego jest myślenie pojęciowe i gotowość do tworzenia operacji umysłowych opartych na logice.

Pod koniec wieku przedszkolnego i na samym początku nauki szkolnej myślenie dzieci jest jeszcze silnie zależne od procesów spostrzegania, co powoduje, iż aby rozwiązać jakiś problem, dziecko potrzebuje eksperymentowania na przedmiotach dostępnych w świecie zewnętrznym. Jednakże, około 6–7 roku życia, dzięki stopniowemu zanikaniu dziecięcego egocentryzmu oraz postępującej decentracji, rozumowanie dziecka zaczyna uniezależniać się od konieczności manipulowania na konkretnych przedmiotach.

Pojawienie się zdolności do decentracji odgrywa również bardzo ważną rolę z punktu widzenia rozwoju poznania społecznego. Jeszcze na początku wieku przedszkolnego dzieciom trudno bowiem przyjąć perspektywę innych, jednak już u progu szkoły dziecko zauważa zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne przyczyny stanu emocjonalnego u siebie i u innych ludzi. Potrafi również przewidywać zachowanie obserwowanych przez siebie ludzi na podstawie ich mimiki, sposobów poruszania się czy sposobu mówienia. Uczeń II–III klasy potrafi zrozumieć, iż treścią stanów umysłowych ludzi mogą być inne stany umysłowe (czyli np. „Zosia myśli, że Agatka myśli, że cukierki są w szufladzie"), a także, że przekonania mogą dotyczyć nie tylko świata zewnętrznego, lecz także umysłu innych ludzi, czy innymi słowy, że przekonania jednej osoby mogą być jednocześnie treścią przekonań innej. Pod koniec wieku szkolnego prawdziwą „bułką z masłem" staje się dla dziecka rozumienie ironii, sarkazmu, a także i metafory. Rozwój zdolności do rozumienia stanów umysłowych innych ludzi (tzw.

Decentracja

Zdolność do obiektywnego sposobu spostrzegania rzeczy i do ujmowania rzeczywistości z wielu różnych perspektyw. Jej pojawienie się skutkuje umiejętnością uwzględniania w myśleniu jednocześnie wielu aspektów sytuacji i dostrzegania związków między nimi, a także umiejętnością przyjmowania punktów widzenia innych ludzi oraz rozumienia ich potrzeb i uczuć.

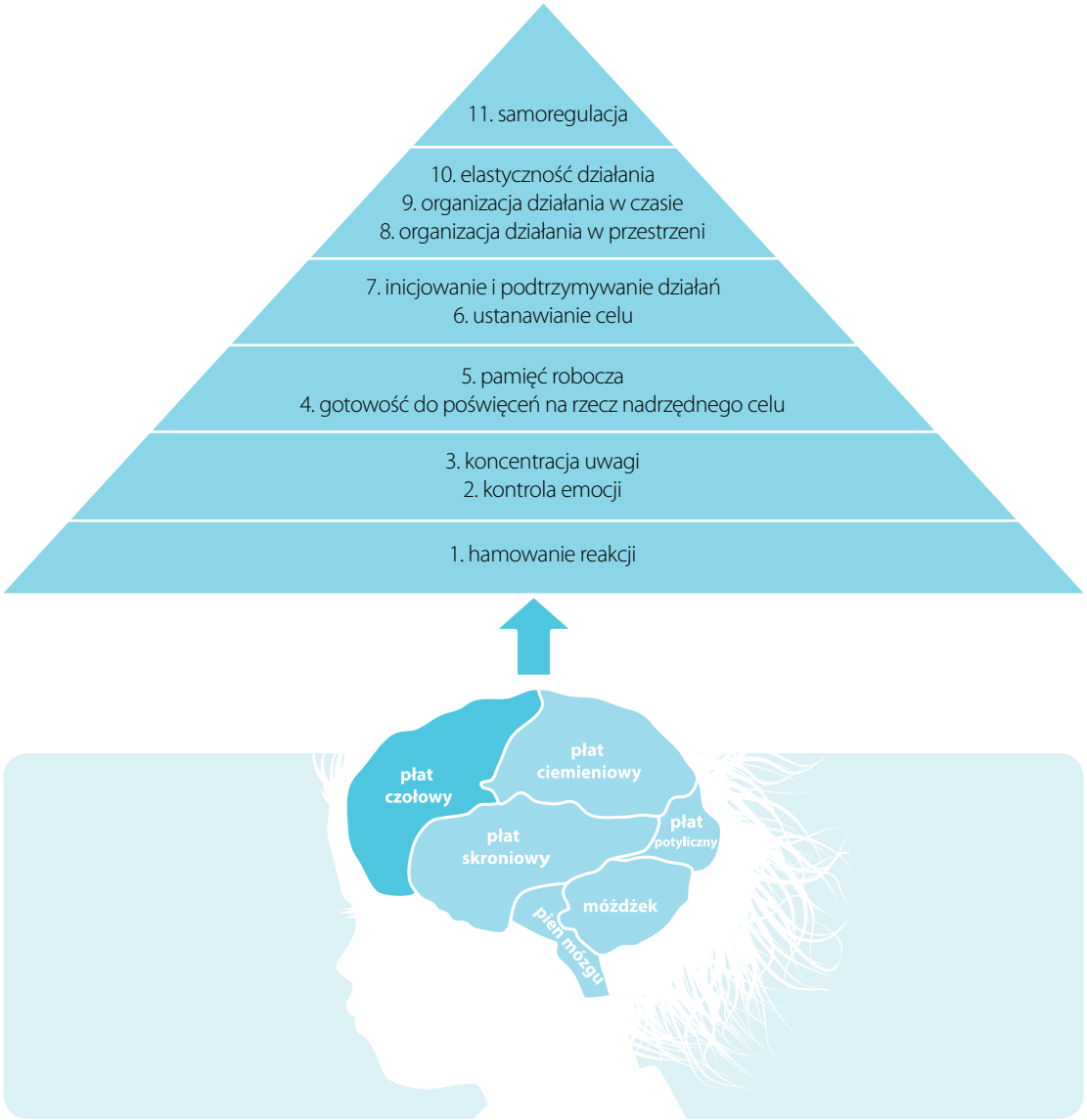
Na podstawie: Colman, 2009, s. 114.

