

Niezbędnik Dobrego Nauczyciela

Redakcja: prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska



Seria II

Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorastania

TOM 3

Sławomir Jabłoński, Aleksandra Ratajczyk

Opieka i wychowanie

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 – seria II.

Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorastania

Tom	1	2	3
Faza rozwoju	Wczesne dzieciństwo	Wiek przedszkolny	Wczesny wiek szkolny
Wiek w latach	0–2/3	2/3–5/6	5/6–8/9
Miejsce	Dom/środowisko okołodomowe/ żłobek	Dom/środowisko okołodomowe/ przedszkole	Dom/szkoła podstawowa kl. I–III/ środowisko okołoszkolne
Obszary zadań / wyzwań rozwojowych	<ul style="list-style-type: none"> uczenie się przyjmowania pokarmów stałych, kontrolowania ciała, osiągnięcie stabilności fizjologicznej formowanie się relacji przywiązania nabywanie zdolności do samoregulacji emocjonalnej uczenie się chodzenia, manipulowania i mówienia uczenie się różnic związanych z płcią i zasad zachowania formowanie się prostych pojęć dotyczących rzeczywistości rozwój języka – symboliczna funkcja języka i zabawa symboliczna 	<ul style="list-style-type: none"> doskonalenie sprawności fizycznych fantazja, wyobraźnia i tworzenie odkrycie granicy fikcja – rzeczywistość uczenie się obcowania z rówieśnikami pojawienie się zabaw i gier grupowych łączących fantazję z kooperacją uczenie się rozróżniania dobra/zła oraz rozwijanie się sumienia i empatii identyfikacja z własną płcią odkrycie zasady stałości opanowanie umiejętności klasyfikacji i kombinatoryki 	<ul style="list-style-type: none"> uczenie się odpowiedniej roli płciowej rozwijanie się podstawowych sprawności szkolnych – czytania, pisanie i liczenia rozwijanie się pojęć naturalnych, niezbędnych w codziennym życiu rozwijanie się sumienia, moralności, skali wartości osiąganie podstaw niezależności osobistej rodzi się samoświadomość i poczucie samoskuteczności rozwijanie się postaw wobec grup i instytucji
Obszary opieki i wychowania	<ul style="list-style-type: none"> dobra opieka nad małym dzieckiem wyrasta z trafnego rozpoznania jego potrzeb jeśli potrzeby dziecka są zaspokajane, to kontakt z opiekunem jest źródłem doświadczeń, dzięki którym zyskuje poczucie akceptacji i bezpieczeństwa, potrafi ufać innym oraz budować bliskie relacje z innymi ludźmi jednocześnie dziecko pozostaje osobą autonomiczną i staje się bardziej odważne w poznawaniu świata oraz samodzielne w zaspokajaniu swoich potrzeb 	<ul style="list-style-type: none"> dziecko jest gotowe do podejmowania nowych działań, ale ma problem z rozgraniczaniem świata fantazji od rzeczywistego, z planowaniem działania i doprowadzaniem go do końca pomagają w tym zadania stawiane przez dorosłych oraz wsparcie okazywane przy ich wypełnianiu dorosły musi jednak coraz bardziej wycofywać się z bezpośredniej pomocy samodzielność w coraz to nowych obszarach działania to podstawa rodzącej się u dziecka inicjatywy 	<ul style="list-style-type: none"> ważnym zadaniem dorosłych – przede wszystkim rodziców i wychowawców – jest stopniowe wprowadzanie dziecka w świat racjonalnych działań dzieje się to przez coraz szersze dzielenie się z nim własnym doświadczeniem życiowym i zawodowym przede wszystkim w planowaniu działań i organizowaniu warunków ich realizacji ważne jest towarzyszenie dziecku w przeżywaniu sukcesów i wspieranie w doświadczaniu porażek oraz czas poświęcony na wyjaśniające rozmowy
Priorytet	opieka	opieka/ wychowanie	wychowanie/ opieka

Niezbędnik Dobrego Nauczyciela

Redakcja: prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska

Seria II

Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorastania

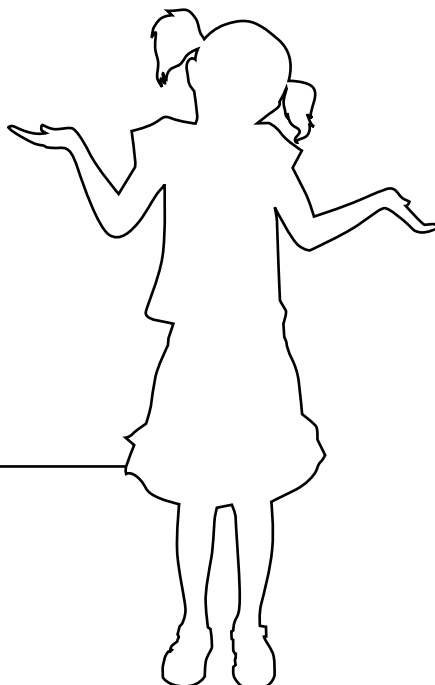
TOM 3

Sławomir Jabłoński, Aleksandra Ratajczyk

Opieka i wychowanie

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

Autorzy Tomu 3 serii II pt.: *Opieka i wychowanie. Wczesny wiek szkolny*
dr Sławomir Jabłoński, Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
mgr Aleksandra Ratajczyk, Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Recenzent:
prof. dr hab. Maria Ledzińska, 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 – 978-83-61693-68-0

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. Zadania rozwojowe a cele wychowania dziecka w wieku wczesnoszkolnym	7
1.1. Wprowadzenie, czyli o pierwszych krokach dziecka w świecie poważnych zadań	7
1.2. Rozwijanie kompetencji pracy	7
1.3. Świadome porozumiewanie się – nowa przestrzeń wychowania	12
1.4. Wspieranie ukierunkowanego uczenia się	18
Najważniejsze...	22
Rozdział 2. Pułapki w wychowywaniu dziecka we wczesnym wieku szkolnym	23
2.1. Wprowadzenie, czyli o dwóch wymiarach wychowania	23
2.2. Nowe obowiązki: o ryzyku gloryfikacji wymagań	23
2.3. Wpływ oczekiwań dorosłych na osiągnięcia szkolne dziecka	27
2.4. Dziecko między nauczycielem a rodzicem	29
Najważniejsze...	32
Rozdział 3. Zadania rodziców i innych dorosłych jako wychowawców	33
3.1. Wprowadzenie, czyli o budowaniu podstaw samodzielnego działania	33
3.2. Rola i zadania rodziców	33
3.3. Rola i zadania wychowawcy	34
3.4. Rola i zadania rodziców koleżanek i kolegów ze szkoły	37
Najważniejsze...	39
Rozdział 4. Rola społecznego otoczenia rodziny i szkoły w procesie wychowania dziecka	41
4.1. Wprowadzenie, czyli o rozwijaniu umiejętności współdziałania z innymi	41
4.2. Rola grupy rówieśniczej	41
4.3. Wprowadzanie w świat reguł prawnych i norm społecznych	43
4.4. Wprowadzenie w życie wspólnotowe	47
Najważniejsze...	48
Zakończenie	49
Warto przeczytać...	50
Korzystano z...	50



Dominik Cuske, 6 lat, BOCIAN



Staś Weltrowski, 8 lat, BOCIAN



Zuzanna Mielcarek, 7 lat, KURKA



Agata Starzec, 7 lat, KURCZACZEK

Wstęp



Praca i pracowitość warunkują cały proces wychowania w rodzinie właśnie z tej racji, że każdy „staje się człowiekiem” między innymi przez pracę, a owo stawanie się człowiekiem oznacza właśnie istotny cel całego procesu wychowania.

Jan Paweł II

Dziecko we wczesnym wieku szkolnym, czyli między 5/6 a 8/9 rokiem życia, jest już w podstawowym zakresie przygotowane do działania w sposób racjonalny i planowy. Oczywiście nie oznacza to, że podejmuje działania w pełni zaplanowane i racjonalne, ale stopniowo nabierają one takiego właśnie charakteru. Ważną formą jego aktywności pozostaje ciągle zabawa, która w tym wieku przybiera przede wszystkim postać różnego rodzaju gier, a już coraz rzadziej postać zabawy swobodnej.

Dziecko chętnie podejmuje różne zadania, które może realizować „naprawdę”. Bardzo pociąga je bowiem możliwość upodobnienia własnych działań do działań dorosłych. Prawdziwość tych zadań nie ujawnia się jednak tylko w ich racjonalnej i pla-

nowej realizacji. Oznacza także ich prawdziwe znaczenie w przestrzeni społecznej, czyli znaczenie dla innych ludzi oraz wywieranie na tę przestrzeń, a więc i na ludzi, realnego wpływu.

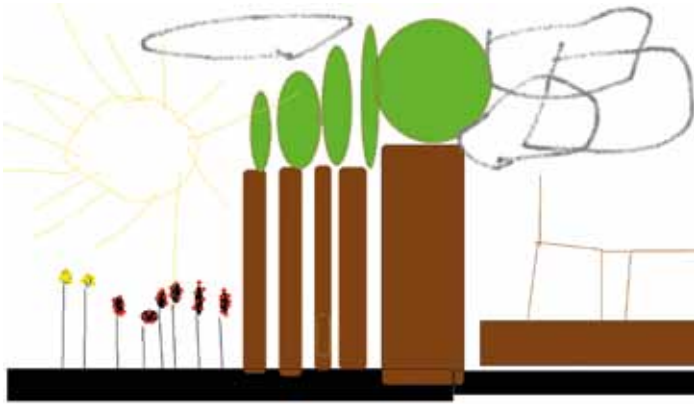
Wykonywanie różnych czynności domowych, takich jak odkurzanie, układanie ubrań i zabawek, zakupy, pomoc w gotowaniu czy praniu, zdobywanie wykształcenia poświadczonych odpowiednimi certyfikatami (świadectwa, dyplomy ukończenia różnych kursów), opiekowanie się innymi ludźmi (np. chorą babcią) i zwierzętami oraz szereg innych działań pozwalają dziecku włączyć się w realny świat obowiązków i pracy. W tym świecie sumienne realizowanie wzajemnych zobowiązań nie tylko pozwala ludziom sprawnie funkcjonować, ale także warunkuje ich dobre samopoczucie oraz ogólny, społeczny dobrobyt.

Dla wychowania dziecka w wieku od 5/6 do 8/9 roku życia, czyli we wczesnym wieku szkolnym, kluczowy jest sposób, w jaki jego rodzice, nauczyciele i inne znaczące dla niego osoby dorosłe odnajdują się w świecie pracy, jak realizują i jak godzą swe obowiązki rodzinne, zawodowe i obywatelskie, co myślą o pracy własnej i innych ludzi, jak realizują własne marzenia dotyczące sfery osobistej, rodzinnej i zawodowej, jak reagują na sukcesy i porażki własne i innych ludzi wokół siebie.

Słowa klucze

dziecięcy schemat nauczyciela
kompetencja pracy
kod językowy
narzędzia kulturowe
poczucie sprawstwa
samoocena
tutoring nauczycielski
tutoring rówieśniczy

Najważniejszym zadaniem dorosłych bliskich dziecku – przede wszystkim rodziców i wychowawców – jest stopniowe wprowadzanie dziecka w świat racjonalnych działań. Dzieje się to przez coraz szersze dzielenie się z dzieckiem własnym, bogatym doświadczeniem, przede wszystkim w planowaniu działań i organizowaniu warunków ich realizacji, oraz przez towarzyszenie mu w przeżywaniu sukcesów i wspieranie w doświadczaniu porażek.



Michał Appelt, 6 lat, OGRÓD



Dominik Cuske, 6 lat, JESIEŃ



Wojtek Appelt, 7 lat, DRZEWA

1

Rozdział



Zadania rozwojowe a cele wychowania dziecka w wieku wczesnoszkolnym

1.1. Wprowadzenie, czyli o pierwszych krokach dziecka w świecie poważnych zadań

Zmiany rozwojowe charakterystyczne dla dzieci między 5/6 a 8/9 rokiem życia dają możliwość podjęcia po raz pierwszy w życiu aktywności zbliżonej do pracy – aktywności specyficznej dla ludzi dorosłych. Dzięki większej kontroli myślenia i pamięci dzieci w tym wieku zaczynają działać w sposób bardziej racjonalny i planowy.

Racjonalność działania oznacza, że dziecko coraz częściej bierze pod uwagę rzeczywiste, a nie wyobrażone cechy przedmiotów i zjawisk oraz logiczne, a nie „magiczne” (przypadkowe) konsekwencje podejmowanych czynności. Z kolei planowy charakter działań wyraża się w dużym uporządkowaniu aktywności dziecka dzięki utrzymywaniu w pamięci zarówno celu, jak i sekwencji czynności koniecznych do jego zrealizowania.



Kompetencja pracy

Umiejętność wykonywania zadań, czyli organizacji czynności w taki sposób, aby możliwe było osiągnięcie zaplanowanego celu. Elementami kompetencji pracy są umiejętności: 1) inicjowania i kończenia prac, 2) dbania o jakość końcowego rezultatu pracy, 3) zarządzania sytuacją zadaniową.

Ten charakter aktywności dzieci we wczesnym wieku szkolnym może być wykorzystany i dalej rozwijany dzięki działaniom wychowawczym, jeśli realizują one następujące cele istotne z perspektywy przygotowania dzieci do dorosłego życia: 1) wspieranie rozwoju kompetencji pracy, 2) kształtowanie umiejętności świadomego porozumiewania się oraz 3) zachęcanie do uczenia się w szkolny, systematyczny i ukierunkowany sposób.

1.2. Rozwijanie kompetencji pracy

Coraz większe chęci i możliwości dzieci zachowywania się i działania w „dorosły” sposób ujawniają się przede wszystkim w realizacji przez nie nowej formy działania – wykonywaniu zadań. Polega to na organizacji czynności w taki sposób, aby możliwe było osiągnięcie zaplanowanego celu (np. spakowanie niezbędnych rzeczy na dwudniowy wyjazd rodzinny lub szkolną wycieczkę). Wymaga więc najpierw stworzenia choćby najprostszego planu działania (np. Jakie rzeczy chcę zabrać i jak je najlepiej spakować?), potem sprawdzania na bieżąco, czy jest on realizowany (np. Czy wszystko zostało spakowane?) i czy nie trzeba go poprawić (np. Z czego muszę zrezygnować, ponieważ nie zmieści mi się do torby?), a w końcu także oceny jakości końcowego efektu (np. Czy bagaż nie jest zbyt ciężki lub zbyt duży?).



Rysunek 1. Składniki kompetencji pracy.

Zadania domowe i szkolne stawiane dziecku stają się stopniowo trudniejsze, ponieważ wymagają coraz większej liczby czynności i działania w coraz dłuższej perspektywie czasowej. Stopniowo musi więc rozwijać się u niego umiejętność ich wykonywania, czyli kompetencja pracy. Tworzą ją trzy składowe umiejętności: 1) rozpoczynania pracy i kończenia pracy rozpoczętej, 2) dbania o jakość końcowego rezultatu pracy i 3) zarządzania sytuacją zadaniową.

Podstawą kompetencji pracy jest umiejętność rozpoczynania pracy i kończenia pracy rozpoczętej. Dzięki naturalnemu dla 5/6-latków zainteresowaniu nową wiedzą oraz ciekawości świata dzieci mają duży zapal do pracy i chętnie podejmują się wykonywania różnorodnych zadań domowych i szkolnych. W związku z tym rozpoczynanie czynności przychodzi im początkowo z dużą łatwością. Z czasem jednak część zadań staje się mniej interesująca. Dotyczy to szczególnie tych czynności, które muszą

być wykonywane bardzo często i w podobnej formie (np. pakowanie przyborów szkolnych do torby przed kolejnym dniem zajęć) lub długo i monotonnie (np. ćwiczenie pisma ręcznego).

Aby zapobiec odkładaniu wykonywania mniej atrakcyjnych zadań „na ostatnią chwilę”, warto u dziecka wytworzyć nawyk rozpoczynania pracy o określonej porze, ustalonej wcześniej samodzielnie lub wspólnie z rodzicami lub nauczycielem. Pomocny może okazać się też nawyk planowania przez samo dziecko jakiejś przyjemnej aktywności po zakończeniu realizacji żmudnego i nieciekawego zadania („pomyśl, co przyjemnego zrobisz, kiedy już wyłuskasz wszystkie orzechy?”). Kształtowanie umiejętności rozpoczynania zadań polega więc przede wszystkim na wprowadzaniu dobrych praktyk i rozwijaniu dzięki nim zdrowych nawyków, które staną się fundamentem profesjonalnych działań w dorosłości, zapobiegając pojawianiu się różnorodnych zakłóceń w działaniu (np. prokrastynacji).

Kluczem do podtrzymania zainteresowania zadaniem, a w konsekwencji do jego ukończenia jest odpowiednie formułowanie oraz egzekwowanie wymagań stawianych dzieciom przez rodziców i nauczycieli. Proces ten polega na dobieraniu trudności zadań tak, aby stanowiły dla dzieci wyzwania wystarczająco duże, by zachęcić je do działania i jednocześnie na tyle małe, by umożliwiły odniesienie sukcesu.