Dorastanie i dorosłość	a w końcu do rozumienia białego kłamstwa, perswazji i dwuznaczności
Wiek szkolny	do rozumienia ironii, sarkazmu, metafory i *faux pas*, wzajemności w przejmowaniu perspektywy innych („Wiem, że ty wiesz, że ja wiem")
Późny wiek przedszkolny	poprzez wzrastające rozumienie przekonań innych („Wiem, że ty wiesz")
Młodszy wiek przedszkolny	poprzez zabawę w udawanie, umiejętność rozpoznawania intencji, pragnień i emocji innych ludzi
Wiek niemowlęcy	od niemowlęcego naśladowania partnera interakcji, wokalizowania i epizodów wspólnej uwagi

***Rysunek 4.* Kroki milowe w rozwoju refleksji nad myśleniem.**
Na podstawie: Białecka-Pikul, 2012, s. 71–75.

mentalizacja) uznawany jest za czynnik niezbędny do rozwoju empatii, umiejętności nawiązywania prawidłowych i trwałych relacji międzyludzkich oraz rozumienia reguł rządzących życiem społecznym.

Wszystkie opisane zdolności pojawiają się stopniowo i stanowią rezultat biologicznego dojrzewania układu nerwowego, a także powiększającego się doświadczenia dziecka, które prowadzi do głębokich zmian w sposobie myślenia i rozumienia świata oraz obierania strategii działania. Osiągnięcia rozwojowe wieku szkolnego doprowadzą wkrótce, bo już około 11–12 r.ż., do kolejnej jakościowej zmiany w sposobie myślenia dziecka, która stanie się podstawą myślenia pojęciowego i operowania na materiale abstrakcyjnym.



Rysunek 5. **Lokalizacja i rola płatów czołowych mózgu.**
Opracowanie: Anna I. Brzezińska i Joanna Matejczuk.

TROCHĘ TEORII…

Procesy poznawcze, za których funkcjonowanie odpowiedzialne są płaty czołowe mózgu, zwykło się określać mianem funkcji wykonawczych. Funkcje te zaangażowane są w świadomą kontrolę myśli i działań i odpowiadają za ukierunkowane na cel zachowanie. Są one zatem niezbędne z punktu widzenia takich umiejętności, jak: powstrzymywanie się od odruchowych bądź impulsywnych reakcji, rozwiązywanie problemów, planowanie czynności i ich inicjowanie wraz z elastyczną realizacją. W skład funkcji wykonawczych zalicza się najczęściej: (a) pamięć roboczą, która m.in. wspomaga zapamiętywanie wskazówek i etapy planów działań; (b) kontrolę hamowania, czyli umiejętność powstrzymywania się przed działaniem impulsywnym oraz możliwość utrzymywania koncentracji uwagi i dążenia do celu pomimo działania czynników zakłócających; (c) giętkość poznawczą, która umożliwia elastyczne działanie i postrzeganie rzeczy z różnych punktów widzenia. Istnieją dane, które wskazują, iż poziom funkcji wykonawczych silniej wpływa na poziom osiągnięć szkolnych aniżeli wielkość ilorazu inteligencji (!) (za: Pennington, Ozonoff, 2006). Ponadto, uważa się, iż funkcje wykonawcze stanowią podstawę dla wykształcenia się jedenastu kompetencji kluczowych z punktu widzenia rozpoczęcia nauki w szkole.

Na podstawie: Brzezińska i in., 2012.

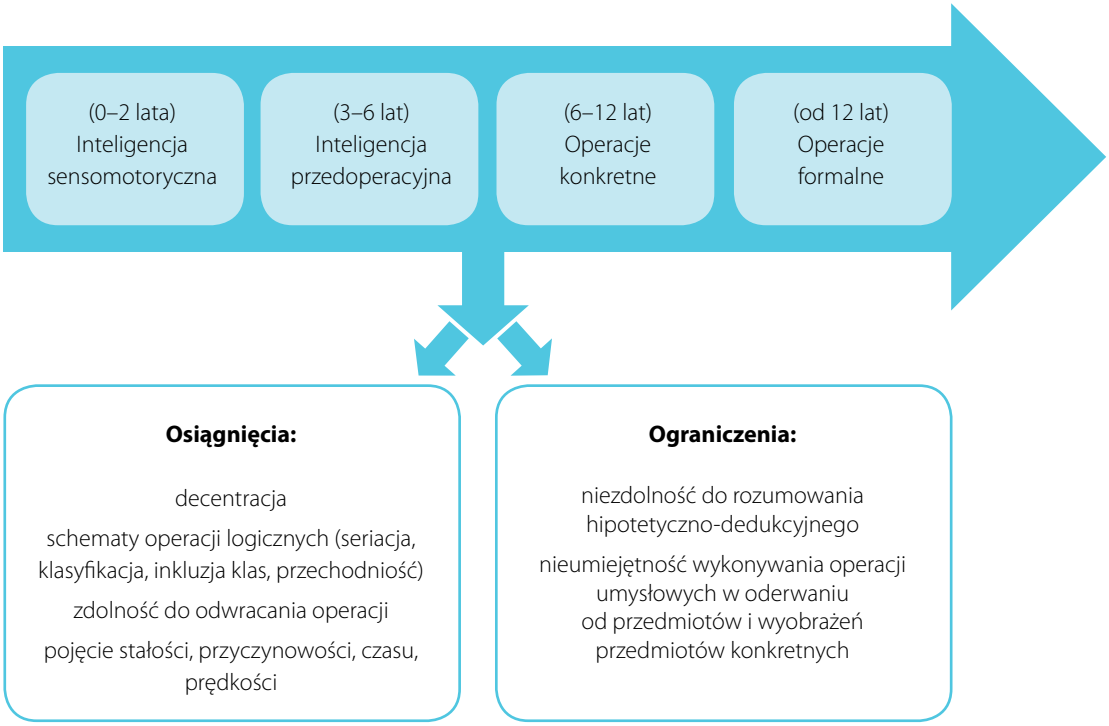
Tabela 5
Podstawowe osiągnięcia stadium operacji konkretnych