Trudność zadań zależy nie tylko od ich treści, ale także od wielkości pomocy, której gotowy jest udzielić rodzic lub nauczyciel. Do podtrzymania zainteresowania zadaniami wieloetapowymi, wymagającymi dłuższego czasu wykonania, warto wykorzystać naturalną tendencję do kończenia zadań zwaną efektem Zeigarnik. Jeśli zaproponujemy dziecku przerwę w pracy w momencie, kiedy jeszcze nie ukończyło kolejnego etapu danego zadania, będzie mu łatwiej zaangażować się w jego dokończenie po wznowieniu pracy.

W kształtowaniu umiejętności kończenia rozpoczętych zadań ważną rolę pełni udzielanie pochwał niezależnie od jakości osiągniętych przez dziecko rezultatów. Głównym celem w tym zakresie jest rozwijanie u niego motywacji wewnętrznej. Polega ona na podejmowaniu różnorodnych działań ze względu na przyjemność samego działania (np. lubię grać w szachy), a nie tylko ze względu na atrakcyjność uzyskiwanych dzięki niemu rezultatów (np. lubię otrzymywać nagrody za wygraną w szachy). Dbanie przez dorosłych o pozytywną atmosferę podczas działań wykonywanych przez

dziecko w domu i w szkole przełoży się z czasem na doświadczanie przyjemności w trakcie realizacji wielu samodzielnych działań w przyszłości.

Drugim ważnym składnikiem kompetencji pracy jest dbanie o jakość końcowego rezultatu pracy. Chociaż świadomość celu podejmowanych działań rozwija się stopniowo już w wieku

Prokrastynacja

Zaburzenie polegające na nieustannym odkładaniu w czasie momentu rozpoczęcia działania. Osoby nią dotknięte mają problem ze zmobilizowaniem się do podjęcia realizacji zadania, szczególnie gdy nie przewiduje się szybkich efektów pracy. Prokrastynacja może dotknąć już dzieci w wieku szkolnym.

Efekt Zeigarnik

Polega na lepszym zapamiętaniu przerwanych zadań niż zadań ukończonych. Ze względu na czas i wysiłek włożony w przerwane zadanie trudno z niego zrezygnować – pamiętamy o nim i próbujemy je dokończyć. Typowym przejawem jest odwlekanie momentu przerwania wykonywanej czynności w sytuacji, gdy ktoś nas o coś prosi (zaraz, za chwilę).

przedszkolnym, to dopiero we wczesnym wieku szkolnym dziecko zaczyna rozumieć związek tych działań z ich końcowym efektem. Staje się to możliwe dzięki (a) rozwojowi myślenia, które pozwala dostrzegać w otoczeniu związki przyczynowo-skutkowe, (b) pamięci dającej szansę na obejmowanie coraz szerszego zakresu już wykonanych, właśnie wykonywanych i planowanych działań oraz (c) uwagi, którą dziecko jest w stanie ukierunkować na ważne aspekty zadania.

Aby jednak dziecko mogło wykorzystać potencjał rozumienia związków między działaniami a ich efektami w rozwijaniu umiejętności dbania o ja-

kość końcowego rezultatu pracy konieczne jest wsparcie dorosłych. Ich rola obejmuje:

- wyjaśnianie związków poszczególnych etapów działania z jakością końcowego rezultatu: np. „Jeśli dobrze wyrobisz ciasto, wszystkie składniki równomiernie się w nim rozprawa i połączą, a wtedy w czasie pieczenia równo wyrośnie”
- czuwanie nad właściwą kolejnością etapów pracy: np. „Suszone drożdże sypiesz zawsze na cukier”
- zwracanie uwagi na najważniejsze elementy działania: np. „Czy mieszałaś/-łeś ciasto w jednym kierunku?; Czy kiedy rośło, nie stało przy uchylonym oknie?”

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Zasady wspierania dzieci rozpoczynających naukę w szkole

Jak pomagać?

- **Dobieraj trudność zadań i zakres dostępnej pomocy tak, aby stanowiły dla dzieci wyzwania wystarczająco duże, by zachęcić je do działania i jednocześnie na tyle małe, by umożliwiały odniesienie sukcesu.**
- **Im więcej od dziecka wymagasz, tym więcej mu pomagaj.**
- **Stosuj pomoc wycofującą się – przestań pomagać, kiedy widzisz, że dziecko zaczyna radzić sobie samodzielnie.**

Jak zachęcać?

- **Wprowadź do nauki element zabawy, aby dziecko doświadczało przyjemności z powodu samej realizacji zadań, a nie tylko osiąganego efektu końcowego.**
- **Dbaj o to, by dziecko miało poczucie wpływu na to, jakie osiąga wyniki w działaniu.**
- **Najpierw nagradzaj sukcesy, potem analizuj porażki.**

Jak organizować naukę?

- **Staraj się wspierać rozwój różnorodnych zainteresowań dziecka, a nie tylko tych dziedzin, w których ma największe osiągnięcia szkolne.**
- **Zadbaj o odpowiednie warunki w domu do odrabiania lekcji.**

Na podstawie Krzysiek, Srebrna, 2014.

Ta pomoc dorosłego jest zewnętrznym „rusztowaniem” dla działania dziecka, nadaje ramy i strukturę działaniu, które z czasem zostają uwewnętrznione, czyli stają się jego własnym sposobem myślenia. Warunkiem włączenia wskazówek dorosłych w sposób myślenia i planowania zadania przez dziecko jest wspieranie go w działaniu, a nie wyłączenie. Wyłączenie nie pozwala bowiem doświadczać sensu kolejności poszczególnych etapów pracy i ich związku z efektem końcowym, które ujawniają się najwyraźniej, kiedy dziecko popełnia błędy, nie osiąga zamierzonego rezultatu działania i musi skorygować swoje działanie.

Kiedy myślimy o nabywaniu przez dziecko nowej kompetencji, najczęściej skupiamy się na tym, że ma ono przyswoić jakąś wiedzę oraz nauczyć się ją wykorzystywać w określonych z góry sytuacjach. Jednak dla efektywnej pracy, poza konkretną wiedzą i umiejętnościami (np. czytanie, liczenie, rysowanie, śpiewanie itd.), ważna jest także bardziej ogólna umiejętność zarządzania sytuacją zadaniową – trzeci składnik kompetencji pracy. Dzielenie zadania na kolejne etapy, dobieranie przez dziecko odpowiednich środków (materiałów, przedmiotów, narzędzi) do realizacji celu, a także

świadomość własnych kompetencji oraz umiejętność oceny szans pomyślnej realizacji zadania w danych warunkach również silnie determinują jakość pracy.

Warto w tym miejscu podkreślić znaczenie umiejętności twórczego podejścia do sytuacji zadaniowej i wykorzystania jej elementów do stworzenia niestereotypowych rozwiązań. Nadmierne przywiązanie do raz obranej drogi realizacji zadania niejednokrotnie przeszkadza w elastycznym dopasowywaniu się do zmiennych warunków i wymyśleniu lepszego rozwiązania (np. „Umówiłem się z kolegami na zagranie meczu piłki nożnej, ale kiedy sobie o tym przypomniałem, minęła już pierwsza połowa gry, więc nie idę, bo zawsze trzeba grać od początku do końca”). Gotowość do porzucenia pierwszej wersji rozwiązania oraz poszukiwania nowych pomysłów często pozwala przewyciężyć nieprzewidziane trudności w działaniu (np. „Umówiłem się z kolegami na zagranie meczu piłki nożnej, ale kiedy sobie o tym przypomniałem, minęła już pierwsza połowa gry; wyjątkowo pójdę na drugą połowę, mimo że nigdy tego nie robiłem, koledzy na pewno mnie zrozumieją”).

Tabela 1
Rodzaje pomocy udzielanej dziecku przez dorosłego

Wspieranie dziecka	Wyłączenie dziecka
dorosły udziela dziecku wskazówek podczas wykonania zadania	dorosły wykonuje zadanie za dziecko
dorosły jako pomocnik towarzyszy dziecku w działaniu	dziecko jako obserwator towarzyszy dorosłemu w działaniu
dziecko doświadcza zarówno sukcesów, jak i niepowodzeń w działaniu	dziecko obserwuje zakończone sukcesem działania dorosłego
dziecko doświadcza obiektywnych konsekwencji własnego działania	dziecko obserwuje efekty działania dorosłego i musi ustalić logiczne związki między nimi
dziecko z pomocą dorosłego wymyśla sposoby naprawienia popełnionych przez siebie błędów	dziecko obserwuje sposób działania uznany przez dorosłego za prawidłowy

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Dorośli mogą wspierać u dziecka rozwój umiejętności zarządzania sytuacją zadaniową przez:

1. własny przykład dobrego zarządzania realizacją zamierzonych celów, np. zorganizowanie porannego wyjścia z domu do pracy, wyjazdu wakacyjnego
2. udzielanie niezbędnej pomocy dziecku podczas organizacji pracy, np. „Zanim zaczniesz przesadzać kwiat do nowej doniczki, zastanów się najpierw, co ci jest do tego potrzebne”
3. stwarzanie okazji do zespołowej realizacji zadań, np. cała rodzina/klasa bierze udział w przygotowaniu paczek świątecznych.

Dobłą okazję do rozwoju umiejętności zarządzania sytuacją zadaniową tworzy w sposób naturalny grupowa forma realizacji zadań. Pierwszym warunkiem skoordynowanej i efektywnej pracy całego zespołu jest podział zadań, który musi dokonać się „zewnętrznie”, podczas rozmów między jego członkami. Umożliwia to dziecku jednoczesny udział i śledzenie procesu dokonywania ustaleń, a dorosłym także ewentualne korygowanie nieefektywnych strategii zarządzania sytuacją zadaniową przez grupę (np. losowy podział zadań bez uwzględniania umiejętności poszczególnych osób).

Decentralizacja

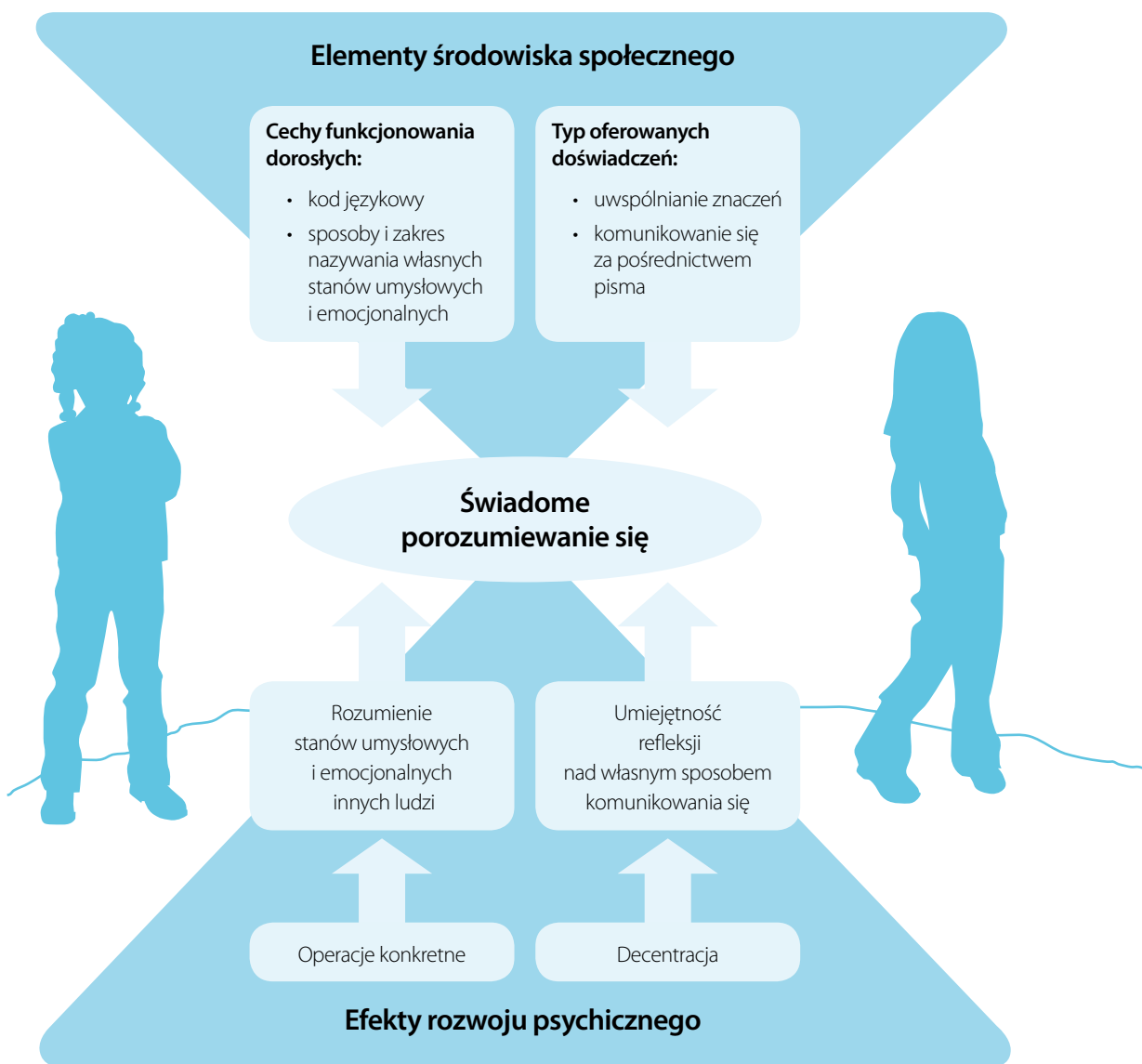
Zdolność do obiektywnego sposobu postrzegania rzeczy i do ujmowania rzeczywistości z wielu różnych perspektyw. Jej pojawienie się umożliwia rozwój umiejętności uwzględniania w myśleniu jednocześnie wielu aspektów sytuacji i dostrzegania związków między nimi, a także umiejętności przyjmowania punktów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

Kształtowaniu tej kompetencji sprzyja także zaangażowany udział dziecka w różnego rodzaju organizacjach szkolnych i pozaszkolnych (np. samorząd klasowy/szkolny, harcerstwo itp.). Wymaga on zwykle włączenia się w organizację różnych przedsięwzięć oraz spotkań. Daje to

dzieciom możliwość zdobywania doświadczenia w zarządzaniu zadaniami i ludźmi, a także okazję do współpracy z dziećmi i młodzieżą w różnym wieku, pozwalającą podpatrywać tych, którzy lepiej radzą sobie z zarządzaniem sytuacjami zadaniowymi. Ponadto organizacje mają zwykle sformułowane wewnętrzne reguły funkcjonowania podsuwające w pewnej mierze gotowe sposoby organizacji pracy.

1.3. Świadome porozumiewanie się – nowa przestrzeń wychowania

W wieku przedszkolnym rozumowanie dziecka opierało się głównie na własnych obserwacjach, a ujmowanie problemów tak, jak widzą je inne osoby, nie było możliwe. W konsekwencji dzieci nie były w stanie zrozumieć innej niż własna interpretacji różnych zjawisk w świecie i relacji między ludźmi.



Rysunek 2. Kluczowe efekty rozwoju psychicznego oraz cechy środowiska społecznego umożliwiające rozwój umiejętności świadomego porozumiewania się.

Dzięki rozwinięciu operacji konkretnych, czyli zdolności logicznego myślenia i decentracji, a więc umiejętności postrzegania rzeczywistości w sposób obiektywny i uwzględniający perspektywę różnych osób, dziecko we wczesnym wieku szkolnym zaczyna rozumieć stany umysłowe

we i emocjonalne innych ludzi oraz analizować własny sposób używania języka. Tym samym nabywa gotowość do świadomego porozumiewania się, czyli do przyswajania i wykorzystywania doświadczeń innych ludzi oraz do doskonalenia języka jako uniwersalnego środka komunikacji.

Głównymi narzędziami wychowania w zakresie świadomego porozumiewania się jest 1) używany przez dorosłych kod językowy oraz 2) sposób i zakres nazywania własnych stanów umysłowych i emocjonalnych, a także 3) doświadczenia dziecka w zakresie uwspólniania znaczeń i 4) używania pisma jako narzędzia komunikowania się.

Kod językowy

Indywidualny wzorzec komunikowania się, powstały w wyniku oddziaływań środowiska, które charakteryzuje się specyficznymi sposobami przekazywania, odbierania i interpretowania rzeczywistości.

dostępna dla dziecka i zaczyna kształtować jego tożsamość. Z drugiej strony oddziałuje na dziecko także samo narzędzie przekazu, czyli sposób użycia języka zwany kodem językowym. Dużą rolę pełnią tutaj zarówno ogólne cechy wypowiedzi (np. opisowy albo skrótowy styl mówienia o zdarzeniach, używanie ograniczonego albo rozwiniętego kodu językowego), jak i zakres

Dorośli mają do odegrania podwójną rolę w procesie kształtowania umiejętności świadomego porozumiewania się. Z jednej strony to właśnie treść i charakter ich indywidualnych (jako rodziców, nauczycieli, dziadków, sąsiadów itp.) oraz wspólnych (jako całej rodziny, społeczności lokalnej, ludzkości) doświadczeń staje się

nazywanych zjawisk. Dziecko bowiem obserwuje cechy wypowiedzi językowych dorosłych i próbuje je po prostu naśladować.