Osiągnięcie	Znaczenie	Przykład
Decentracja	umiejętność ujmowania rzeczywistości z różnych punktów widzenia	dziecko rozumie, że długopis tańszy i w mniej ładnej oprawce może pisać równie dobrze, jak droższy i ładniejszy; dostrzega pozytywne i negatywne strony danej sytuacji
Klasyfikowanie	posługiwanie się pojęciem nadrzędności; umiejętność grupowania przedmiotów pod względem określonego kryterium na podstawie podobieństwa między nimi	dziecko rozumie, że gołąb mieści się w kategorii ptaków, a ptaki – w kategorii zwierząt itd.; klasyfikując, opiera się zarówno na percepcji, jak i na wiedzy
Myślenie logiczne	pozwala na przeprowadzenie wnioskowania o charakterze przyczynowo-skutkowym	dziecko potrafi wskazać przyczynę czyjegoś stanu emocjonalnego
Szeregowanie (seriacja)	zdolność umysłowego porządkowania przedmiotów pod względem ich wielkości (ciężar, długość)	dziecko potrafi rozwiązać problem:„Adaś jest wyższy od Krzysia, a Krzyś jest wyższy od Janka. Kto jest wyższy – Adaś czy Janek?”
Zasada zachowania stałości	dziecko rozumie już, że podstawowe cechy przedmiotu pozostają niezmienne, pomimo zmiany ich wyglądu (jednak zasada nie jest opanowywana równomiernie - najpierw, ok. 7 r.ż. stałość masy, ok. 8 r.ż. wagi, na końcu, ok. 11 r.ż. objętości)	dziecko rozumie, że woda przelana z wysokiej szklanki do głębokiego talerza nie zmienia się pod względem objętości
Zdolność pojmowania operacji na liczbach	dziecko zaczyna rozumieć, iż wynikiem dodawania jest zwiększenie, a wynikiem odejmowania - zmniejszenie liczby przedmiotów	dziecko rozumie, że liczba koralików ułożonych w szeregu pozostaje ta sama bez względu na odległość pomiędzy nimi, a tylko dodanie lub odjęcie któregoś może zmienić ich liczebność
Zdolność posługiwania się logiką indukcyjną	rozumowanie od szczegółu do ogółu; doświadczenia zdobywane na co dzień stają się podstawą do uogólniania	dziecko potrafi rozumować w sposób następujący:„Mam 9 lat – chodzę do szkoły – wszystkie dzieci, które mają 9 lat, chodzą do szkoły”

Na podstawie: Bee, 2004, s. 268–269.

4.3. Od uwagi mimowolnej do dowolnej

U dziecka w wieku przedszkolnym uwaga ma charakter nietrwały i mimowolny, co oznacza, iż dziecko często zmienia przedmiot swojego zainteresowania i skupia się głównie na wyrazistych i atrakcyjnych cechach przedmiotów. Nawet podczas wykonywania najbardziej interesujących czynności łatwo dekoncentruje się pod wpływem działania rozmaitych bodźców wewnętrznych i zewnętrznych. Na początku wieku szkolnego, pod wpływem zewnętrznych wskazówek ze strony dorosłego, a także pod wpływem systematycznego uczestniczenia w zajęciach szkolnych, następuje zaś istotna zmiana jakościowa w zakresie funkcjonowania jego uwagi, której istota polega na zwiększeniu udziału woli w sterowaniu uwagą. W coraz większym stopniu koncentracja na obiektach staje się zamierzona i celowa, co umożliwia o wiele dłuższe i skuteczniejsze zajmowanie się daną czynnością oraz jej kontynuowanie nawet wtedy, gdy w pobliżu dzieją się inne, ciekawe rzeczy. Zmienia się również adaptacyjność uwagi w stosunku do zadania – maleje impulsywność, zwiększa się natomiast poziom czujności i selektywności. Jak mawiał Lew Wygotski, funkcja ta ulega zatem przekształceniu z procesu zewnętrznie regulowanego przez dorosłych (np. poprzez pomaganie w koncentrowaniu się i zwracaniu uwagi na istotne szczegóły zadania/otoczenia) w proces samoregulowany, nad którym coraz większą kontrolę sprawować zaczyna samo dziecko. Należy pamiętać, iż z perspektywy procesu edukacyjnego kontrola uwagi jest jedną z podstawowych zdolności poznawczych, która umożliwia efektywne skupienie się na wykonaniu zadania, przez co do pewnego stopnia warunkuje poziom gotowości szkolnej.



Rysunek 6. **Rozwój myślenia u dzieci w wieku wczesnoszkolnym.**

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Poziom funkcjonowania uwagi dowolnej zależy nie tylko od wieku, lecz również w znacznej mierze od innych cech dzieci. Jednym z takich czynników jest temperament. Dzieci ruchliwe odznaczają się uwagą bardziej przerzutną i podzielną, natomiast dzieci o flegmatycznym usposobieniu lepsze są w zadaniach wymagających dłuższej koncentracji uwagi.

4.4. Od pamięci mechanicznej do logicznej i pierwszych strategii zapamiętywania

Mówi się, że pamięć przedszkolaka jest mechaniczna, co oznacza, iż dziecko zapamiętuje w przeważającej mierze nieintencjonalnie, niejako „przy okazji", treści wyraziste, ciekawe, bądź zgodne z jego potrzebami, czemu względnie rzadko towarzyszy ich zrozumienie. Można więc powiedzieć, iż efekty pamięciowe stanowią „skutek uboczny" przetwarzania informacji przez dziecko. Ponadto małe dzieci niewiele jeszcze wiedzą na temat własnej pamięci, stąd też wykazują często tendencję do przeceniania swoich zdolności i nie potrafią jeszcze skutecznie monitorować własnej pamięci. Sześciolatek zaś, pod wpływem rozwoju mowy i wiedzy ogólnej a także na skutek wzrostu szybkości przetwarzania informacji i pojawienia się nowych wymagań stawianych przez środowisko szkolne, zaczyna uczyć się i zapamiętywać w sposób celowy i zaplanowany. Ponieważ pamiętanie i rozumienie nowych informacji stają się jednym z głównych celów aktywności dziecka, zaczyna ono organizować materiał w sposób ułatwiający zapamiętanie.

Pamięć logiczna

Pamięć polegająca nie tylko na przyswojeniu informacji, lecz również na jej zrozumieniu. Więcej na temat rozwoju metapamięci można znaleźć w tomie 4 z tej serii.

Do najczęściej stosowanych w tym wieku strategii pamięciowych zaliczyć można: wyliczanie, łączenie przedmiotów w grupy, tworzenie wskazówek pomagających w przypominaniu, wiązanie nowo przyswajanego materiału z wiedzą już posiadaną (elaboracja), a także powtarzanie materiału na głos bądź w myślach. Stosowanie tych zabiegów początkowo ma charakter niekonsekwentny i nieregularny (np. dziecko powtarza tylko część zadanego materiału), a także ma miejsce głównie w sytuacjach, gdy zadanie pamięciowe jest podporządkowane szerszej aktywności i wykonywane w znanych dziecku warunkach. Z biegiem czasu stosowanie strategii pamięciowych staje się coraz bardziej spontaniczne i uogólnione, jednak nadal nie zawsze przynosi zamierzone efekty. Jednakże w miarę dalszego rozwoju pojemności pamięci i sprawności kontroli poznawczej ich stosowanie zaczyna przebiegać w sposób coraz bardziej przemyślany i dostosowany do wykonywanego zadania, a same strategie można opisać jako coraz bardziej złożone i wyrafinowane, co sprawia, iż w średnim wieku szkolnym stopniowo stają się narzędziem świadomego uczenia się i jednym z istotnych składników metapamięci.

W rozwoju pamięci dziecka w wieku wczesnoszkolnym zauważalne stają się również znaczące zmiany ilościowe w obrębie pamięci bezpośredniej, odpowiedzialnej za tymczasowe przechowywanie i przetwarzanie informacji oraz biorącej udział m.in. w powstaniu mowy i operowaniu na reprezentacjach umysłowych (czas jej trwania to kilkanaście sekund). Istotą przekształcenia jest tutaj zmiana formy zapamiętywanych informacji z obrazowej na słowną, co znacznie zwiększa pojemność owej pamięci. Dzieci w wieku przedszkolnym są w stanie zapamiętać jednorazowo ok. 3–4 elementów, natomiast pod koniec III klasy uczeń potrafi przyswoić już 6–7 elementów, a więc niemalże tyle samo co człowiek dorosły.

Tabela 6
Rozwój zakresu pamięci bezpośredniej

Rok życia	Liczba zapamiętywanych jednorazowo elementów (np. liczb, sylab, słów)
2 r.ż.	2
3 r.ż.	3
4–6 r.ż.	4
7 r.ż.	5
8–9 r.ż.	6
10–14 r.ż. i więcej	7

Na podstawie: Farber i Beteleva, 2011, s. 5–13.

4.5. Od spontanicznego mówienia do używania różnych form komunikacji

W wieku ok. 5–6 lat większość dzieci ma już opanowane podstawy gramatyki i wymowy języka ojczystego, a zasób jego słownictwa wciąż poszerza się. Około 8 i 9 roku życia dzieci odkrywają zależności pomiędzy przymiotnikami i przysłówkami, a także pomiędzy przymiotnikami i rzeczownikami, co sprzyja rozwojowi słowotwórstwa (np. umiejętność utworzenia przymiotnika „wieczorny" od słowa „wieczór"). Komunikacja werbalna dziecka w wieku szkolnym staje się coraz bardziej złożona, zarówno pod względem treści, jak i formy przekazu, przez co staje się narzędziem poznawania świata, siebie i innych ludzi, a także budowania satysfakcjonujących relacji z innymi. Wzrastająca kompetencja językowa umożliwia współdziałanie z innymi ludźmi, odnoszenie się do ich myśli i zachowań oraz uzgadnianie wspólnego punktu widzenia. Doskonali się również umiejętność realizowania poprzez język własnych intencji, w sposób dostosowany do sytuacji społecznej i odbiorcy. Dziecko w wieku szkolnym zdaje sobie sprawę, iż język, jakiego używa się, rozmawiając z kolegami, różni się od tego stosowanego podczas rozmowy z nauczycielką, rodzicami, dziadkami bądź innymi osobami dorosłymi.

Do ważnych zmian w zakresie komunikacji zaliczyć należy rozwój kompetencji metakomunikacyjnej, która pociąga za sobą umiejętność dokonywania refleksji nad własną komunikacją, a co za tym idzie – również czujność i krytyczną refleksję wobec własnych błędów i potknięć językowych. Język służy zatem dziecku wczesnoszkolnemu nie tylko jako narzędzie mówienia i myślenia, lecz również jako środek do poznawania świata, siebie i innych ludzi, a także do budowania z nimi satysfakcjonujących relacji.

TROCHĘ TEORII…

Wybitny socjolingwista, Basil Bernstein, zwrócił uwagę, że pójście dziecka do szkoły to moment spotkania rzeczywistości językowej dziecka i jego rodziny z rzeczywistością językową szkoły. Istotą podobieństwa lub różnic między tymi światami nie jest tylko treść czy forma językowa stosowana przez którąkolwiek ze stron, ale narzucany przez zwyczaje językowe sposób postrzegania i interpretacji rzeczywistości, w tym również treści i wartości przekazywanych przez szkołę. Istotnym wyznacznikiem przystosowania dziecka do szkoły i fundamentem jego postępów w nauce będzie zatem również charakter środowiska szkolnego oraz wrażliwość i gotowość szkoły na przyjęcie dzieci zróżnicowanych pod względem kodów językowych (czyli specyficznego funkcjonowania językowego). Istotą procesu rozwoju będzie umiejętne posługiwanie się tymi kodami w określonych sytuacjach społecznych, adekwatnie do celów i z uwzględnieniem efektywności działań.

Na podstawie: Bernstein, 1980; Matejczuk, Nowotnik i Rękosiewicz, 2013.

CIEKAWOSTKA Z BADAŃ

Związki pomiędzy umiejętnością poprawnego rozumienia i użycia języka w mowie a umiejętnością czytania wydają się jasne i bezsprzeczne. Ciekawsze jest jednak odkrycie, w myśl którego kompetencja językowa jest istotna z punktu widzenia poziomu osiągnięć matematycznych. Te ostatnie okazały się być bowiem zależne od poziomu funkcjonowania językowego członków rodziny dziecka. Zdolność do rozumienia sygnałów językowych ma również szczególne znaczenie z punktu widzenia rozwoju emocjonalnego. Dowiedziono bowiem, że im lepsza umiejętność rozumienia języka, tym większa wiedza na temat emocji. Ponadto dzieci ze słabszymi umiejętnościami rozumienia sygnałów językowych są oceniane jako mniej lubiane przez inne dzieci (zjawisko to zaobserwowano głównie w stosunku do chłopców oraz częściej wykazują zachowania eksternalizacyjne (bunt, opór, agresja, przeciwstawianie się, impulsywność) aniżeli dzieci z lepszymi umiejętnościami komunikacyjnymi.

Na podstawie: Beck, Kumschick, Eid i Klann-Delius, 2011; Lerkkanen i in., 2012.

4.6. Od słuchania i mówienia do czytania i pisania

Dotychczas komunikowanie się dziecka ze światem przebiegało za pomocą dwóch funkcji, jakimi są mówienie i słuchanie. Wiek szkolny to czas, w którym dziecko poszerza ten zestaw o dwa zupełnie nowe narzędzia komunikacji, a mianowicie o czytanie i pisanie. Opanowanie mowy pisane, jako pośredniego narzędzia komunikacji, stanowi jedno z najważniejszych osiągnięć wieku szkolnego – służy bowiem nie tylko realizacji kolejnych etapów nauki szkolnej oraz samodoskonaleniu, lecz samo w sobie stanowi również instrument funkcjonowania w społeczeństwie i istotny czynnik rozwoju struktur układu nerwowego. Można zaryzykować stwierdzenie, iż nauka mowy pisanej stanowi dla dziecka najcięższą z dotychczasowych prób – wymaga bowiem skoordynowania szeregu procesów i operacji poznawczych.