Tabela 2
Konsekwencje opisowego i skrótowego stylu mówienia przez rodziców o zdarzeniach

	Style relacjonowania zdarzeń	
	Skrótowy	Opisowy
Zachowanie rodziców	<ul style="list-style-type: none"> • mało interesują się zdarzeniami przeszłymi, teraźniejszymi i przyszłymi • rzadko rozmawiają z dziećmi o wspólnie przeżytych wydarzeniach • zniechęcają dzieci do długich rozmów • zadają dzieciom pytania zamknięte • udzielają dzieciom krótkich, mało rozbudowanych odpowiedzi 	<ul style="list-style-type: none"> • często mówią o zdarzeniach przeszłych, teraźniejszych i przyszłych • podają wiele szczegółów dotyczących wydarzeń • zachęcają dzieci do szczegółowych opowiadań • zadają dzieciom wiele pytań • poszerzają odpowiedzi dzieci
Zachowanie dzieci	<ul style="list-style-type: none"> • podają ubogie w szczegóły opisy zapamiętanych lub planowanych zdarzeń • opowiadają mało spójnie i zrozumiale • rzadko korzystają z zapamiętanych informacji w aktualnych działaniach 	<ul style="list-style-type: none"> • podają szczegółowe opisy zapamiętanych lub planowanych zdarzeń • organizują to, co pamiętają, w spójne i zrozumiałe opowiadania • często korzystają z zapamiętanych informacji w aktualnych działaniach

Na podstawie: Jabłoński, 2007; Schaffer, 2005.

TROCHĘ TEORII...

Rozwinięty i ograniczony kod językowy

Basil Bernstein zwrócił uwagę na daleko idące konsekwencje zwyczajów językowych społeczności dla funkcjonowania jednostki. Twierdził, że zwyczaje te narzucają określony sposób postrzegania i interpretacji rzeczywistości, w tym również treści i wartości przekazywane przez rodzinę i szkołę. Tworzą także tożsamość indywidualną i społeczną osoby. Kod językowy przyswojony przez dziecko może więc stanowić szansę lub być ograniczeniem dla jego funkcjonowania w rzeczywistości. Bernstein wyróżnił dwa rodzaje zwyczajów językowych.

Kod ograniczony dominuje w rodzinie, przedszkolu lub szkole, w której znaczna część intencji dorosłych jest przekazywana dziecku pozawerbalnie. Dorośli oczekują więc, że dziecko domyśli się samo, jakie sposoby zachowania są odpowiednie i nie uzgadniają z nim ani nie uzasadniają mu swoich wymagań. Przykładem są wypowiedzi typu: „zachowuj się, wiesz, co masz robić”, a także „podaj mi to”, „jak tam w szkole?”, „spotkamy się jak zwykle”. Ze względu na to, że kod ograniczony jest nośnikiem reguł, zasad, norm społecznych oraz tradycji, stanowi narzędzie budowania tożsamości grupowej, integracji grupowej i poczucia jedności z innymi ludźmi. Jest także niezbędny w sytuacjach prostych, rutynowych działań, w których wnikliwość wynikająca z kodu rozwiniętego nie zapewnia dostatecznego tempa i efektywności działania.

Wypowiedzi w kodzie ograniczonym pozwalają także stworzyć pewien niepowtarzalny klimat między osobami, gdzie jeden gest, spojrzenie lub słowo stanowią swego rodzaju szyfr i pozwalają na efektywną wymianę znaczeń, postaw i emocji.

Kod rozwinięty dominuje w rodzinie, przedszkolu lub szkole, w której znaczna część intencji dorosłych jest przekazywana dziecku wprost w rozbudowanych i urozmaiconych komunikatach werbalnych. Dorośli informują dziecko bezpośrednio, jakie sposoby zachowania uznają za odpowiednie, a swoje wymagania starają się uzasadnić. Przykładem są wypowiedzi typu: „zachowuj się ciszej, bo możesz przeszkadzać sąsiadom”, „powinieneś przeprosić kolegę za swoje zachowanie”, „co ciekawego wydarzyło się dzisiaj w szkole?”, „spotkamy się o godzinie czwartej, przy zwalonym dębnie koło starego młyna”. Sprzyjającymi okolicznościami do powstania kodu rozwiniętego są sytuacje wieloznaczne, w których możliwa jest różna interpretacja zjawisk i konieczne staje się precyzyjne określenie właściwego jej znaczenia (np. dziecko, którego ołówek wpadł przypadkowo do torby koleżanki, próbuje jej wytłumaczyć, dlaczego przeglądało zawartość torby bez jej wiedzy). Badania Bernsteina wykazały, że kod rozwinięty pobudza motywację do poznawania i organizowania wiedzy oraz sprzyja rozwojowi myślenia abstrakcyjnego i umiejętności planowania działań.

Na podstawie: Matejczuk, Nowotnik i Rękosiewicz, 2013.

Świadome porozumiewanie się to także umiejętność nazywania zarówno własnych, jak i cudzych stanów umysłowych i emocjonalnych. Funkcjonujący w rodzinie i szkole sposób nazywania i mówienia o własnych przeżyciach ma szczególne znaczenie dla budowania i rozumienia przez

dziecko obrazu samego siebie. Jeżeli zawiera on bogate i adekwatne nazewnictwo np. emocji, uwrażliwi dziecko na przeżycia emocjonalne własne, a także innych ludzi, umożliwiając ich trafne rozpoznawanie, nazywanie i okazywanie. W przeciwnej sytuacji, gdy otoczenie nie nazy-



wa przeżywanych emocji, również dziecko nie będzie potrafiło określić tego, co odczuwa, i co się z nim dzieje. Może to doprowadzić do słabej orientacji w świecie przeżyć i do problemów z okazywaniem własnych emocji.

Bardzo trudno jest udzielić pomocy i emocjonalnego wsparcia osobie, która nie rozumie samej siebie i nie potrafi opowiedzieć o swoich wewnętrznych rozterkach. Dlatego tak ważne jest rozmawianie z dzieckiem o tym, co przeżywa, wspieranie go w interpretowaniu tego, co dzieje się w jego wnętrzu, podsuwanie określonych wyrażań językowych i ustalanie, czy pasują do jego sytuacji. Ten początkowo żmudny wysiłek na pewno zaprocentuje w przyszłości (np. w okresie dorastania) efektywnym komunikowaniem się, a co za tym idzie, lepszym wzajemnym zrozumieniem dziecka oraz jego rodziców i nauczycieli.

Warunkiem efektywnego komunikowania się jest rozumienie innych – podstawa ludzkiej solidarności i współpracy. Dlatego obok kodu językowego oraz


jakości nazywania stanów umysłowych i emocjonalnych kluczową rolę w procesie kształtowania umiejętności świadomego porozumiewania się pełni doświadczanie uwspólniania znaczeń, czyli uzyskiwania przez różne osoby maksymalnie zbliżonego sposobu rozumienia jakiegoś zjawiska lub problemu. Proces uwspólniania znaczeń wymaga najpierw dokonania interpretacji punktu widzenia drugiej osoby, a następnie sprawdzenia, czy ta interpretacja jest zgodna z jej intencją („Chcesz powiedzieć, że Basia słusznie obraziła się na Tomka?”). Konieczne jest w nim także nieustanne dostosowywanie formy komunikatów do odbiorcy.

Najlepszym sposobem aranżowania doświadczeń uwspólniania znaczeń jest stwarzanie dziecku okazji do nawiązywania różnorodnych kontaktów społecznych np. dzieci z rodzin o różnym statusie socjoekonomicznym, dzieci starszych z młodszymi, lepiej i gorzej uczących się w szkole, pełno- i niepełnosprawnych, z „gorszych” i „lepszycy” dzielnic, dzieci z różnymi dorosłymi itd. Kontakty z osobami posługującymi się różnymi kodami językowymi



WARTO WIEDZIEĆ...

Dlaczego uczymy dzieci czytać i pisać?

- 
- **Czytanie i pisanie są podstawowymi czynnikami rozwoju: mózgu, myślenia, decentracji, samoświadomości oraz świadomości językowej i mowy.**
 - **Czytanie i pisanie są narzędziami samodzielnego zdobywania potrzebnych informacji i uczenia się.**
 - **Czytanie i pisanie są narzędziami komunikowania się z innymi ludźmi.**

Na podstawie: Jabłoński, 2009.




WARTO WIEDZIEĆ...

Zasady wspierania rozwoju językowego dziecka

1. Zwracaj uwagę na to, w jaki sposób mówisz przy dziecku – wszelkie błędy i zniekształcenia zwracają uwagę dziecka i są łatwo przyswajane.
2. Traktuj dziecko jak równoprawnego partnera w rozmowie, okazując mu szacunek i zrozumienie.
3. Słuchaj dziecka z uwagą i zachęcaj do kontynuowania wypowiedzi poprzez pytania problemowe, otwarte, pozwalające rozwinąć odpowiedź i podtrzymujące rozmowę.
4. Po zadaniu pytania daj dziecku wystarczająco dużo czasu na odpowiedź, co pozwoli mu na zastanowienie się i pokonanie ewentualnej nieśmiałości.
5. W czasie emocjonalnych wypowiedzi dziecka staraj się nie przerywać, inaczej może się zniechęcić i wycofać z sytuacji.
6. Aranżuj sytuacje komunikacyjne różnorodne ze względu na rozmówców dziecka (np. rówieśnicy, dorośli) oraz wykorzystywany typ języka (np. formalny, żargon, języki specjalistyczne).
7. Uważnie obserwuj przebieg rozwoju języka dziecka, w razie wątpliwości skontaktuj się ze specjalistą.

Na podstawie: Przybylska i Sieński, 2014.



wymagają od dziecka zadawania pytań wyjaśniających, wyrażania uzyskanych odpowiedzi własnymi słowami i sprawdzania, czy o to chodziło rozmówcy.

Początkowo potrzebne jest dziecku wsparcie dorosłego, który może podsuwać mu konkretne sposoby rozmawiania i wypowiedzi np. „Zapytaj Pawła, dlaczego nie rozumie twojego zachowania?” oraz zachęcać do wytrwałości w rozmowie np. w ujawnianiu

własnego punktu widzenia: „Spróbuj jeszcze raz, w inny sposób wytłumaczyć Zosi, o co ci chodzi”. Jeśli jednak uwspólnianie znaczeń będzie dokonywało się w sytuacjach prowokujących do konfrontacji osobistych punktów widzenia, takich jak wspólna zabawa, realizowanie projektów grupowych i akcji społecznych, dziecko szybko przekona się, że porozumienie z innymi ludźmi jest podstawą wspólnego działania.

Dobrą okazją do doświadczania uwspólniania znaczeń może być także posługiwanie się pismem w celu przekazywania różnorodnych informacji. Napisanie co najmniej kilkudzaniowego tekstu, np. listu do chorej koleżanki, wymaga od dziecka najpierw ustalenia, co chce przekazać, a następnie dobrania odpowiedniej do treści i adresata formy językowej. Jego wysiłek koncentruje się więc na uporządkowaniu myśli, które chce przekazać, oraz wyobrażeniu sobie, jak zostanie odczytany przez adresata pisemny komunikat w zależności od użytych form językowych oraz sytuacji, w której się znajduje (np. czy koleżanka znajduje się w szpitalu, czy w domu). Z kolei odczytywanie tekstu oprócz biegłości językowej wymaga odtworzenia intencji nadawcy (np. dlaczego użył on takiej, a nie innej formy językowej, czy tylko przekazuje informacje, czy też chce wpłynąć na zachowanie odbiorcy itp.). Posługiwanie się pismem jako środkiem komunikacji międzyludzkiej pozwala nabrać dystansu do samego języka jako pewnego rodzaju formy, zachęca do uświadamiania i analizowania własnych myśli, prowokuje do wyobrażania sobie sytuacji, w jakiej znajdują się inne osoby, a w konsekwencji – do dbania o większą zrozumiałość przekazu.

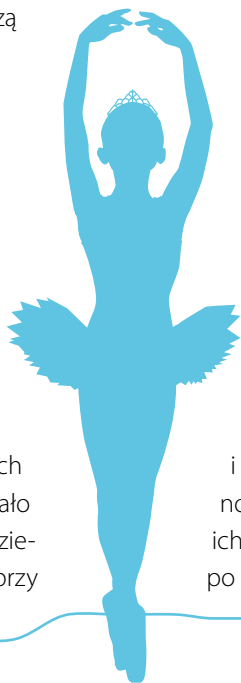
1.4. Wspieranie ukierunkowanego uczenia się

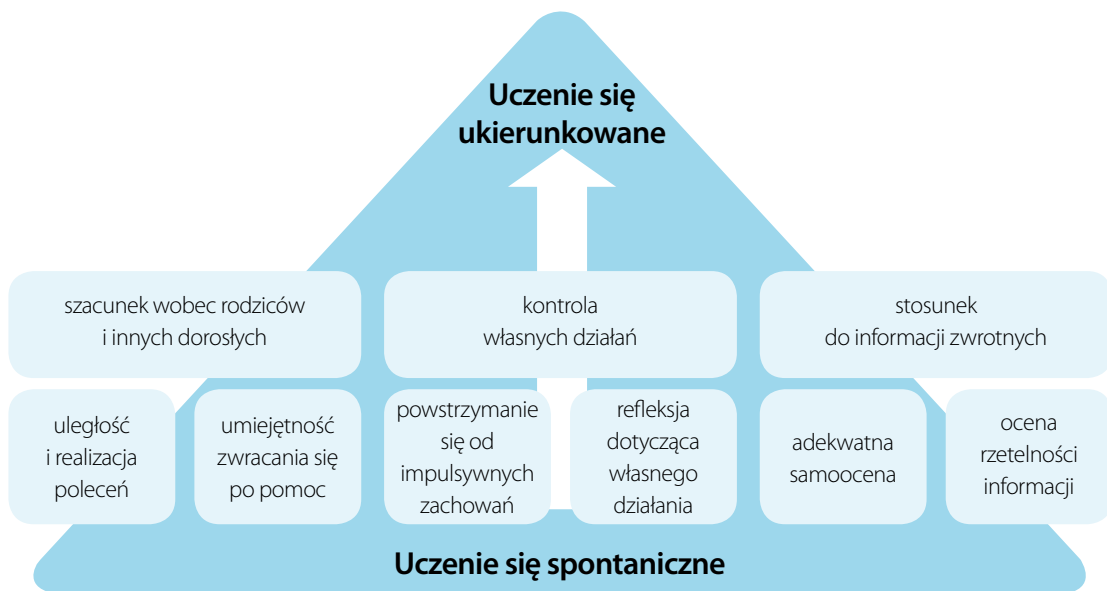
We wczesnym wieku szkolnym przed dzieckiem otwiera się świat doświadczeń i wiedzy innych ludzi. Czerpanie z niego wymaga rozwinięcia gotowości do ukierunkowanego uczenia się, czyli uczenia według ustalonego planu. We wcześniejszych okresach dzieciństwa uczenie się miało charakter spontaniczny, to znaczy, że dziecko uczyło się niejako automatycznie, przy

okazji innych działań i bez podejmowania specjalnej aktywności w tym celu (np. uczyło się mówić w języku ojczystym, mimo że nikt nie prowadził dla niego „lekcji mowy”). Ukierunkowane uczenie się to mniej lub bardziej zaplanowana aktywność, której celem jest opanowanie jakiejś treści lub umiejętności (np. nauka pływania). Plan tej aktywności może ustalać rodzic, nauczyciel lub samo dziecko, a w przypadku *tutoringu* rówieśniczego – także inne dzieci.

Zdolność ukierunkowanego uczenia pojawia się pod koniec wieku przedszkolnego i stanowi główny składnik gotowości szkolnej dziecka. Dorośli pełnią niezwykle ważną rolę w procesie dalszego rozwoju tej zdolności, ponieważ sposoby uczenia się proponowane dziecku przez nich w domu i szkole są zapamiętywane i stopniowo przekształcane w metody samodzielnego uczenia się, czyli samoinstruowania. W dalszej perspektywie mogą one znacząco wpływać na jakość funkcjonowania osoby w dorosłości, ponieważ w obecnych warunkach ludzie często zmieniają miejsce pracy i muszą podejmować wysiłek szkolenia i samodoskonalenia się. Głównymi podstawami zdolności ukierunkowanego uczenia są: 1) szacunek wobec rodziców i innych dorosłych, 2) kontrola własnych działań oraz 3) stosunek do informacji zwrotnych.

Najważniejszym warunkiem wykształcenia zdolności ukierunkowanego uczenia się jest szacunek wobec rodziców, którego fundamenty powstają we wczesnym dzieciństwie i wieku przedszkolnym. Obejmuje on jednocześnie pewną uległość dziecka wobec ich woli oraz nawyk zwracania się do nich po pomoc w sytuacjach doświadczania róż-





Rysunek 3. Podstawy zdolności ukierunkowanego uczenia się.

norodnych trudności jako do tych, którzy są bardziej kompetentni. We wczesnym wieku szkolnym szacunek ten rozszerza się na innych dorosłych (rodzinę i jej przyjaciół, sąsiadów, nauczycieli) wraz z poszerzaniem znaczących kontaktów społecznych dziecka.