U dzieci w wieku przedszkolnym „czytanie" polega na odgadywaniu znaczenia wyrazów na podstawie ich wyglądu. „Pisanie" natomiast stanowi kopiowanie oglądanych znaków graficznych. Jednakże, aby nauczyć się czytać naprawdę, dziecko wczesnoszkolne musi zrozumieć, iż pismo jest graficznym zapisem dźwięków mowy. Z tego punktu widzenia niezbędne jest opanowanie dwóch podstawowych umiejętności, jakimi są dekodowanie fonologiczne i rozumienie. Pierwsze z nich polega na kojarzeniu znaków graficznych (grafemy) z brzmieniem głosek (fonemy). Drugie zaś umożliwia odczytywanie sensu zarówno pojedynczych wyrazów, zdań, jak i całości tekstu. Z punktu widzenia tak pojmowanej umiejętności czytania (a również i pisania) niezbędne są sprawnie funkcjonujące procesy uwagi dowolnej. Ich zaangażowanie na poziomie dekodowania tekstu umożliwia bowiem uchwycenie różnic oraz podobieństw w kształtach liter, wielkości i umiejscowieniu w przestrzeni znaków graficznych, a także relacji fonemowych. Natomiast na poziomie rozumienia uwaga umożliwia odczytywanie dosłownego znaczenia czytanego tekstu, a także dołączanie nowych informacji do istniejących już struktur wiedzy. Istotą dobrze opanowanej nauki czytania jest zautomatyzowanie dekodowania, co jest równoznaczne ze znacznym zwolnieniem zasobów uwagi z czynności przekładania liter na ich brzmienia dźwiękowe i przesunięciem ich w kierunku procesów związanych z odczytywaniem znaczenia pojedynczych zdań, a następnie całego tekstu. U dzieci w wieku wczesnoszkolnym procesy uwagi są jeszcze zaangażowane zarówno na poziomie dekodowania, jak i rozumienia tekstu, co oznacza, iż umiejętność czytania jest celem samym w sobie i nie stanowi jeszcze w pełni narzędzia do nauki. W miarę praktyki ten stan rzeczy będzie się jednak zmieniał.

Mowa pisana

Wydobywanie informacji z tekstu (czytanie) oraz wypowiadanie się za pomocą pisma, przy użyciu elementów mowy (pisanie).

Na podstawie: Reber i Reber, 2005, s. 135.

Tabela 7
Obszary funkcjonowania zaangażowane w proces nabywania mowy pisanej

Obszary funkcjonowania zaangażowane w proces nabywania mowy pisanej		
Psychomotoryka	**Procesy afektywno-motywacyjne**	**Procesy poznawcze**
• sprawność analizatorów (wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego) • sprawność aparatu artykulacyjnego • sprawność manualna (motoryka mała)	• motywacja • nastawienie emocjonalne • radzenie sobie z niepowodzeniami • inicjatywa i poczucie kompetencji • samoocena	• uwaga dowolna • pamięć • myślenie pojęciowe • świadomość fonologiczna • zasób pojęciowy i słownikowy

Na podstawie: Brzezińska, 1987, s. 36.

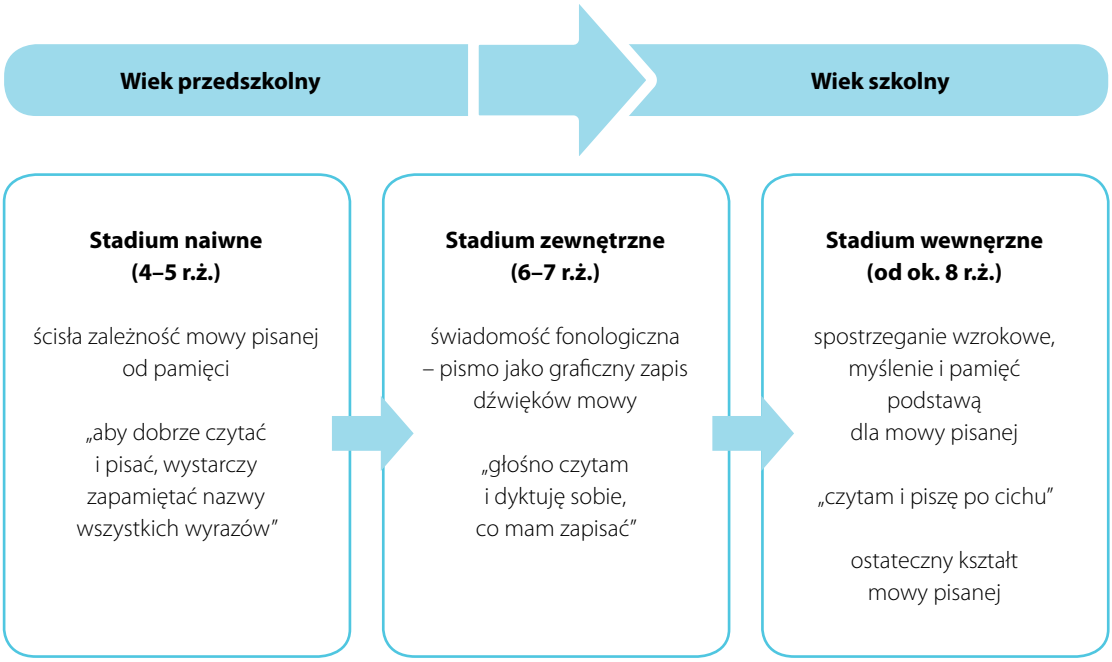
Nabywanie mowy pisanej stanowi niezwykle istotny krok w rozwoju dziecka. Wielu klasyków psychologii wskazuje, iż opanowanie umiejętności czytania i pisania prowadzi do rozwoju myślenia i kontroli własnego działania. Planowanie wypowiedzi, umiejętność refleksji, odczytywanie intencji nadawcy, a także dopasowywanie komunikatu do możliwości nadawcy, czynienie go dlań zrozumiałym to tylko niektóre z kompetencji doskonalonych dzięki opanowywaniu mowy pisanej.

CIEKAWOSTKA Z BADAŃ

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

Na podstawie: Nowotnik, 2012.

Dominik Cuske, 6 lat, OGRÓD



Rysunek 7. **Stadia rozwoju mowy pisanej.**
Na podstawie: Jabłoński, 2003, s. 54.

NAJWAŻNIEJSZE…

1. Do najważniejszych osiągnięć w rozwoju poznawczym wieku szkolnego zaliczyć można: decentrację, umiejętność klasyfikowania, zdolność pojmowania operacji na liczbach oraz zdolność posługiwania się logiką indukcyjną (tj. rozumowanie w kierunku „od ogółu do szczegółu"). Opanowanie wszystkich tych zdolności sprawia, iż około 12 roku życia rozumowanie dziecka zaczyna uniezależniać się od konieczności manipulowania na konkretnych przedmiotach i zaczyna przebiegać tylko „w głowie", już niezależnie od aktualnego doświadczenia.
2. Intensywny rozwój mózgu dziecka, zwłaszcza w obszarze płatów czołowych, warunkuje wzrost kontroli poznawczej, która przejawia się w zdolności do refleksyjnego myślenia oraz ustanawiania i realizacji pragnień oraz celów.
3. Istotnym czynnikiem rozwoju układu nerwowego jest opanowywanie mowy pisanej, które przyczynia się do dalszego rozwoju myślenia i świadomości dziecka.
4. Wszystkie te zmiany są niezbędne nie tylko z punktu widzenia dalszej realizacji zadań szkolnych, lecz także stanowią przyczynek do dalszego kształtowania się zdolności samoregulacji i umiejętności społecznych.

Dominika Kamza, 8 lat

Zakończenie

Wczesny wiek szkolny to czas w rozwoju dziecka tyle trudny, ile pasjonujący. Aby dziecko mogło swobodnie wkroczyć na ten etap rozwoju (a co za tym idzie – aby rozpoczęło naukę w szkole z radością i entuzjazmem), niezbędne jest uprzednie wykształcenie inicjatywy w działaniu i wytrwałości w dążeniu do celu. Dzięki tym przymiotom dziecku będzie znacznie łatwiej we względnie krótkim czasie nabyć cały szereg kompetencji, które - jeśli opanowane z powodzeniem - nie tylko zaobfitują na następnym etapie rozwoju, jakim jest środkowy wiek szkolny, lecz również przyniosą długofalowe korzyści w dorosłym życiu. Wiek szkolny to czas najbardziej intensywnego rozwoju społecznego - należy pamiętać, iż doświadczenia w relacjach z szerszym światem społecznym na początku nauki szkolnej mogą wywierać silniejszy wpływ na dalsze funkcjonowanie aniżeli zachodzące w tym samym czasie zmiany poznawcze. Najważniejszym efektem praktyk związanych z nauką szkolną oraz z uczestnictwem w grupie rówieśniczej jest wykształcenie u dziecka refleksyjności, poczucia kompetencji i pozytywnej, realistycznej samooceny, które umożliwią wejście w okres dorastania ze świadomością własnych możliwości i zasobów. Znajomość swoich słabych i mocnych stron oraz zdolność do adekwatnej oceny swoich możliwości umożliwia tworzenie realistycznych planów i celów oraz stanowi dobry grunt dla ukształtowania umiejętności radzenia sobie z niepowodzeniami. Stąd też tak ważne w tym okresie rozwojowym jest udzielanie dziecku adekwatnych, konstruktywnych informacji zwrotnych na jego temat. Relacje społeczne są dla dziecka swoistym zwierciadłem, stąd też jakość kontaktów nawiązanych w szkole będzie bowiem w znacznym stopniu wpływać na funkcjonowanie człowieka w życiu dorosłym.

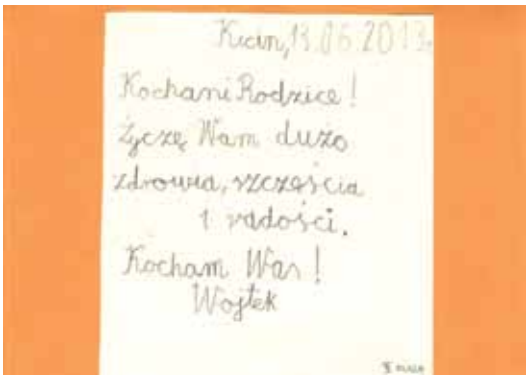
Kształtujące się dopiero postawa pracy i umiejętność realizacji obranego celu, które wyrastają z określonych relacji społecznych, stanowią punkt wyjścia dla rozwoju wytrwałości i konsekwencji w dążeniu do realizacji planów. Zdobywanie wiedzy poprzez własną aktywność i zaangażowanie to niewątpliwy potencjał tej fazy rozwojowej. Rozpoznanie go i odpowiednie ukierunkowanie przez dorosłego daje nadzieję na ustanowienie pozytywnego stosunku do zdobywania wiedzy i poznawania świata przez dziecko.

Do najważniejszych zadań dorosłych partnerów społecznych dziecka należy udzielanie mu adekwatnych i konstruktywnych informacji zwrotnych oraz dostosowywanie interwencji do aktualnego poziomu jego rozwoju, wykorzystanie jego naturalnego potencjału i zasobów oraz zdolność do stymulowania kompetencji, które znajdują się dopiero na etapie rozwoju. W praktyce oznacza to umiejętność stawiania przed dzieckiem takich zadań, które choć nie mogą być wprawdzie wykonane przez nie samodzielnie, ale którym jest w stanie sprostać z niewielkim wsparciem rodziców i nauczycieli. Niezbędna jest przy tym świadomość indywidualności tempa rozwoju każdego dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Celem wspomagania rozwoju uczniów nie może być wyłącznie poradzenie sobie z zadaniami szkolnymi - należy również zadbać o przygotowanie ich do radzenia sobie z wyzwaniami, jakie niesie całe dorosłe życie.