Wspieranie procesu kształtowania szacunku wobec dorosłych polega przede wszystkim na byciu wrażliwym na to, co dzieje się z dzieckiem i gotowym do udzielania mu pomocy w rozwiązywaniu różnorodnych problemów. Ważne jest także podtrzymywanie szacunku wobec innych dorosłych (np. do nauczycieli, sąsiadów) i delegowanie do nich dziecka w sytuacji, gdy np. rodzice nie są w stanie samodzielnie mu pomóc. Częste zbywanie próśb i pytań dziecka może prowadzić do wykształcenia nawyku ukrywania problemów przed dorosłymi i poczucia, że dziecko musi sobie z nimi radzić w osamotnieniu. Dziecko darzące szacunkiem dorosłych jest ciekawe ich świata i postrzega włączanie się weń jako pociągające zadanie. Naj-

prostszą miarą wielkości tego szacunku jest gotowość dzieci do informowania dorosłych o swoich problemach np. o obserwowanych lub doświadczanych aktach agresji.

Drugim ważnym czynnikiem ukierunkowanego uczenia się jest kontrola własnych działań. Rozwija się ona intensywnie już w wieku przedszkolnym, a we wczesnym wieku szkolnym pozwala na wykształcenie zdolności do powstrzymywania się od impulsywnych działań (np. udzielania odpowiedzi bez zastanowienia) i umożliwia podejmowanie refleksji nad ich konsekwencjami. Dzięki kontroli własnych działań dziecko jest w stanie uważniej wysłuchiwać i obserwować innych ludzi, a w zachowaniu – kierować się skonstruowanym samodzielnie lub przyjętym z zewnątrz planem.

Wspieranie przez dorosłych rozwoju zdolności do kontroli własnych działań polega głównie na zachęcaniu dziecka do postępowania w sposób

Z BADAŃ...

Dzieci o agresji

W 2001 roku przeprowadzono w Poznaniu badanie dotyczące przemocy i agresji w szkołach podstawowych, gimnazjach oraz szkołach ponadgimnazjalnych. Spośród uczniów szkół podstawowych w badaniu wzięło udział 15 269 dzieci od klasy III do VI (w tym 3308 uczniów klas III). Okazało się, że większość z nich (szczególnie w III klasie) czuje się bezpiecznie głównie w domu i w szkole, a nieco mniej na podwórku. Wśród agresywnych zachowań trzecioklasistów najczęściej zdarzają się groźby (18,6%) i pobicia (13,8%), których notuje się więcej niż w starszych klasach szkoły podstawowej. Warto podkreślić, że dzieci stają się najczęściej ofiarami przemocy lub jej świadkami w drodze ze szkoły. Szczególnie ciekawe wydają się odpowiedzi dotyczące informowania innych o występowaniu przemocy. Spośród uczniów klasy III najwięcej dzieci (30,4%) powie-

działo o tym swoim rodzicom, 10,5% nauczycielowi, 8,4% kolegom, a 6,3% rodzeństwu. Wynika z tego, że dzieci we wczesnym wieku szkolnym wolą dzielić się problemami bardziej z dorosłymi niż z rówieśnikami. Ponadto uczniowie, wskazując osoby, które poinformowałyby, jeśli zostaliby ofiarami przemocy, ponownie wymieniali najczęściej rodziców (77,2%), a następnie nauczycieli (27,8%). Odpowiedzi dzieci podkreślają kluczową rolę dorosłych na tym etapie rozwoju. Uczniowie stosunkowo bezpiecznie czują się w miejscach, w których przebywają pod opieką dorosłych, jednak wraz z wiekiem zwiększa się liczba sytuacji, kiedy dziecko nie jest nadzorowane przez nikogo (np. droga do szkoły, zakupy w sklepie, wyjście z kolegami). Z tego powodu zadaniem rodziców i opiekunów jest przekazanie dzieciom wiedzy dotyczącej potencjalnych zagrożeń, które mogą je spotkać oraz określenie źródeł pomocy w sytuacjach trudnych.

Na podstawie: Brzezińska i Hornowska, 2002.

przemyślaną. Ważne jest wyrażanie aprobaty i podkreślanie korzyści wynikających z takiego działania (np. „Zobacz, jak dobrze wypadłeś, kiedy pomyślałeś przez chwilę nad moim pytaniem, a nie od razu zacząłeś udzielać odpowiedzi”) oraz tworzenie okazji do podejmowania refleksji nad nim (np. „Nie skupiaj się na tym, że ci nie wyszło, zastanów się, co możesz zrobić, by to się nie powtórzyło”). Dobre sposoby pobudzania rozwoju kontroli własnych działań są takie same jak formy wspierania kompetencji dbania o jakość końcowego efektu pracy i zarządzania sytuacją zadaniową.

Podstawą umiejętności ukierunkowanego uczenia się jest także stosunek do informacji zwrotnych. We wczesnym wieku szkolnym dziecko

ma jeszcze tendencję do mało krytycznego przyjmowania informacji na temat własnego funkcjonowania, dlatego dorośli powinni wykazać się dużą wrażliwością w ocenianiu jego zachowań. Najważniejsze jest, by oceniali rzeczywiście jego zachowania, a nie jego samego np. „Zrobiłeś bardzo ładne zdjęcie”. Należy unikać sformułowań typu: „Jesteś mało zdolna”, „Nic nie potrafisz zrobić”, „Nie nadajesz się do tego” itp., ponieważ obniżają one samoocenę dziecka i nie wskazują precyzyjnie, jakie konkretnie zachowanie jest przyczyną niskiej oceny. Podobnie ogólnikowe komunikaty pozytywne (np. „Jesteś utalentowany”, „Tobie wszystko się udaje”, „Jesteś najlepsza” itp.), choć wspierają pozytywną samoocenę, nie stanowią źródła informacji o jakości konkretnych zachowań.

Ważne jest również, by podstawą oceny funkcjonowania dziecka były zdarzenia, na które miało ono realny wpływ (np. udzielenie pomocy sąsiadowi podczas zakupów), a nie całkowicie od niego niezależne (np. zniszczenie ubrania wskutek nagłej ulewy). Zadaniem dorosłych jest także przyglądanie się procesom oceniania w grupie, w której dziecko funkcjonuje (rodzinnej, klasowej, podwórkowej). Jeśli mają one charakter dyskryminacji, czyli prześladowania i poniżania niektórych dzieci z powodu koloru skóry, narodowości, przekonań, jakości ubrań, ocen w szkole, rodzice i nauczyciele muszą interweniować i wyjaśniać dzieciom szkodliwość takich działań. Oczywiście nie jest możliwe obserwowanie aktywności dzieci w grupie przez cały czas. Jednak zdecydowana postawa dorosłych w sytuacjach krzywdzącego

oceniania przez grupę niektórych dzieci stanowi jasny sygnał, że pewne zachowania są niepożądane i pomaga rozwijać dzieciom takie formy wzajemnego oceniania, które dostarczają im rzetelnych informacji pozwalających na budowanie adekwatnej samooceny.

Samoocena

Stosunek do samego siebie
wynikający z samowiedzy, czyli
informacji o własnym sposobie
funkcjonowania.

W kształtowaniu właściwego stosunku do informacji zwrotnych chodzi przede wszystkim o to, by dziecko miało zaufanie do osób, które oceniają jego zachowania. To zaufanie będzie

rosło, jeżeli dziecku uda się zbudować pozytywny obraz samego siebie na podstawie informacji uzyskiwanych od ważnych dla niego dorosłych i rówieśników, i jeżeli te informacje będą pozwalały dokonywać właściwych korekt w zachowaniu, potwierdzanych aprobatą społeczną.



Wojtek Appelt, 7 lat, DOM WOJTKA



NAJWAŻNIEJSZE...

1. Główne cele wychowania dziecka we wczesnym wieku szkolnym to: rozwijanie kompetencji pracy, umiejętności porozumiewania się z innymi ludźmi oraz ukierunkowanego uczenia się.
2. Rozwijanie kompetencji pracy u dziecka wymaga od dorosłych dużej uważności na to: (a) jak dziecko wykonuje zadania, (b) czy rozumie, w jaki sposób osiąga końcowy rezultat, (c) jaki jest poziom trudności zadania oraz zakres ich gotowości do udzielania dziecku niezbędnej pomocy.
3. Na poziom umiejętności porozumiewania się dziecka z innymi wpływają:
 - jakość kodu językowego używanego przez rodziców oraz ich rozmów z dzieckiem na temat tego, co przeżywają w różnych sytuacjach
 - jakość i zróżnicowanie kontaktów społecznych dziecka.
4. Podstawą kształtowania się umiejętności ukierunkowanego uczenia się są:
 - szacunek dziecka wobec rodziców
 - refleksyjność dziecka, czyli zastanawianie się nad konsekwencjami działań przed ich podjęciem oraz ocenianie działań po ich zakończeniu
 - zaufanie do osób, które oceniają zachowanie dziecka.



Ania Brzezińska, 7 lat, ŻYCZENIA NA GWIAZDKĘ

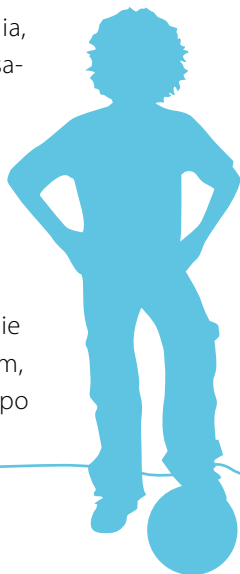
2 Rozdział



Pułapki w wychowywaniu dziecka we wczesnym wieku szkolnym

2.1. Wprowadzenie, czyli o dwóch wymiarach wychowania

Wczesny wiek szkolny to czas, kiedy dziecko musi sprostać dużym wymaganiom wynikającym głównie z nowych możliwości i ograniczeń oraz nowych relacji społecznych, jakie pojawiają się w szkole. Wymagania te nabierają bardziej formalnego charakteru w porównaniu z wiekiem przedszkolnym, gdyż wynikają z zawartych w dokumentach szkolnych standardów dotyczących osiągnięć w uczeniu się, metod i organizacji pracy z dziećmi oraz zasad zachowania i rozwiązywania problemów. Rodzice i nauczyciele świadomi obowiązujących w życiu szkolnym reguł podejmują więc wysiłek wywierania wychowawczego wpływu na dzieci w celu wykształcenia u nich nie tylko sposobów funkcjonowania określonych osobistymi wizjami dobrego wychowania, lecz także tymi regułami. Tym samym muszą zmierzyć się z dylematem osiągania wskazanych efektów wychowania z jednej strony i poszanowania autonomii dziecka z drugiej. Dylemat ten stanowi główne źródło rozterek rodzica i wychowawcy nie tylko we wczesnym wieku szkolnym, choć w tym okresie pojawia się po raz pierwszy tak wyraźnie.



Jakość oddziaływań wychowawczych w domu i w szkole możemy zatem analizować, biorąc pod uwagę dwa wymiary: efektywności i etyczności. Wymiar efektywności oznacza jakość planowania i osiągnięcia celów wychowawczych (np. pożądanych zachowań i umiejętności). Wymiar etyczności natomiast to jakość relacji interpersonalnej dorosłego i dziecka (np. wzajemne poszanowanie autonomii i respektowanie wartości uznawanych przez uczestników relacji). Poziom ich uwzględniania w procesie wychowania przynosi określone konsekwencje w funkcjonowaniu dziecka. Najlepsze efekty dają oddziaływania wychowawcze, które są jednocześnie efektywne i etyczne.

Głównymi przejawami nieetycznych relacji wychowawczych są: 1) gloryfikacja obowiązków, 2) nieadekwatne oczekiwania dorosłych dotyczące osiągnięć dziecka i 3) niewłaściwa relacja rodziców i nauczycieli.

2.2. Nowe obowiązki: o ryzyku gloryfikacji wymagań

Wraz z początkiem nauki w szkole podstawowej dziecko zostaje zobowiązane do realizacji różnych nowych działań oraz spotyka się po raz pierwszy z formalną oceną ich przebiegu i efektów. Zaczyna więc poświęcać coraz więcej uwagi temu, czy poprawnie wykonuje różne zadania i czy właściwie się zachowuje. Realizacja nowych obowiązków może tak bardzo pochłonąć dziecko, że zacznie ono oceniać siebie wyłącznie poprzez pryzmat sprawności w ich wypełnianiu. Do nadmiernej koncentracji dziecka na realizacji wyznaczonych zadań może zachęcać sposób przeżywania przez dorosłych porażek i sukcesów dziecka, strategia rozwijania jego talentów lub proponowana mu organizacja czasu.

Tabela 3
Typy relacji edukacyjnych i wychowawczych

Typ relacji	Przejawy	Charakterystyka	Konsekwencje
Etyczna nieefektywna	<ul style="list-style-type: none"> nadopiekuńczość i wyręczanie dzieci w obowiązkach 	<ul style="list-style-type: none"> nacisk na utrzymywanie dobrych relacji i zaspokajanie potrzeb partnerów relacji nie definiuje bądź źle definiuje się cele/zadania, błędnie dobiera metody realizacji zadań bądź nie dostarcza się zasobów umożliwiających ich realizację 	<ul style="list-style-type: none"> frustracja związana z brakiem osiągania celów
Nieetyczna nieefektywna	<ul style="list-style-type: none"> zaniedbywanie dzieci lub wykorzystywanie ich do realizowania wyłącznie swoich celów 	<ul style="list-style-type: none"> partnerzy relacji nie respektują wzajemnie swoich praw lub jeden z nich wyraźnie dominuje nad drugim w większości sytuacji 	<ul style="list-style-type: none"> obniżenie motywacji i zaangażowania obniżenie poczucia własnej wartości przedmiotowe traktowanie innych
Nieetyczna efektywna	<ul style="list-style-type: none"> nauczyciele i rodzice wywierają silną presję związaną z osiąganiem dobrych wyników przez dziecko 	<ul style="list-style-type: none"> najważniejsza jest realizacja celów bez względu na poniesione koszty nie respektuje się potrzeb partnerów relacji 	<ul style="list-style-type: none"> mimo przyrostu umiejętności nie wykształca się poczucie kompetencji obniżona samoocena
Etyczna efektywna	<ul style="list-style-type: none"> wymagania i pomoc elastycznie dostosowywane do zmieniających się możliwości rozwojowych i kompetencji dziecka 	<ul style="list-style-type: none"> każda ze stron respektuje możliwości i potrzeby drugiej strony, obie czują się ze sobą komfortowo określa się realne cele i modyfikuje sposoby ich osiągnięcia w zależności od możliwości partnerów 	<ul style="list-style-type: none"> komfort i zadowolenie z efektów pracy i samej relacji podtrzymywanie poczucia bezpieczeństwa rozwijanie kompetencji

Na podstawie: Brzezińska i Appelt, 2013.

Dziecko podczas zajęć w szkole zaczyna łatwo orientować się, jakiego typu zadania przychodzą mu szczególnie łatwo, a z którymi ma jeszcze problemy. Bardzo ważnym zadaniem rodziców w pierwszych latach szkoły jest pomoc dziecku w radzeniu sobie z doświadczaniem niepowodzeń i sukcesów oraz z towarzyszącą im frustracją i radością. Doświadczanie „gorzkiego smaku porażki” przez kilkulatka, któremu w przedszkolu wiele rzeczy się udało lub uchodziło „na sucho”, jest dla niego dużym

wyzwaniem rozwojowym. Podobnie przeżywanie sukcesów może sprawiać dziecku kłopoty, szczególnie kiedy wiąże się z koniecznością publicznego przyjmowania gratulacji.

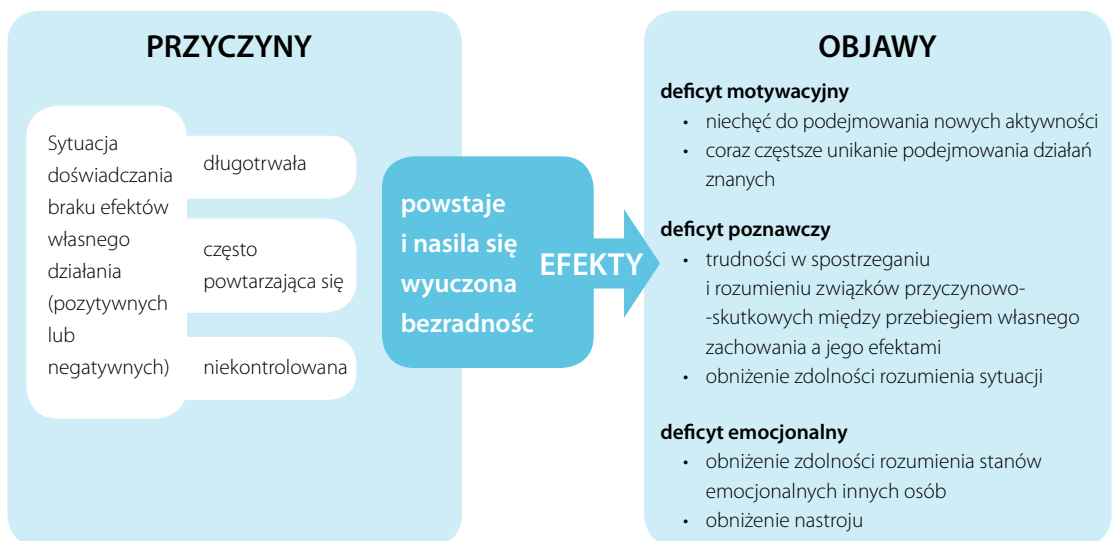
Rodzice jako „bezpieczna baza” powinni dawać dziecku możliwość podzielenia się swoimi przeżyciami, okazując pełną akceptacji i zrozumienia postawę, a jednocześnie podtrzymując motywację do dalszych działań. W przypadku porażki istot-

ne jest również określenie wspólnie z dzieckiem źródeł niepowodzenia, którymi są najczęściej jeszcze nie w pełni sprawne i dopiero rozwijające się jego umiejętności. Przekonanie dziecka o możliwości dalszego przyrostu kompetencji podtrzymuje zapał do pracy i wpływa pozytywnie na kształtującą się samoocenę. W przypadku sukcesu ważne jest przeżywanie wspólnie z rodzicami radości z osiągnięcia, ponieważ buduje ono u dziecka przekonanie, że potrafi skutecznie działać i uczy, jak cieszyć się z własnych dokonań.