Tabela 8
Podstawowe potrzeby dziecka w wieku wczesnoszkolnym i warunki ich zaspokajania

	Kluczowe zadania rozwojowe		Warunki zaspokajania podstawowych potrzeb
	Rozwój indywidualny	Relacje społeczne	
Wczesny wiek szkolny	• wzrost samodzielności • rozwój adekwatnej pozytywnej samooceny • umiejętność podejmowania inicjatywy • rozwój operacji umysłowych i myślenia pojęciowego • rozwój kontroli uwagi • rozwój pamięci • nauka czytania i pisania • wzrost refleksyjności • rozwój pracowitości	• wzrost zainteresowania światem społecznym • przynależność do grupy koleżeńskiej • rozwój zdolności do rozumienia perspektywy innych ludzi • umiejętność współdziałania i współpracy • nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami i nauczycielami • podporządkowanie regułom społecznym • rozszerzanie grona autorytetów na osoby spoza rodziny	• zachęcanie do samodzielności • udzielanie konstruktywnych informacji zwrotnych • odpowiednia pomoc (nie wyręczanie!) w rozwiązywaniu zadań • stwarzanie okazji do kontaktów z innymi ludźmi • pomoc w rozpoznawaniu mocnych stron dziecka • zachęcanie do pielęgnowania uzdolnień i rozwijania pasji • tworzenie ofert działania na rzecz innych osób w najbliższym otoczeniu

Na podstawie: Appelt i Jabłoński, 2004/2007, s. 75–90; Wiliński, 2005, s. 303–343.



Wojtek Appelt, 8 lat, ŻYCZENIA

Warto przeczytać...

Pozycja prezentująca w sposób przystępny i zwięzły kolejne etapy życia i ważne osiągnięcia psychologii rozwoju człowieka:

1. Brzezińska, A. I. (red.). (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Książka prezentująca kluczowe zjawiska rozwojowe charakterystyczne dla okresu dzieciństwa:

2. Schaffer, H. R. (2005). *Psychologia dziecka.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Artykuły wpisujące się w nurt dyskusji na temat obniżenia wieku szkolnego i gotowości szkolnej 5–6-latków:

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

4. Matejczuk, J., Nowotnik, A. i 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.

Korzystano z...

1. Appelt, K. (2000). Dziecięcy schemat nauczyciela. S*ocjologia Wychowania, 14,* 231–235.
2. Appelt, K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 259–302). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
3. Appelt, K. i Jabłoński, S. (2004/2007). Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym. W: A. Brzezińska i E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (s. 75–90). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
4. Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M. i Klann-Delius, G. (2011). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion, 12,* 1–12.
5. Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
6. Bernstein, B. (1980). Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia. W: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo* (s. 95–115). Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
7. Białecka-Pikul, M. (2012). *Rozwój refleksji nad myśleniem*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
8. Brzezińska, A. I. i Urbańska, J. (2011). Emocje sześciolatka. *Dyrektor Szkoły, 12*, 50–53.
9. Brzezińska, A. I., Appelt K. i Ziółkowska B. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 95-292). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
10. Brzezińska, A. I. (red.). (1987). *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
11. Brzezińska, A. I. (2002). Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. W: W. Brejnak (red.), *O pomyślny start ucznia w szkole* (s. 38–48). Warszawa: Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji.
12. CBOS (2013). Raport CBOS BS/90/2013: *Czy sześciolatki powinny iść do szkoły?* Czerwiec 2013.
13. Colman, A. M. (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
14. Erikson, E. H. (1963/1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

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

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

17. IBE (2013a). *Informacja na temat wyników „Badania 6- i 7-latków na starcie szkolnym": Informacja o głównych wynikach badania.* Strona internetowa: http://eduentuzjasci.pl/pl/wydarzenia/852-wyniki-badania-6-i-7-latkow-na-starcie-szkolnym.html

18. IBE (2013b). *Informacja na temat wyników „Badania 6- i 7-latków na starcie szkolnym": Informacja o opinii rodziców na temat swoich dzieci.* Strona internetowa: http://eduentuzjasci.pl/pl/wydarzenia/852-wyniki-badania-6-i-7-latkow-na-starcie-szkolnym.html

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

20. Jagodzińska, M. (2003). *Rozwój pamięci w dzieciństwie.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

21. Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology, 71*(1), 17–24.

22. Kennedy, J. H. i Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools, 41*(2), 247–259.

23. Kielar-Turska, M. (2006). Nazywanie emocji w sytuacjach komunikacyjnych. *Kolokwia Psychologiczne, 15*, 125–137.

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

25. Kuszak, K. (2006). *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

26. Lerkkanen, M., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H. i Nurmi, J. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology, 9,* 369–388.

27. Matczak, A. (2000). Style poznawcze. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 761–782). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

28. Matejczuk, J., Nowotnik, A. i 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.

29. Mischel, W. i Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive--affective processing system: The dynamics of delay of gratification. W: R. F. Baumeister i K. D. Vohs (red.), *Handbook of self-regulation: Research, Theory, and Applications* (s. 99–129). New York: Guilford.

30. Nowotnik, A. (2014). Środowisko rozwoju dzieci w wieku szkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej. W: A. I. Brzezińska, Matejczuk, J., Jankowski, P. i Rękosiewicz, M. (red.), *Sześciolatki w szkole: rozwój i wspomaganie rozwoju* (s. 59–73). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

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

32. Pennington, B. F. i Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopatology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37*, 51–87.

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

34. Przetacznik-Gierowska, M. (1986). Jak dzieci ujmują społeczną kontrolę swego zachowania się przez dorosłych? W: I. Kurcz, G. W. Shugar i B. Bokus (red.), *Wiedza a język* (t. 2, s. 15–34). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.

35. Reber, A. S. i Reber, E. S. (2005). *Słownik psychologii.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

36. Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

37. Stefańska-Klar, R. (2000). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia* (t. 2, s. 130-162). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

38. Świderska-Kopacz, J., Marcinkowski, J. T. i Jankowska, K. (2008). Zachowania zdrowotne młodzieży gimnazjalnej i ich wybrane uwarunkowania. Cz. V. Aktywność fizyczna. *Problemy Higieny i Epidemiologii, 89*(2), 246–250.

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

40. Wojnarowska, B. (2010). Aktywność fizyczna w dzieciństwie i młodości. W: P. Podolec (red.), *Podręcznik Polskiego Forum Profilaktyki.* Kraków: Medycyna Praktyczna. Strona internetowa: http://pediatria.mp.pl/prawidlowyrozwoj/rozwojfizyczny/show.html?id=73905

41. Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN (Przekład: E. i J. Flesznerowie).

Kuba Sosnowski, 7 lat, AUTOPORTRET

Niezbędnik Dobrego Nauczyciela

Redakcja: prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska

Seria I. Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania
Recenzent: prof. dr hab. Barbara Bokus, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego

Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo	dr Magdalena Czub
Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny	dr Joanna Matejczuk
Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny	mgr Anna Kamza
Rozwój dziecka. Środkowy wiek szkolny	mgr Małgorzata Rękosiewicz mgr Paweł Jankowski
Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania	dr Konrad Piotrowski dr Beata Ziółkowska dr Julita Wojciechowska
Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania	dr Konrad Piotrowski dr Julita Wojciechowska dr Beata Ziółkowska

Seria II. Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorastania
Recenzent: prof. dr hab. Maria Ledzińska, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego

Opieka i wychowanie. Wczesne dzieciństwo	dr Karolina Appelt mgr Monika Mielcarek
Opieka i wychowanie. Wiek przedszkolny	dr Joanna Matejczuk
Opieka i wychowanie. Wczesny wiek szkolny	dr Sławomir Jabłoński mgr Aleksandra Ratajczyk
Opieka i wychowanie. Środkowy wiek szkolny	prof. dr hab. Ewa Filipiak dr Ewa Lemańska-Lewandowska
Opieka i wychowanie. Wczesna faza dorastania	prof. dr hab. Ewa Filipiak dr Ewa Lemańska-Lewandowska
Opieka i wychowanie. Późna faza dorastania	prof. dr hab. Ewa Filipiak dr Małgorzata Wiśniewska

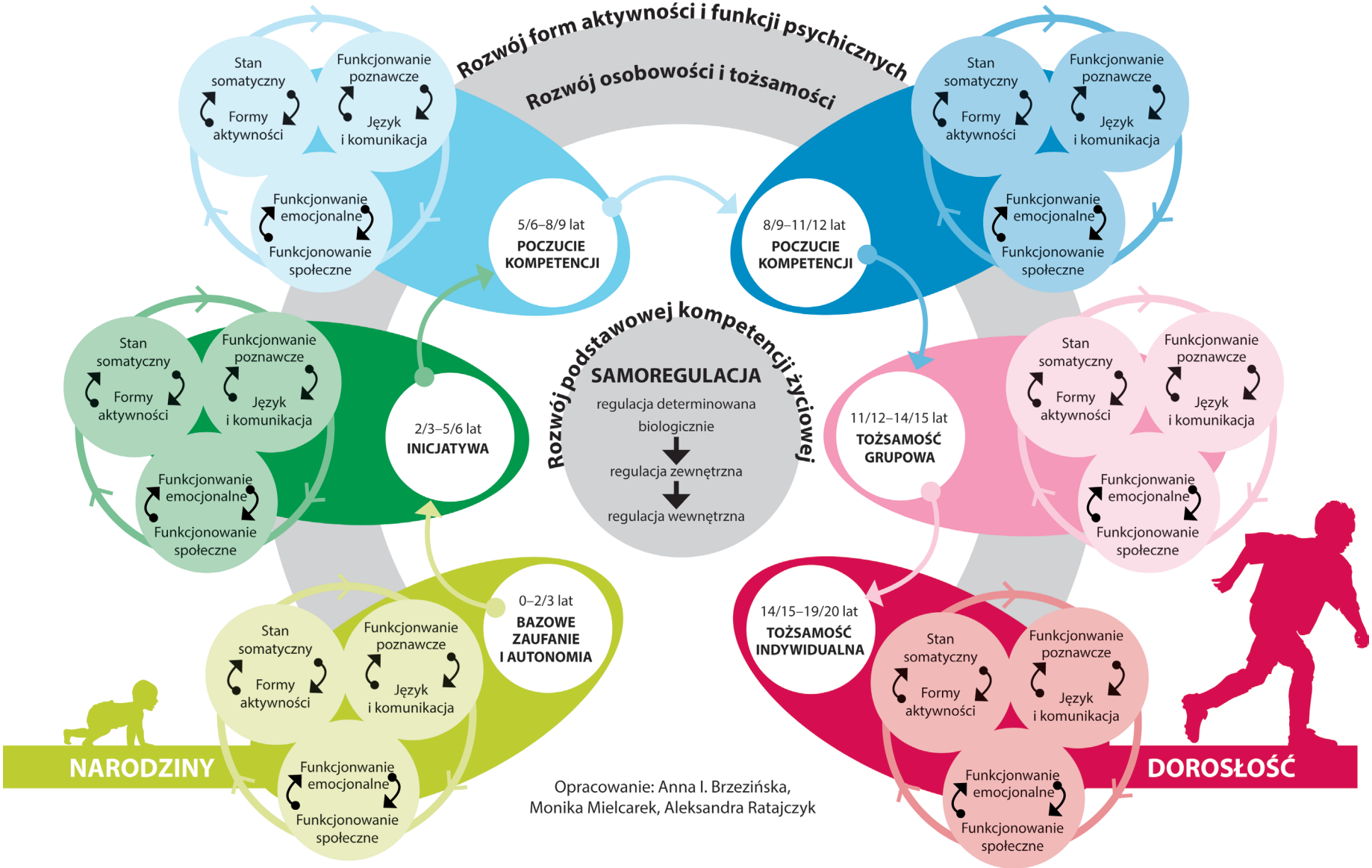
Seria III. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania
Recenzent: prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Wczesna edukacja dziecka	mgr Aleksandra Kram mgr Monika Mielcarek
Edukacja przedszkolna	mgr Marta Molińska mgr Aleksandra Ratajczyk
Edukacja wczesnoszkolna	dr Barbara Murawska
Edukacja szkolna: środkowy wiek szkolny	prof. dr hab. Ewa Filipiak mgr Joanna Szymczak
Edukacja szkolna i pozaszkolna. Wczesna faza dorastania	prof. dr hab. Ewa Filipiak mgr Adam Mroczkowski
Edukacja szkolna i pozaszkolna. Późna faza dorastania	prof. dr hab. Ewa Filipiak mgr Goretta Siadak

Seria IV. Monitorowanie rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania
Recenzent: prof. dr hab. Stanisław Kowalik, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu

Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Wczesne dzieciństwo	mgr Monika Mielcarek mgr Aleksandra Ratajczyk
Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Wiek przedszkolny	mgr Aleksandra Ratajczyk mgr Monika Mielcarek
Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Wczesny wiek szkolny	mgr Małgorzata Rękosiewicz mgr Aleksandra Kram
Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Środkowy wiek szkolny	mgr Małgorzata Rękosiewicz mgr Marta Molińska
Rozpoznanie zasobów nastolatka i środowiska rozwoju. Wczesna faza dorastania	mgr Aleksandra Kram mgr Marta Molińska
Rozpoznanie zasobów nastolatka i środowiska rozwoju. Późna faza dorastania	mgr Marta Molińska mgr Aleksandra Kram

notatki



Opracowanie: Anna I. Brzezińska, Monika Mielcarek, Aleksandra Ratajczyk

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorakich doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych, w tym PIAAC, PISA, TALIS, ESLC, SHARE, TIMSS i PIRLS, oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | ibe@ibe.edu.pl | **www.ibe.edu.pl**
Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.