Zarówno w doświadczaniu niepowodzenia, jak i pomyślnego działania konieczne wydaje się natomiast budowanie przekonania o nietrwałości tych przeżyć („Nie smuć się, następnym razem zrobisz to lepiej” albo „Nie martw się, wkrótce znów będziesz się czymś cieszył”) i przeciwdziałanie w ten sposób nadmiernej koncentracji na efektach działania. Takie nadmierne przywiązanie do przeżywania porażek i sukcesów może prowadzić do powstawania i utrwalania się u dziecka poczucia bezsilności i/lub złości z powodu własnych ograniczeń, a w konsekwencji – do smutku i przygnębienia, wynikającego

z braku możliwości osiągania sukcesów oraz spełniania własnych i cudzych oczekiwań.

Nadmiernej koncentracji dziecka na realizacji wyznaczonych zadań może sprzyjać sposób rozwijania jego talentów przez dorosłych. Nauka w szkole pozwala bowiem ujawnić także te obszary, w których dzieci radzą sobie szczególnie dobrze. Nie jest właściwe, gdy rodzice i nauczyciele podejmują dodatkowy wysiłek wychowawczy i edukacyjny, chcąc rozwijać tylko wybrany talent dziecka, nawet jeśli wiąże się to z autentycznie przyjemnymi dla dziecka działaniami. Trzeba pamiętać, że przez cały okres dzieciństwa potrzebuje ono zróżnicowanego środowiska: kontaktu z różnymi osobami i konfrontacji z różnymi wymaganiami. Dorośli, kierując zainteresowania dziecka w jedną tylko stronę, mogą doprowadzić u niego do dużej dysproporcji wiedzy i umiejętności w innych obszarach. Nadmierna koncentracja dorosłych na osiągnięciach wyłącznie w zakresie jednej dziedziny (np. gra na instrumencie muzycznym, rozwiązywanie zadań matematycznych) uczy dziecko, że nie warto angażować się w inne aktywności (np. gra w piłkę siatkową,



Rysunek 4. Przyczyny i objawy wyuczonej bezradności.
Na podstawie: Sędek, 1995.

rozwiązywanie zadań językowych). Przyjmuje ono bowiem, że nie można odnieść w ich ramach docenianych przez dorosłych sukcesów i w konsekwencji może nawet unikać takich aktywności.

Innym niebezpieczeństwem jest nagradzanie przez dorosłych wyłącznie wybranych działań, które spełniają bardzo wysokie standardy (np. najwyższa ocena w szkole lub pierwsze miejsce w konkursie). Takie postępowanie rodziców i wychowawców sprzyja kształtowaniu perfekcjonizmu u dziecka i może zniekształcać jego samoocenę, prowadząc do nadmiernego krytycyzmu w stosunku do samego siebie.

Wraz z wejściem w mury szkolne dziecko zaczyna funkcjonować w nowym rytmie dnia, w którym musi

uwzględnić czas zarówno na realizację obowiązków szkolnych, jak i domowych. Nadmierna koncentracja na obowiązkach będzie ujawniała się w znaczącym ograniczeniu lub braku czasu na zabawę i różne przyjemności oraz czasu na odpoczynek.

Sposób organizacji czasu przez dziecko zależy w dużym stopniu od postawy rodziców, którzy stawiają wymagania i wypełniają w ten sposób w dużej części jego plan dnia. Ważne, by nie przeciążali młodego ucznia obowiązkami i mimo konieczności poświęcania większej ilości czasu na naukę pozwalali mu samodzielnie gospodarować pewną jego częścią oraz by akceptowali różne potknięcia w tym zakresie. Dzięki temu spontaniczna chęć dziecka do działania będzie podtrzymywana i rozwijana.

TROCHĘ TEORII...

Co to jest wyuczona bezradność?

Wyuczona bezradność to przekonanie, że osoba nie ma wpływu na bieg zdarzeń, skutkujące brakiem podejmowania przez nią działań. Powstaje jako efekt doświadczenia serii przykrych wydarzeń, których nie można było uniknąć lub których negatywnych skutków nie udało się ograniczyć. Jej przeciwieństwem jest poczucie sprawstwa.

Ponieważ wyuczona bezradność, jak sama nazwa wskazuje, ma charakter wyuczony, można jej zapobiegać lub oduczać się jej poprzez tzw. pozytywne myślenie. Polega ono na wyobrażaniu sobie, że w każdej, nawet najtrudniejszej sytuacji można zrobić coś, co pomoże zakończyć ją pozytywnym rezultatem. Badania pokazały bowiem, że dla powstania wyuczonej bezradności jest istotny nie tyle obiektywny brak możliwo-

ści wpływu na bieg zdarzeń, co przekonanie, że w trudnej sytuacji nic lub niewiele da się zrobić.

Pierwsze lata nauki w szkole podstawowej są kluczowe dla powstania przekonania o własnym wpływie na osiągnięcia edukacyjne. W badaniach ustalono, że jeśli ludzie rozwiązujący dwa zadania zaczynają od trudniejszego, a potem przechodzą do łatwiejszego, to udaje im się rozwiązać poprawnie oba zadania rzadziej niż tym, którzy zaczynają od łatwiejszego. Idąc tym tropem, możemy się spodziewać, że dla dziecka we wczesnym wieku szkolnym ważne jest, by poziom trudności stawianych mu wymagań/zadań stopniowo wzrastał. Jeżeli ponadto za każdym razem ten poziom będzie dostosowany tak, aby dziecko mogło rozwiązać zadanie/spełnić wymaganie samodzielnie, lub korzystając z pomocy innych, wytworzy ono przekonanie, że jest w stanie poradzić sobie z każdym wymaganiem/zadaniem.

Tabela 4**Konsekwencje braku i nadmiaru obowiązków we wczesnym wieku szkolnym**

	Nadmiar obowiązków	Brak obowiązków
Konsekwencje fizjologiczne	<ul style="list-style-type: none"> • zmęczenie fizyczne i senność • zmniejszona koncentracja 	<ul style="list-style-type: none"> • apatia i senność • zmniejszona koncentracja
Konsekwencje psychiczne	<ul style="list-style-type: none"> • niechęć do nauki • nieadekwatne, zaniżone poczucie własnej wartości • brak poczucia kompetencji, poczucie niższości 	<ul style="list-style-type: none"> • nieadekwatna, zawyżona samoocena • trudności z myśleniem przyczynowo-skutkowym • egocentryzm dziecięcy
Konsekwencje społeczne	<ul style="list-style-type: none"> • drażliwość, wybuchy złości, agresja, apatia • niechęć do pracy 	<ul style="list-style-type: none"> • nieumiejętność organizacji czasu • „przedszkolna” spontaniczność • silne reakcje emocjonalne (pozytywne i negatywne)

2.3. Wpływ oczekiwań dorosłych na osiągnięcia szkolne dziecka

Rozpoczynając naukę w szkole, dziecko staje przed różnymi formalnymi i nieformalnymi wymaganiami, które stawia mu otoczenie. Wymagania formalne są oczekiwaniami wynikającymi z dokumentów regulujących funkcjonowanie szkoły (np. statut, wewnętrzny system oceniania). Ich wypełnianie wiąże się ze zdobywaniem odpowiednich umiejętności i wiedzy szkolnej, realizowaniem różnorodnych zadań (np. odrabianie prac domowych, przygotowywanie się do lekcji, punktualność, realizowanie zadań dyżurnego) oraz odpowiednim zachowywaniem się. Wymagania nieformalne tworzą nie zawsze zwerbalizowane oczekiwania osób tworzących najbliższe środowisko społeczne dziecka.

Dziecięcy schemat nauczyciela

Schemat poznawczy, który zawiera informacje dotyczące roli nauczyciela, ukształtowany na podstawie przekazów rodzinnych, informacji z mass mediów i własnych doświadczeń. Powstaje jeszcze przed rozpoczęciem nauki w szkole. Na podstawie tego schematu dzieci kształtują swe zachowania wobec nauczyciela. Dopasowują je do zawartych w nim najbardziej spodziewanych zachowań nauczyciela.

Te płynące od rodziców dotyczą najczęściej osiągnięcia wysokich wyników w nauce i sporcie. Inne, związane z rówieśnikami, mogą dotyczyć posiadania określonych przedmiotów, sposobu zachowania, stosunku do nauczycieli itp.

W ciągu pierwszych lat szkoły oczekiwania rówieśników nie pełnią jeszcze kluczowej roli dla dziecka. Szczególnie ważne są oczekiwania znaczących dorosłych, które wpływają między innymi na poczucie kompetencji, stosunek wobec ocen szkolnych lub zawartość dziecięcego schematu nauczyciela. Każde z tych oczekiwań, niezależnie od tego, czy jest wyrażane wprost, czy w sposób ukryty, wywiera na dziecko presję, stanowiąc ważny czynnik determinujący jego funkcjonowanie. Charakter tej presji może być nieetyczny i nadmiernie ograniczać autonomię

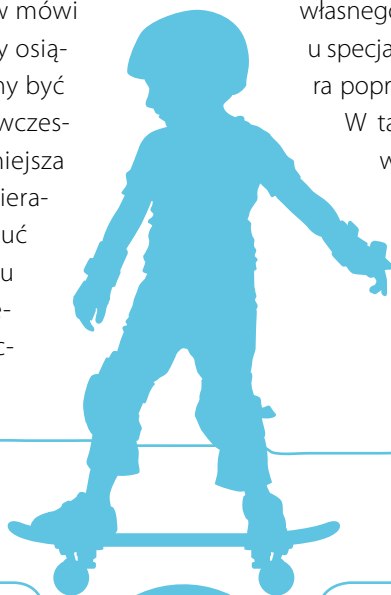
dziecka. Dzieje się tak wtedy, gdy oczekiwania dorosłych dotyczące jego osiągnięć są nieadekwatne, czyli niedopasowane do możliwości dziecka i sytuacji, w jakiej się znajduje.

Przykładem nieadekwatnych wymagań jest postępowanie dorosłych, którzy chwalą swoje dzieci wyłącznie za wysokie wyniki, jednocześnie nie akceptując jakichkolwiek potknięć w szkole i w domu. Ich reakcje na działania dziecka charakteryzują się silnymi i nierzadko skrajnymi emocjami (np. z jednej strony euforia lub dawanie prezentów z powodu otrzymania dobrej oceny, a z drugiej strony wyznaczanie różnorodnych kar za brak wymaganych wyników). Taka postawa rodziców mówi dziecku: „Jesteś akceptowany, gdy osiągniesz sukcesy, tylko wtedy możemy być z ciebie dumni”. Tymczasem we wczesnym wieku szkolnym najważniejsza jest postawa akceptująca i wspierająca, która pozwala dziecku czuć się kompetentnym i pomaga mu kształtować adekwatną samoocенę uwzględniającą nie tylko moc-

ne strony, ale także wady, które przecież wszyscy posiadają.

Oczekiwania rodziców pełnią także dużą rolę w rozwiązywaniu problemu odraczania momentu rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej lub powtarzania klasy przez dziecko. Impulsem do rozważania takiej możliwości bywa sugestia nauczyciela, członków rodziny lub własna obserwacja. Niestety zdarza się, że rodzice za wszelką cenę próbują doszukać się podstaw do pozostawienia dziecka jeszcze jeden rok w tej samej klasie lub do odroczenia obowiązku szkolnego. Nadmiernie koncentrują się wtedy na poszukiwaniu wad i obszarów braku kompetencji własnego dziecka. Organizują wizyty u specjalistów i poszukują diagnozy, która poprze tezę o niedojrzałości dziecka.

W takim przypadku dziecko traktowane jest przedmiotowo, a jego rzeczywiste kompetencje nie są brane pod uwagę przez dorosłych przy podejmowaniu decyzji dotyczącej jego dalszych losów.



Wymagania formalne

- statut szkoły
- program wychowawczy szkoły
- program nauczania
- wewnętrzny system oceniania
- regulamin ucznia

Dziecko

Wymagania nieformalne

- oczekiwania rodziców
- oczekiwania nauczycieli
- oczekiwania koleżanek i kolegów

Rysunek 5. Rodzaje wymagań szkolnych.

SONDAŻOWNIA

Opinia społeczna o obniżeniu wieku rozpoczęcia szkoły

Od kiedy Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadziło obowiązek szkolny dla sześciolletnich dzieci, nie milkną dyskusje dotyczące tego tematu. W poradniach psychologiczno-pedagogicznych można zauważyć znaczny wzrost liczby badań gotowości szkolnej przedszkolaków. Badania TNS OBOP pokazują, że aż 72% badanych osób uważa, że posyłanie sześciolatków do szkół nie jest dobrym pomysłem, 72% stwierdza, że szkoły nie są gotowe do przyjęcia sześciolatków. 69% ankietowanych jest zdania, że dzieci nie są jeszcze gotowe na rozpoczęcie nauki. Warto zastanowić się nad tym zagadnieniem, szczególnie z perspektywy wyników badań przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych dotyczących sześciolatków (www.ibe.edu.pl).

Na podstawie: Młocka, M. (2011). *Polacy z troską o sześciolatkach*. Strona internetowa: <http://prawo.rp.pl/artukul/757916,710122-Sondaz-TNS-OBOP-Szesciolatki-do-szkoly-.html>

Można spotkać się też z sytuacją dokładnie odwrotną, kiedy rodzice za wszelką cenę próbują doszukać się podstaw do promowania dziecka do kolejnej klasy i np. wyszukują wszystkie prawne możliwości podważenia decyzji nauczyciela i rady pedagogicznej szkoły, nie licząc się z konsekwencjami wychowawczymi takiego postępowania wobec dziecka. W tej sytuacji także dziecko traktowane jest przedmiotowo, a działania dorosłych przekazują mu komunikat: „Nie jest istotne to, jak ty się uczyłeś, lecz to, jak intensywnie ja będę walczył o twoją promocję”. Takie sytuacje mogą negatywnie wpłynąć na samoocenę dziecka i jego postawę wobec własnej pracy.

Warto podjąć próbę obiektywnej weryfikacji sytuacji dziecka, zanim podejmiemy decyzję o wszczęciu formalnej procedury odroczenia obowiązku szkolnego, powtarzania przez niego klasy lub odwołania od decyzji o powtarzaniu klasy. Pomóc w tym może refleksja nad niżej wy-


mienionymi wskazówkami, która powinna rozstrzygnąć, czy nasza decyzja przyniesie dziecku rzeczywiste korzyści.


2.4. Dziecko między nauczycielem a rodzicem

Rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej oznacza pojawienie się nowych wymagań nie tylko w stosunku do dziecka. Także rodzice i najbliżsi członkowie rodziny muszą nauczyć się żyć w nowej sytuacji. Wymaga ona od nich przede wszystkim akceptacji faktu pojawienia się nowych osób w otoczeniu społecznym rodziny, takich jak: wychowawcy, nauczyciele, koleżanki i koledzy dziecka oraz ich rodzice, a także nawiązania z tymi osobami współpracy przy jednoczesnym zachowaniu stałej gotowości do wspierania dziecka. Nie zawsze się to udaje i bywa, że relacja rodziców z nowymi osobami w otoczeniu dziecka staje się z perspektywy jego wychowania nieetyczna.



WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

- 
1. Zastanów się, jakie postępy w rozwoju zrobiło Twoje dziecko w ostatnim czasie (np. przez ostatni rok, pół roku, trzy miesiące) oraz jak rozwijają się jego koledzy (wolniej, tak samo, szybciej, w jednych sferach wolniej – w innych szybciej).
 2. Sprawdź, jak przygotowana jest szkoła na przyjęcie Twojego dziecka.
 3. Porozmawiaj z dyrektorem szkoły, nauczycielami i rodzicami innych dzieci.
 4. Przejdź się do szkoły i pokaż ją swojemu dziecku.
 5. Zapoznaj dziecko z planem szkolnego dnia.
 6. Porozmawiaj z wychowawcą przedszkolnym Twojego dziecka i rodzicami innych przedszkolaków.
 7. Określ, jakich osiągnięć dziecka oczekujesz w ciągu następnego roku, który miałyby spędzić ponownie w przedszkolu lub w tej samej klasie. Pomyśl, czy jest to możliwe i co trzeba w tym celu zrobić.



Polem największych problemów bywa przede wszystkim relacja rodziców i nauczycieli. Pierwsze trzy lata szkoły podstawowej to okres, w którym nauczyciel, jak nigdy wcześniej ani później, jest jedną z najważniejszych osób w życiu dziecka ze względu właśnie na to, że jest nauczycielem. W wieku przedszkolnym i okresie dorastania pełni bowiem istotną rolę przede wszystkim z powodu przynależenia do społeczności dorosłych, a jego funkcja nauczająca ma z perspektywy dziecka drugorzędne znaczenie w oddziaływaniach wychowawczych. We wczesnym wieku szkolnym nauczyciel staje w hierarchii autorytetów ucznia na równi z rodzicami, a czasem nawet wyżej od nich, ponieważ zaczyna być traktowany jako jednocześnie źródło i wzór mądrości oraz wiedzy. Wynika to z faktu, że uczy dzieci nabywania różnorodnych kompetencji, instruuje je, wydaje im

polecenia i rozlicza z ich wykonania. Dziecku często wydaje się, że nauczyciel „wszystko wie”.

Niektórzy rodzice, dostrzegając zachwyty ucznia nad „swoją panią”, mogą postrzegać nauczyciela jako „konkurencję” w rywalizacji o względy dziecka. Mają wtedy tendencję do podważania jego słów, kwestionowania wiedzy i umiejętności oraz wyrażania o nim niepocholebnych opinii wobec dziecka. Mogą też odbierać krytyczne uwagi dotyczące dziecka jako atak na nich samych lub w ogóle unikać spotkań z nauczycielem. Taki sposób myślenia o relacji między nauczycielem a rodzicem może rodzić zagrożenie dla młodego ucznia. We wczesnym wieku szkolnym dziecko bacznie obserwuje swoje autorytety (rodziców i innych dorosłych) i próbuje naśladować ich światopogląd i przekonania. Dlatego

rywalizacyjne stosunki panujące między dorosłymi mogą rzutować z jednej strony na relacje dziecka z dorosłymi, a z drugiej – wpływać na kształt relacji rówieśniczych.

Częstym błędem jest także budowanie relacji rodziców i nauczycieli wyłącznie za pośrednictwem dziecka (np. przekazywanie informacji w formie ustnej i przez „zeszyt uwag”) lub z pomocą technicznych środków komunikowania się (np. Internet, telefon). Indywidualne i grupowe spotkania dorosłych w „realnym świecie” pozwalają na bezpośredni kontakt, który pomaga szybko weryfikować informacje o dziecku i jego ewentualnych problemach. Pozwalają również unikać możliwych nieporozu-

mień wynikających z pośredniego przekazywania informacji, a przede wszystkim są przejawem otwartości i gotowości do współpracy.

Najważniejsza z perspektywy rozwoju dziecka jest otwarta komunikacja między nauczycielami i rodzicami, wyrażająca się wzajemnym poszanowaniem własnych punktów widzenia, zdolnością do prowadzenia dialogu oraz wspólnym uzgadnianiem celów edukacji i wychowania. Warto podkreślić dość oczywisty fakt, że chociaż każdy rodzic jest do pewnego stopnia nauczycielem, a każdy nauczyciel pełni w jakiejś mierze funkcję rodzicielską, to nie ma możliwości, by któraś strona w pełni zastąpiła drugą.



Rysunek 6. Role nauczyciela z perspektywy ucznia.

Na podstawie: Jabłoński, 2005.

CIEKAWOSTKA Z BADAŃ

Jak dzieci widzą nauczyciela?

Jak pokazują badania przeprowadzone wśród uczniów klas pierwszych, dzieci, charakteryzując rolę nauczyciela, najczęściej (76% wypowiedzi) wskazują na jego funkcję dydaktyczną, związaną z przekazywaniem wiedzy i ćwiczeniem umiejętności. Tylko 18% opisów dotyczy funkcji wychowawczej. Najmniej wypowiedzi (6,3%) odnosi się do funkcji opiekuńczej. Schemat nauczyciela, z którym dzieci wkracza-

ją do szkoły, powstaje na podstawie przekazów z najbliższego otoczenia. Zatem jeśli rodzice są przekonani, że w szkole nie poświęca się dużej uwagi opiece nad dziećmi, znajdzie to zapewne odzwierciedlenie w sposobie postrzegania nauczyciela przez uczniów. Warto w takiej sytuacji zastanowić się, jak można zmienić dziecięcy schemat nauczyciela tak, aby zawierał on także obraz nauczyciela jako osoby troszczącej się o bezpieczeństwo i dobre samopoczucie dzieci.

Na podstawie: Appelt, 2000.



NAJWAŻNIEJSZE...

1. Oddziaływania wychowawcze mają dwa wymiary:
 - etyczny – ujawniający się w szanowaniu praw drugiej strony, dbaniu o jej komfort i zaspokajanie potrzeb
 - dotyczący efektywności, czyli osiągnięcia zamierzonych celów.
2. Zarówno nadmiar, jak i brak obowiązków stawianych dziecku nie sprzyjają jego rozwojowi.
3. Oczekiwania stawiane dziecku powinny być w zasięgu jego możliwości, czyli wystarczająco wysokie, by pobudzały do działania i na tyle niskie, by dziecko było je w stanie zrealizować samodzielnie bądź przy niewielkiej pomocy innych osób.
4. Akceptująca postawa opiekunów pozwala dziecku uczyć się, jak dążyć do postawionego samemu sobie bądź przez innych celu i osiągać sukcesy oraz jak radzić sobie z porażkami.
5. Nauczyciele i rodzice to partnerzy w procesie wychowywania i edukacji dziecka, co oznacza, że nawiązują i podtrzymują ze sobą kontakt, ustalają wspólnie cele wychowawcze oraz wspierają się w ich realizacji.



Wojtek Appelt, 8 lat

3 Rozdział



Zadania rodziców i innych dorosłych jako wychowawców

3.1. Wprowadzenie, czyli o budowaniu podstaw samodzielnego działania

Pierwsze lata szkoły podstawowej to okres tworzenia się u dziecka świadomości własnych kompetencji, budowania pewności siebie i adekwatnej samooceny. Doświadczenia z tych lat stanowią fundamenty funkcjonowania w życiu rodzinnym i społecznym, ale przede wszystkim zawodowym. Kształtują umiejętność organizacji własnego środowiska pracy, określają jakość przyszłych relacji społeczno-zawodowych między współpracownikami, z przełożonymi i podwładnymi, wpływają na kierunek i dynamikę rozwoju kariery zawodowej w dorosłości.

Aby start w dorosłe życie był udany, dorośli muszą we wczesnym wieku szkolnym pozwolić dziecku na zdobywanie doświadczeń w zmaganiu się z nowymi wyzwaniem środowiska szkoły jako instytucji oraz na nawiązywanie relacji z początkowo obcymi dorosłymi i rówieśnikami w pojedynkę, ale nie bez pomocy.

3.2. Rola i zadania rodziców

Przed rodzicami dziecka we wczesnym wieku szkolnym stoją dwa ważne zadania. Z jednej strony muszą oni pozwolić dziecku stawać się coraz bardziej samodzielnym, a z drugiej muszą samemu poradzić sobie z rosnącą niezależnością dziecka, która coraz częściej zwraca je ku innym ludziom i z nimi wiąże.

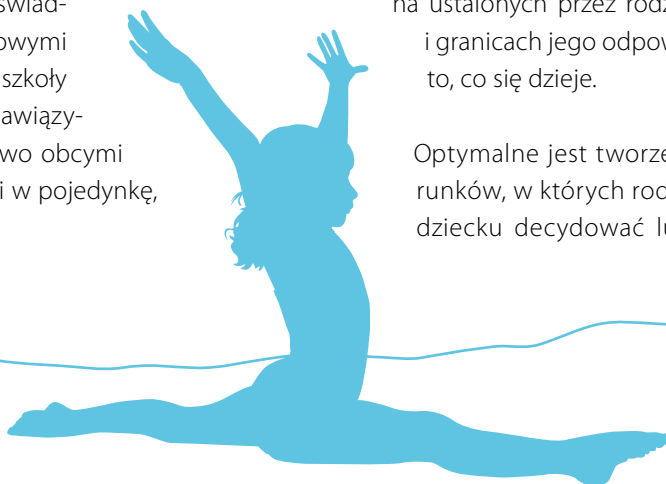
Widać to bardzo dobrze w środowisku szkolnym, które wymaga sporego stopnia samodzielności od dzieci już od klasy pierwszej. Dzieci przebywają w szkole przez kilka godzin pod opieką innych osób, muszą same dokonywać wyborów i brać odpowiedzialność za własne działania. Te pierwsze naprawdę samodzielne kroki dzieci w nowym środowisku i jedne z najważniejszych w drodze ku dorosłości mogą powodować u rodziców różne odczucia.

Poczucie sprawstwa

Przekonanie o wpływie na bieg zdarzeń. Przeciwnieństwo wyuczzonej bezradności.

Od troski i próby ochrony dziecka przed wszelkim niebezpieczeństwem aż do pozostawienia dziecka samemu sobie. Obie skrajności nie przynoszą dziecku korzyści. Pierwsza postawa tłumi inicjatywę i poczucie sprawstwa, a druga nie pozwala dziecku bezpiecznie oprzeć się na ustalonych przez rodziców zasadach i granicach jego odpowiedzialności za to, co się dzieje.

Optymalne jest tworzenie takich warunków, w których rodzice pozwalają dziecku decydować lub współdecy-



dować o różnych sprawach oraz czynią je odpowiedzialnym za własne działania w możliwie szerokim zakresie, jednocześnie dbając o akceptującą i wspierającą atmosferę w rodzinie. Kluczową rolą rodziców jest więc zapewnienie równowagi między otwartością i bezpieczeństwem środowiska domowego.

Proces uniezależniania się od rodziców pozwala dziecku skierować większą uwagę na inne osoby dorosłe oraz rówieśników, co nie oznacza, że rodzice stają się mniej ważni. Dzieci w tym wieku po prostu nie potrzebują już tak częstego doświadczania czułości jak wcześniej, a i same rzadziej okazują czułość bliskim.

Nie oznacza to jednak, że tego w ogóle nie potrzebują. Wręcz przeciwnie, doświadczanie czułości jest im bardzo potrzebne, ale głównie w sytuacjach trudnych, jak np. otrzymanie niskiej oceny w szkole, konflikt z koleżanką lub kolegą. Zwracanie się wtedy ku rodzicom i poszukiwanie ich wsparcia jest naturalnym powracaniem do swojej „bezpiecznej bazy” i jednocześnie informacją dla nich, że są najważniejsi dla dziecka. Czułość i wyrozumiałość rodziców w sytuacjach stresowych – a do takich należy rozpoczęcie nauki w szkole – buduje zaufanie do innych i wzmacnia więź między dzieckiem a rodzicem. Z kolei możliwość samodzielnego eksplorowania świata i angażowania się w związki z innymi przy akceptacji

rodziców buduje poczucie odpowiedzialności, wzmacniając zaufanie dziecka do siebie.

3.3. Rola i zadania wychowawcy

Rolą nauczyciela jest pomaganie uczniom w zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu umiejętności. Jednak poza obowiązkami dydaktycznymi nauczyciel realizuje również zadania wychowawcze, polegające na kształtowaniu osobowości i wprowadzaniu dziecka w życie społeczne, oraz zadania opiekuńcze, związane z dbaniem o bezpieczeństwo i zaspokajaniem potrzeb dzieci.

Realizacja zadań opiekuńczych polega głównie na wspieraniu uczniów w sytuacjach emocjonalnie trudnych, takich jak kłótnia, odrzucenie przez grupę, oraz w realizacji potrzeb np. bliskości, autonomii, inicjatywy. Podstawą efektywności tego wsparcia jest jednak relacja, jaką uda się nauczycielowi nawiązać z dzieckiem. Powinna ona mieć charakter *tutoringu* nauczycielskiego. Istnieje

wtedy większa szansa na ukształtowanie bliskiego kontaktu, opartego na dobrej znajomości dziecka oraz na dopasowanie wymagań do jego indywidualnych możliwości. Szczera troska wychowawcy o uczniów powoduje wykształcenie się poczucia bezpieczeństwa u dzieci, dzięki czemu zwiększa się ich gotowość do wejścia w życie szkolne oraz podjęcia obowiązków ucznia.

Tutoring nauczycielski

Metoda nauczania kładąca nacisk na indywidualne podejście do dziecka. Podobnie jak w *tutoringu* rówieśniczym, także w *tutoringu* nauczycielskim zakłada się, że występuje różnica kompetencji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń odnoszą korzyści z uczestniczenia w *tutoringu* nauczycielskim i dzięki niemu rozwijają się. Inaczej jednak niż w *tutoringu* rówieśniczym relacja nauczyciel–uczeń ma charakter niesymetryczny. To nauczyciel–tutor określa granice relacji, stawia wymagania i umożliwia uczniowi doświadczanie satysfakcji z własnych działań oraz pomaga mu budować przekonanie o byciu kompetentnym.

Z TEORII...

Kiedy kary i nagrody nie działają zgodnie z zamierzeniem dorosłego?

Kara to reakcja otoczenia, która ma na celu zmniejszenie częstotliwości występowania bądź zlikwidowanie niepożądanego zachowania. Nie jest skuteczna, gdy:

- jest nieadekwatna, czyli zbyt surowa albo zbyt łagodna w stosunku do przewinienia
- jest wymierzana pod wpływem silnego wzburzenia emocjonalnego
- jest wymierzana po długim czasie od przewinienia

- okazuje się nagrodą, np. zaniechane dotąd dziecko jest obdarzane uwagą i obecnością dorosłego.

Nagroda to reakcja otoczenia, która ma na celu nasilenie lub zwiększenie prawdopodobieństwa występowania pożądanego zachowania. Nie jest skuteczna, gdy:

- jest zbyt duża – „nieszczera” – czyli nieadekwatna do danego zachowania bądź jego efektu
- zbyt często ma postać nagrody materialnej, bo to może „zabić” wewnętrzną motywację do działania.

Na podstawie: Travis i Wade, 1999.

Nauczyciel jest w szkole pierwszym przewodnikiem dzieci. Wprowadzając pierwszoklasistów w życie szkolne, objaśnia reguły jego funkcjonowania, pokazuje różne miejsca, przedstawia osoby, informuje o rozkładzie dnia. Są to pierwsze kroki dzieci w instytucji – pierwszą jest szkoła, następnymi będą miejsca pracy. Obejmują one poznanie ram formalnych instytucji, określających sposoby zachowania, reguły dotyczące ubioru, charakter stosunków z osobami na różnych stanowiskach, zakres obowiązków i sposób wywiązywania się z nich. Organizowanie komfortowego otoczenia, pokazywanie różnych miejsc i zaznajamianie z pracownikami szkoły z jednej strony jest wyrazem troski i pomaga czuć się dzieciom lepiej, a z drugiej strony pomaga wprowadzać uczniów do świata szkolnego.

Wychowawca szkolny to także osoba, która rozlicza dzieci z wykonywanych zadań, pierwszy „szef”, którego opinia jest niezwykle cenna dla kilkulatków. Te wyniesione z pierwszych lat na-

uki w szkole doświadczenia będą rzutować na przyszły stosunek do uczenia się i wykonywanej pracy, do nauczycieli, pracodawców i współpracowników, a w końcu także na stosunek do samego siebie jako aktywnego podmiotu w świecie zawodowym.

Nauczyciel to również przewodnik w procesie socjalizacji w nowym środowisku. Szkoła podstawowa to jedyna instytucja na ścieżce edukacyjnej dzieci, w której różnica wieku uczniów może wynieść od 6 do 7 lat, a gdy w tym samym budynku mieści się również gimnazjum, różnica ta może dochodzić nawet do 9–10 lat. Przez ostatnie lata w placówkach oświatowych stopniowo zwiększa się także różnorodność kulturowa i powstają nowe formy organizacji pracy (np. szkoły i klasy integracyjne, partnerstwo z zagranicznymi szkołami). Wszystko to powoduje, że szkoły podstawowe (szczególnie publiczne) są bogatym i bardzo zróżnicowanym pod kątem społecznym środowiskiem rozwoju.



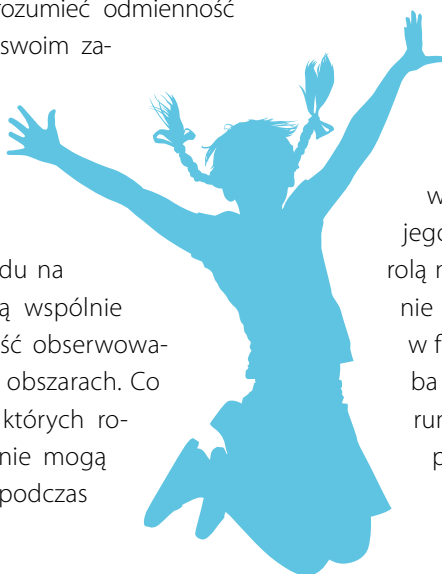
Różnorodność społeczno-kulturowa jest ogromnym potencjałem, ponieważ daje możliwość poznania innych ludzi, ich spojrzenia na świat, stylu życia, ale, co ważne, również problemów, z którymi muszą się borykać. Świadomość odmienności innych pozwala dziecku być wrażliwym i empatycznym człowiekiem, który akceptuje i szanuje innych niezależnie od ich pochodzenia, majątności itp. Różnorodność środowiska początkowo może przeszkadzać dzieciom w odnalezieniu się w nowym otoczeniu, szczególnie tym, które do tej pory nie miały kontaktów ze zróżnicowanymi środowiskami społecznymi, lub które były „chronione” przed takimi kontaktami przez rodziców. Pierwsze lata szkoły muszą więc być między innymi czasem adaptacji do niezwykle zróżnicowanego środowiska szkolnego.

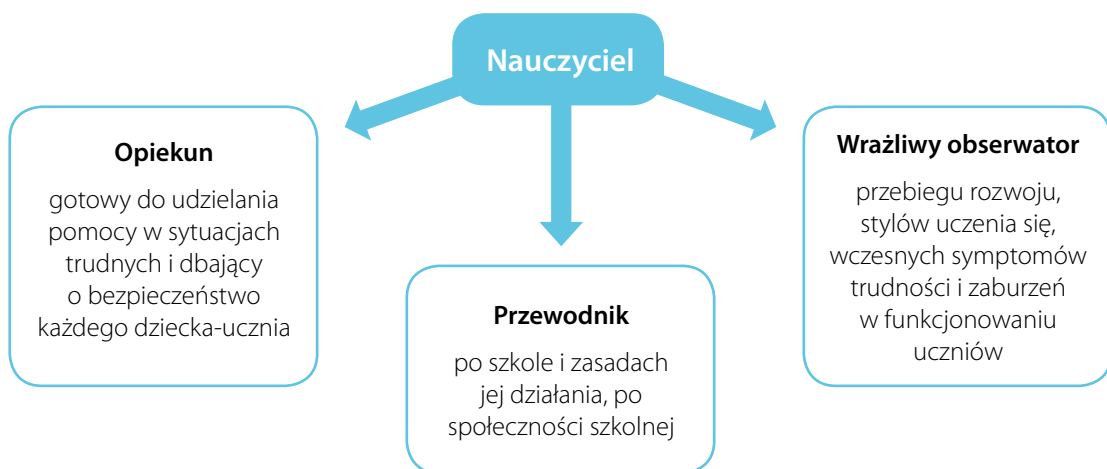
Ze względu na stale rozwijające się kompetencje społeczne dzieci potrzebują w procesie adaptacji w szkole opiekuna, do którego będą mogli zwrócić się po pomoc w sytuacjach trudnych, przerastających ich możliwości. Taką rolę pełni nauczyciel, na którym spoczywa obowiązek rozwijania u uczniów postawy akceptacji, tolerancji i życzliwości wobec innych. Pomaga on określić i nazwać występujące między dziećmi różnice, zrozumieć odmiennost innych osób lub swoją, a swoim zachowaniem kształtuje zachowanie uczniów wobec innych.

Nauczyciel to także wrażliwy obserwator. Ze względu na dużą ilość czasu spędzaną wspólnie z dziećmi ma on możliwość obserwowania ich rozwoju w różnych obszarach. Co ważne, są to sytuacje, w których rodzice rzadko bądź wcale nie mogą obserwować dzieci, np. podczas

pracy w grupie czy pracy indywidualnej pod kierunkiem nauczyciela, przy inicjowaniu aktywności z rówieśnikami oraz nawiązywaniu relacji z różnymi dorosłymi ludźmi. Nauczyciel, dzięki miejscu, w którym pracuje, wiedzy, którą posiada oraz dostępności innych profesjonalistów w szkole, ma możliwość zaobserwować zmiany rozwojowe zachodzące u dziecka podczas jego nauki. Powtarzalność zadań i sytuacji szkolnych daje mu też możliwość odnotowania postępów bądź ich braku u ucznia.

Profesjonalna analiza zmian zachodzących zarówno u pojedynczych osób, jak i całych grup stanowi bardzo ważne źródło informacji o wczesnych symptomach różnorodnych trudności i zaburzeń w funkcjonowaniu uczniów. Dzięki niej staje się możliwe podjęcie działań pozwalających zapobiec rozwojowi poważnych zaburzeń u dziecka oraz udzielenie dziecku i jego rodzinie niezbędnego wsparcia w sytuacjach trudnych (np. śmierć i choroba w rodzinie, rozwój rodziców, ciężka choroba dziecka, problemy rozwojowe, konflikty z rówieśnikami i inne). Dzięki niej jest także możliwe ustalanie indywidualnych preferencji (np. stylu uczenia się) i zainteresowań (np. meteorologia), których znajomość pozwala lepiej rozumieć sytuację ucznia oraz dopasować oddziaływania wychowawcze i edukacyjne do jego osobowości. Oczywiście główną rolą nauczyciela nie jest wychwytywanie zwiastunów przyszłych trudności w funkcjonowaniu uczniów, ale trzeba przyznać, że ma on najlepsze warunki do tego, aby robić to po prostu przy okazji śledzenia procesu rozwoju swoich uczniów.





Rysunek 7. Role wychowawcze nauczyciela.

3.4. Rola i zadania rodziców koleżanek i kolegów ze szkoły

Obok relacji z nauczycielem i rodzicami we wczesnym wieku szkolnym następuje także rozkwit relacji rówieśniczych. Zainteresowanie koleżankami i kolegami ze szkoły, sąsiedztwa lub placu zabaw sprawia, że dzieci chcą spędzać ze sobą więcej czasu, spotykając się w swoich domach.

Z perspektywy rozwijającej się samodzielności możliwość odwiedzenia innych rodzin, przyjrzenia się sposobowi ich życia, poznania rodziców i dziadków innych dzieci jest niezwykle ubogającym doświadczeniem. W związku z tym ważne jest, by dzieci wychodziły do innych, ale również, by miały możliwość spotkać się z nimi u siebie. Taka różnorodność otoczenia i kontaktów dziecka jest niezwykle cenna, szczególnie wobec postępują-

cej we współczesnym świecie homogeniczności środowisk rozwoju (zamknięte osiedla, prywatne szkoły, kontakt dzieci wyłącznie z dorosłymi).

Ponadto rodzice innych dzieci, podobnie jak nauczyciele, mogą stać się dla dziecka autorytetami, które odegrają własną, niepowtarzalną rolę w jego życiu. Na przykład zachęca do otwierania się na innych, zdobywania i szlifowania nowych umiejętności wchodzenia w relacje z dorosłymi, pomogą poznać inną kulturę rodzinną i dowiedzieć się, że w niektórych domach inaczej obchodzi się święta, inny jest rozkład dnia. Bogate kontakty towarzyskie poza szkołą pełnią podobną rolę jak różnorodne środowisko rówieśnicze w szkole. Pozwalają obserwować podobieństwa i różnice między ludźmi, uczyć zrozumienia i szacunku wobec innych, „niepodobnych do mnie” osób.



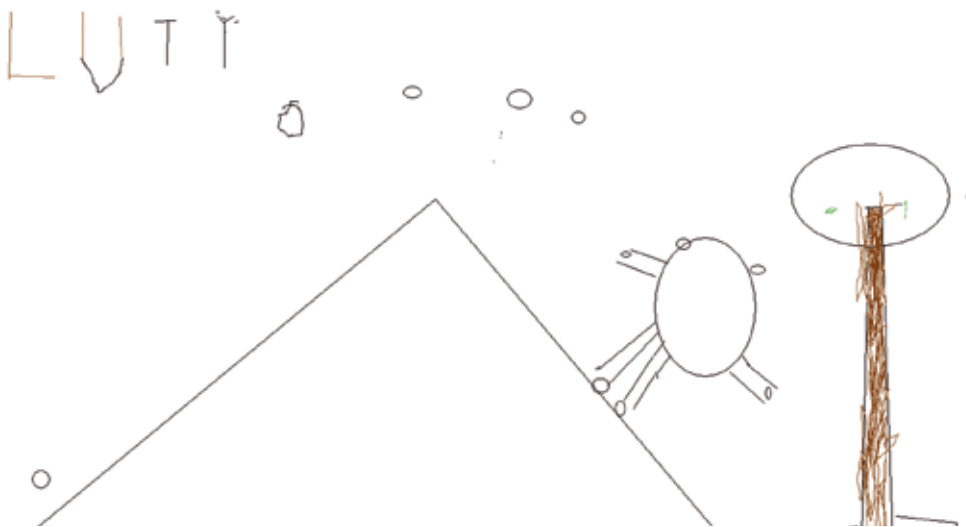
Spotkania z przyjaciółmi w ich mieszkaniach umożliwiają konfrontację przekonań wyniesionych z domu rodzinnego z przekonaniem innych dorosłych. Takie zderzenia poglądów przyspają tworzeniu własnego porządku w obrębie posiadanych i nowych informacji oraz kształtowaniu indywidualnego sposobu myślenia. Efekty obu procesów ujawnią się wyraźnie dopiero za kilka lat, w okresie dorastania. We wczesnym wieku szkolnym dziecko najczęściej

po prostu podejmuje decyzję, czyje poglądy wybiera.

Rodzice rówieśników to również kolejna grupa osób, które są źródłem informacji na temat samego siebie. Mogą zwrócić dziecku uwagę, gdy robi coś źle, mogą pochwalić, gdy robi coś dobrze i potrafi zachować się w odpowiedni sposób. Kontakty z nimi pełnią więc też ważną rolę w kształtowaniu samooceny.

Tabela 5
Zadania rodziców i innych dorosłych w procesie wychowania we wczesnym wieku szkolnym

Rodzice	Nauczyciele	Inni dorośli
<ul style="list-style-type: none"> • bezwarunkowa akceptacja dziecka • wsparcie, szczególnie w trudnych sytuacjach • pomoc w nauce • podtrzymywanie naturalnej ciekawości i chęci do pracy 	<ul style="list-style-type: none"> • dostarczanie dziecku informacji o jego funkcjonowaniu i kompetencjach • wprowadzanie w świat szkolnych obowiązków • nauka życia w dużej grupie społecznej • rozwijanie umiejętności szkolnych • wspieranie w toku nauki 	<ul style="list-style-type: none"> • dodatkowe źródło wiedzy dziecka o sobie • wprowadzanie w różnorodność świata społecznego • pomoc w usamodzielnianiu się w codziennych sytuacjach • pomoc w emocjonalnym uniezależnianiu się od rodziców



Wojtek Appelt, 6 lat, PRZYRODA

NAJWAŻNIEJSZE...

1. Wczesny wiek szkolny to okres rozpoczynający proces usamodzielniania się dziecka.
2. Zadaniem rodziców jest wspieranie dziecka w trudnych sytuacjach.
3. Nauczyciel wprowadza dziecko w świat obowiązków oraz norm panujących w instytucjach. To osoba, która uczy zasad społecznych panujących w większych grupach, tolerancji i pomocy innym. Wspiera rodziców w procesie wychowania ucznia.
4. Kontakt z dorosłymi innymi niż rodzice i nauczyciele daje dziecku możliwość poznawania nowych środowisk, poszerza wiedzę dotyczącą norm społecznych i jest dodatkowym źródłem wiedzy o sobie.



Staś Weltrowski, 9 lat, DOM



Zuzia Samulczyk, 7 lat



Malwina, 7 lat



Kinga Jankowska, 10 lat

4 Rozdział



Rola społecznego otoczenia rodziny i szkoły w procesie wychowania dziecka

4.1. Wprowadzenie, czyli o rozwijaniu umiejętności współdziałania z innymi



Przyrost umiejętności wykonywania zadań, doskonalenie się kontroli zachowania oraz gotowości do korzystania z wiedzy innych dają dziecku we wczesnym wieku szkolnym możliwość podejmowania działań zmierzających do osiągnięcia ustalonego celu razem z innymi osobami. Przed dorosłymi otwiera się w ten sposób nowy obszar opieki. Mogą oni pełnić w nim aktywną rolę, wspierając rozwój umiejętności niezbędnych do życia we wspólnocie.

cie. Mogą też pełnić rolę bierną, pozostawiając formowanie u dziecka kompetencji współdziałania losowi, a więc przypadkowo spotykanym przez nie ludziom. Podobnie jak w innych, także i w tym obszarze kluczowym źródłem oddziaływania wychowawczego jest wzorzec funkcjonowania istniejący w otoczeniu społecznym dziecka, czyli w tym przypadku jakość modelu współpracy praktykowanego przez rodziców i wychowawców.

4.2. Rola grupy rówieśniczej

Pierwszym „poligonem” współdziałania jest dla dziecka grupa rówieśnicza: rodzinna, podwórkowa, klasowa. Jego relację z dorosłymi cechuje bowiem zawsze asymetria wynikająca z różnicy w zakresie wiedzy i władzy, która sprawia, że dziecko ma tendencję do porzucania swoich pomysłów i przystawania bez głębszej refleksji (co nie znaczy „bez dyskusji”) na proponowane przez dorosłego rozwiązania.

Tabela 6
Typy uczenia się w grupie rówieśniczej

	Uczenie się od innych	Uczenie się razem	Uczenie się z pomocą
Opis	doskonalenie własnego działania poprzez naśladowanie działań innych dzieci	dokładanie własnych kompetencji do realizacji jednego zadania wspólnie z innymi dziećmi	korzystanie przez dziecko (ucznia) z pomocy innego dziecka (tutora), które posiada większą kompetencję w jakimś obszarze
Plusy 	szybkie opanowanie nowych czynności	generowanie nowych pomysłów, inspirowanie i motywowanie się do działania	szybkie opanowanie nowej kompetencji i pełne rozumienie jej znaczenia
Minusy 	brak rozumienia wykonywanych działań	indywidualne zróżnicowanie efektów uczenia się w zależności od wielkości zaangażowania we wspólną pracę	efektywność uczenia bardzo zależy od kompetencji tutora

Na podstawie: Brzezińska, 2008.

Z tego powodu dziecko w relacji z rówieśnikiem czuje się bardziej swobodnie, a podobny sposób odbioru rzeczywistości sprawia, że relacja ta jest dla niego źródłem wielu podpowiedzi do działania oraz nowej wiedzy i umiejętności, często także z zakresu nieaprobowanego przez rodziców i wychowawców np. używanie wulgarnych słów.

Wykorzystanie potencjału grupy rówieśniczej w wychowaniu oznacza, po pierwsze, tworzenie okazji do powstawania takich grup poprzez proponowanie dzieciom wspólnej realizacji różnych zabaw czy zadań uruchamiających uczenie się od innych (np. najpierw Ania, Paweł i Jaś przyglądają się, jak Zosia, Nina i Antek przygotowują posiłek, a następnego dnia zamieniają się rolami), uczenie się razem (np. Basia, Jacek i Ola pierwszy raz w życiu zbierają opał na ognisko) i uczenie się z pomocą (np. Hania, która już umie rozstawiać namioty, pomaga Asi zrobić to samodzielnie pierwszy raz).

Po drugie, konieczne jest monitorowanie aktywności grupy rówieśniczej w celu ustalenia, czy i w jakiej formie potrzebuje ona wsparcia dorosłego (np. zachęty do realizacji zadania mimo pojawiających się różnorodnych trudności, korekty zachowań niezgodnych z regułami społecznymi, podsunęcia pomysłu na rozwiązanie problemu itp.). Oczywiście ingerencja dorosłego w działanie grupy rówieśniczej wymaga dużej wrażliwości w obserwowaniu jej aktualnego stanu. Istnieje bowiem

duże ryzyko wprowadzenia nadmiernej kontroli w aktywność grupy, prowadzącej do usztywnienia relacji między dziećmi i utraty spontaniczności w ich zachowaniu. Niedostatek kontroli z kolei może skutkować utratą koncentracji na realizacji celu lub pojawieniem się zachowań nieakceptowanych przez część dzieci (np. agresja, poniżanie). I w jednym, i w drugim przypadku konsekwencją będzie utrata stymulującego rozwój potencjału grupy rówieśniczej.

Po trzecie, na to, czy dziecko wykorzysta w pełni potencjał wychowawczy grupy rówieśniczej, ma pośredni wpływ także jakość doświadczeń rodzinnych. Chłodni i niedostępni rodzice w porównaniu z tymi, którzy mocno wspierają swoje dzieci i okazują im dużo ciepła, częściej wychowują dzieci agresywne, które

w grupie rówieśniczej otrzymują status odrzuconych. Podobny status osiągają dzieci rodziców zbyt pobłażliwych, którzy tworzą warunki sprzyjające wychowaniu dzieci niepanujących nad relacjami z innymi. Status dzieci lekceważonych może być natomiast konsekwencją zbyt dużych wymagań wychowawczych domu rodzinnego, ograniczających możliwość rozwoju części kompetencji społecznych. Wykształceniu u dzieci pewności siebie w relacjach społecznych sprzyjają natomiast najbardziej rodzice wyrozumiali i wrażliwi. Tylko dziecko o dobrze rozwiniętych kompetencjach społecznych ma szansę osiągnąć status dziecka popularnego.

Tutoring rówieśniczy

Metoda nauczania, która opiera się na korzystaniu z pomocy rówieśnika w zrozumieniu i nauczeniu się jakiegoś materiału. Zakłada, że jedna osoba (tutor) ma większe kompetencje w jakimś obszarze niż druga (uczeń), lub że uczniowie posiadają odmienne informacje na dany temat. Relacja między uczniami ma charakter dopełniania się i jest korzystna dla obu stron przy odpowiednim monitorowaniu jego przebiegu przez nauczyciela.



Z BADAŃ...

Wspólna nauka obsługi komputera

Łatwo zauważyć, że dzieci bardzo szybko uczą się posługiwać narzędziami elektronicznymi, takimi jak komputery, tablety i telefony komórkowe, oraz że robią to dość intuicyjnie i sprawnie, w przeciwieństwie do dorosłych. W 1999 oraz 2001 roku w Indiach przeprowadzono badania, które miały na celu weryfikację tych obserwacji.

W tym celu w ubogich dzielnicach Delhi oraz innych miejscowościach (w których żyją dzieci niechodzące do szkół) zainstalowano pojedyncze komputery: w specjalnych kioskach lub w ścianach budynków tak, by były swobodnie dostępne z ulicy. Wszystkie takie miejsca były stale obserwowane przez kamerę, a komputery rejestrowały każde przeprowadzone na nich działanie. Badacze nie wyjaśniali szczegółowo przechodniom, czym jest zainstalowane urządzenie ani jak się z niego korzysta. Bardzo szybko komputerem zainteresowały się mieszkające w okolicy dzieci. W ciągu kilku pierwszych godzin kontaktu z urządzeniem samodzielnie opanowały umiejętność korzystania z myszki. Po kilku dniach potrafiły już obsługiwać

przeglądarkę internetową, tworzyć foldery na pulpicie oraz wyłączać komputer. Najciekawsze było jednak to, że po pewnym czasie znalazły starszego kolegę, który potrafił posługiwać się komputerem. Zaczął on uczyć pozostałe dzieci obsługi urządzenia, dzięki czemu stał się w ich oczach szanowanym autorytetem.

Na podstawie tych obserwacji badacze doszli do wniosku, że programy nauczania (tutaj: obsługi komputera) mogą realizować trzy główne cele w zależności od stosowanych metod:

1. dostarczanie wiedzy – potrzebny jest nauczyciel zaznajomiony z tematyką i biegły w metodyce nauczania
2. rozwijanie umiejętności – potrzebny jest asystent, który ma nieco większą wiedzę z danej dziedziny niż osoba uczona
3. wspieranie nabywania umiejętności – potrzebne są pomoce (narzędzia dydaktyczne) i grupa rówieśników.

Na podstawie: Mitra, S. i Rana, V. (2001). Children and the Internet: experiments with minimally invasive education in India. *British Journal of Educational Technology*, 32(2), 221–232; Mitra, S. (2003). Minimally invase education: a progress report on the «hole-in-the-wall» experiments. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 367–371.

4.3. Wprowadzanie w świat reguł prawnych i norm społecznych

We wczesnym wieku szkolnym dziecko wchodzi w etap rozwoju moralnego związany z ujmowaniem reguł postępowania w kategoriach pewnej umowy między ludźmi. Zaczyna rozumieć istotę norm społecznych jako ustaleń, które można modyfikować na drodze dyskusji, jeśli spotyka się to z akceptacją wszystkich zainteresowanych i jest zgodne

z sumieniem każdej osoby. Jakość tych pierwszych kroków w świecie moralności w dużej mierze będzie wpływać na stosunek do prawa i zasad współżycia społecznego w kolejnych latach.

Wzorem, który dziecko próbuje naśladować, są oczywiście najbliżsi dorośli: rodzice, wychowawcy, przyjaciele rodziny. Ich stosunek do reguł i norm ujawnia się praktycznie w każdym działaniu, pochodząc od „słowności” (np. rodzic zgodnie z obiet-



nicą zabiera dziecko wieczorem na basen), a kończąc na przestrzeganiu przepisów drogowych czy prawa podatkowego. Dziecko ma więc każdego dnia mnóstwo okazji, by obserwować „modelowe” zachowania dorosłych. Mogą one wyrażać bezwzględny stosunek do reguł, podporządkowywanie się ich „literze” niezależnie od okoliczności (np.

mycie okien w domu przed wizytą gości mimo niesprzyjającej pogody) lub przeciwnie – ich lekceważenie (np. parkowanie na miejscu dla niepełnosprawnych). Najlepiej, jeśli ujawniają stosunek optymalny, czyli podporządkowywanie się zasadom w zakresie, w jakim mają służyć poszanowaniu praw każdej osoby i wzajemnej kontroli społecznej.

Z TEORII...

Koncepcja „rozbitego okna”

Teoria ta dotyczy uwarunkowań przestrzegania norm prawnych i podkreśla duże znaczenie organizacji środowiska fizycznego. Jeśli w otoczeniu widoczne są akty wandalizmu (zniszczone ławki, graffiti w niedozwolonych miejscach itp.), zwiększa się prawdopodobieństwo ponownego łamania zasad i dalszej dewastacji przestrzeni. W związku z tym już pierwszy przypadek wandalizmu powinien być niezwłocznie usunięty.

Koncepcja powstała w oparciu o eksperymenty przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych

w 1969 roku. W uchodzącej za niebezpieczną dzielnicy Nowego Jorku – Bronksie oraz zadbany Palo Alto w Kalifornii pozostawiono samochody bez tablic rejestracyjnych i z otwartą pokrywą silnika. Okazało się, że w pierwszym miejscu już po 10 minutach zaczęto dewastować samochód, następnie szybko go rozgrabiono i ostatecznie podpalono. W drugim miejscu stał przez kilka dni w nienaruszonym stanie. Dopiero gdy eksperymentator zaczął go dewastować, dołączyli do niego okoliczni mieszkańcy.

Na podstawie: Appelt, K., Jabłoński, S., Matejczuk, J. i Wojciechowska, J. (2013). *Wszystko jest wychowaniem*. Poznań: Instytut Psychologii UAM (prezentacja niepublikowana). Strona internetowa: http://150.254.90.19/www/ipwd/Goracy_temat/Akcja_Wychowawca/5Wszystko_jest_wychowaniem.pdf

Tabela 7
Statusy socjometryczne dzieci w grupie rówieśniczej

Dziecko popularne	Dziecko odrzucone	Dziecko lekceważone
<ul style="list-style-type: none"> • niski poziom agresji • optymizm • radosne usposobienie • chęć dzielenia się • wiele wzajemnych kontaktów indywidualnych w diadach • częste zabawy polegające na współpracy • oceniane przez inne dzieci jako dobry przywódca 	<ul style="list-style-type: none"> • częste zachowania destrukcyjne • nadmierna aktywność • gadatliwość • kłótniowość • nastawienie antyspołeczne • niechęć do dzielenia się • więcej działań samodzielnych • rzadkie zabawy polegające na współpracy • częste próby podejmowania kontaktów społecznych 	<ul style="list-style-type: none"> • niski poziom agresji • wycofanie w obliczu agresji ze strony innych dzieci • rzadkie zachowania antyspołeczne • mnogość działań indywidualnych • unikanie wzajemnych kontaktów indywidualnych w parach • więcej czasu spędza w szerszych grupach • nieśmiałość • brak stanowczości

Na podstawie: Schaffer, 2005.

Dorośli nie tylko stanowią wzór funkcjonowania w świecie norm i reguł, ale też podejmują mniej lub bardziej świadomie działania, których celem jest wytworzenie u dziecka określonego stosunku do zasad. Najsilniej oddziałują te wymagania, które są pochodną postawy samego dorosłego względem różnorodnych reguł. Możemy wyodrębnić kilka ich typów ze względu na stosunek do reguł: sztywne, miękkie, rozlane, elastyczne. Każdy typ wymagań prowadzi do określonych konsekwencji w funkcjonowaniu dziecka.

Ważne jest też rozwijanie świadomości moralnej poprzez pobudzanie dziecka do refleksji nad zasadami, które realizuje: czy rozumie ich znaczenie, czy i w jakim zakresie chce je zmienić, czy wie, którym regułom musi podporządkować się bezwzględnie, czy wie, w jakich okolicznościach i jakie reguły może pominąć itd.

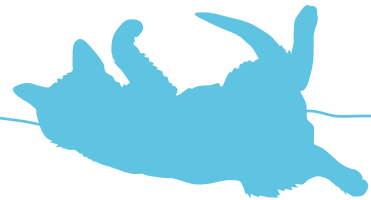


Tabela 8
Konsekwencje różnych typów wymagań w zakresie stosowania reguł przez dzieci

Typ wymagań	Wymagania rodziców w zakresie stosowania reguł	Konsekwencje w funkcjonowaniu dzieci
Sztywne	<ul style="list-style-type: none"> wymagania wysokie, często niedostosowane do możliwości ścista kontrola brak pomocy w przestrzeganiu reguł np. „Nie szkodzi, że przyszli do nas nieoczekiwani goście, teraz jest pora odrabiania zadań szkolnych, więc zajmij się tym” 	<ul style="list-style-type: none"> konformizm uległość agresywność brak kontroli w sytuacji braku nadzoru
Miękkie	<ul style="list-style-type: none"> informowanie o wymaganiach, ale częsta rezygnacja z nich pod presją dziecka np. „No dobrze, skoro nie chcesz, to nie idź dziś do szkoły” 	<ul style="list-style-type: none"> egoizm trudności szkolne w okresie dorastania trudności w realizacji zobowiązań agresywność
Rozlane	<ul style="list-style-type: none"> brak spójnego systemu wymagań niekonsekwencja brak wyjaśniania reguł np. „Nie zawracaj mi głowy, sam wymyśl, jak rozwiązać ten problem” 	<ul style="list-style-type: none"> impulsywność egoizm nieprzewidywalność
Elastyczne	<ul style="list-style-type: none"> wymagania wysokie i dostosowane do możliwości pomoc w realizacji wymagań wyjaśnianie znaczenia reguł gotowość do negocjowania reguł np. „Co sprawia ci trudność w opiekowaniu się młodszym bratem?” 	<ul style="list-style-type: none"> rozumienie reguł podporządkowanie się regułom umiejętność negocjowania reguł szacunek dla innych ludzi

Na podstawie: Schaffer, 2005.

SONDAŻOWNIA

Zaufanie społeczne

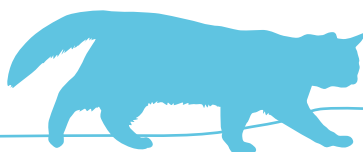
Z analizy badań relacji społecznych prowadzonych od 2006 roku wyłania się mało optymistyczne spojrzenie Polaków na stosunki między ludźmi:

- tylko 15,9% badanych uważa, że ludziom w ogóle można ufać
- tylko 11,4% osób jest zdania, że ludzie na ogół starają się być pomocni
- Polska zajmuje 36. miejsce (na 39 krajów biorących udział w badaniu) w rankingu liczby nastolatków deklarujących posiadanie trojga lub więcej przyjaciół
- Polacy zajmują też najniższe miejsca w rankingu odsetka dzieci, które oceniają swoich kolegów i koleżanki z klasy jako miłych i pomocnych: 11-latkowie 39/39. miejsce, 13-latkowie 37/39. miejsce, 15-latkowie 38/39. miejsce.

Autorzy analizy wskazują, że szansą na poprawę zaufania społecznego, która będzie mieć przełożenie na wiele aspektów codziennego życia ludzi, jest wprowadzanie odpowiednich zmian już w środowisku społecznym najmłodszych dzieci, również w systemie edukacji.

Wczesny wiek szkolny to dobry moment, by kształtować u dzieci serdeczną i otwartą postawę wobec innych.

Na podstawie: Brzezińska, A. I. i Czub, T. (2013). Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji. *Nauka*, 1, 31–44.



4.4. Wprowadzenie w życie wspólnotowe

Zbliżając się do końca naszych rozważań i niejako w podsumowaniu, trzeba zauważyć i jeszcze raz podkreślić, że specyfiką wczesnego wieku szkolnego jest włączanie się w życie wspólnotowe, a głównym zadaniem wychowawczym otoczenia społecznego jest wspieranie dziecka w tym procesie. Dokonuje się ono poprzez rozwijanie przekonań o wartości życia wspólnotowego (rodzinnego, koleżeńskiego, klasowego, szkolnego, społeczności lokalnej, społeczeństwa). Najważniejszą rolę pełni w tym zakresie rodzina, a dokładniej jej gotowość do utrzymywania kontaktów społecznych, głównie rodzinnych, sąsiedzkich i zawodowych, do budowania wokół siebie sieci wsparcia społecznego.

Rodziny wykluczone z życia społecznego (np. wskutek odmienności kulturowej, obecności osób z ograniczeniami sprawności, bezrobocia, alkoholizmu itd.) lub samowykluczające się (np. wskutek

wysokiego statusu majątkowego, zawodowego, społecznego, wskutek zamkniętego stylu życia) stanowią poważny czynnik ryzyka dla rozwoju społecznego należących do nich dzieci, szczególnie dzieci we wczesnym wieku szkolnym, głównie z powodu homogeniczności doświadczeń.

Narzędzia kulturowe

Wypracowane przez każde społeczeństwo umiejętności kulturowe, które służą podtrzymaniu tradycji i są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Należą do nich zarówno umiejętności używania określonych przedmiotów (np. zegarów, komputerów, samochodów), jak i umiejętności posługiwania się symbolami i pojęciami (np. językiem mówionym i pisanim, systemami wartości). Opanowanie narzędzi kulturowych pozwala dziecku zapoznać się i oswoić ze światem oraz żyć i być akceptowanym w danej grupie społecznej.

Na podstawie: Schaffer, 2005.

Różnorodne kontakty społeczne oznaczają zwykle stymulowanie rozwoju sfery poznawczej poprzez poznanie bliższej i dalszej okolicy miejsca zamieszkania, dzielenie się zdobytą wiedzą, zadawanie pytań, śledzenie bieżących wydarzeń i rozmawianie o nich. W ujawnianiu bogactwa i ogromnego potencjału, jakie ma życie wspólnotowe dla rozwoju dziecka, istotne jest także doświadczanie bycia razem. Związane jest ono z podtrzymywaniem tradycji rodzinnych, lokalnych, regionalnych związanych ze świętami czy obchodzeniem różnych uroczystości religijnych i świeckich, podejmowaniem różnych akcji na rzecz lokalnej społeczności.



NAJWAŻNIEJSZE...

1. Rozwijanie umiejętności współpracy dziecka z innymi osobami wymaga od dorosłych:
 - tworzenia mu okazji do realizacji zabaw i innych działań w grupach rówieśniczych
 - monitorowania i wspierania aktywności grup rówieśniczych.
2. Dorosli pomagają dziecku budować stosunek do reguł prawnych i norm społecznych poprzez:
 - własny przykład właściwego stosowania tych norm i reguł
 - pobudzanie do refleksji nad zasadami, które powinno respektować.
3. Ważnym zadaniem dorosłych wobec dziecka we wczesnym wieku szkolnym jest także rozwijanie u niego przekonania o wartości życia wspólnotowego, głównie poprzez gotowość ich samych do utrzymywania kontaktów społecznych – rodzinnych, sąsiedzkich i zawodowych oraz do budowania wokół siebie sieci wsparcia społecznego.



Kuba Osowski, 9 lat, ŻYCZENIA DLA MAMY

Zakończenie



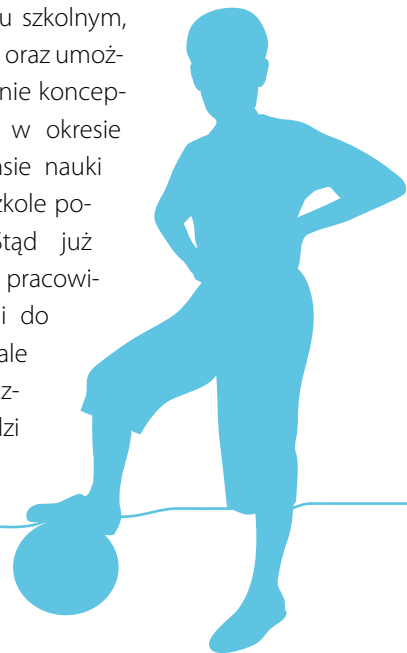
Wysiłki wychowawcze dorosłych skoncentrowane na rozwijaniu kompetencji pracy, efektywnego kodu językowego i umiejętności uczenia się pod kierunkiem pomagają dziecku stać się w pewnej mierze „człowiekiem pracy” już pod koniec wczesnego wieku szkolnego. Jest to możliwe pod warunkiem, że dorośli dbają o optymalny – nie za duży, ale i nie za mały – poziom obciążenia dziecka różnorodnymi wymaganiami, mają realistyczne i wspierające dziecko oczekiwania dotyczące zasobu jego kompetencji, promują jego samodzielność oraz umożliwiają mu kontakty z grupą rówieśników w szkole i poza nią.

Trzeba jednak pamiętać, że jakość wymagań stawianych przez dorosłych dziecku jest pochodną jakości życia wspólnotowego ich samych. Wnoszą bowiem do relacji z dzieckiem przede wszystkim wzorce własnej współpracy z innymi ludźmi oraz zakres zaufania, jakim ich darzą (np. rodzice nauczycieli i odwrotnie, członkowie lokalnej społeczności samorządowców i odwrotnie).

Jeśli te dwa narzędzia wychowania (stawianie wymagań i własny przykład) zostaną dobrze wykorzystane, dziecko zacznie stawać się coraz bardziej zdolne do wieloletniego wysiłku podejmowanego na rzecz realizacji złożonych celów, do niejednokrotnie całkowitej rezygnacji ze swoich pragnień i podporządkowania swoich działań rozłożonym na całe miesiące planom, niezależnie od aktualnej sytuacji, do konstruowania projektów działań koordynujących aktywność wielu osób i na wielu

polach. Takie kompetencje osiągają pełną sprawność najczęściej dopiero w środkowej dorosłości. „Dobrze wychowane” w tym okresie dziecko będzie potrafiło u progu środkowego wieku szkolnego i dorastania odnajdywać się w sytuacjach zadaniowych jak „ryba w wodzie”. Rozwinie już bowiem w podstawowym zakresie umiejętność rozpoznawania i kończenia zadań oraz dbania o jakość końcowego rezultatu pracy, a także umiejętność zarządzania sytuacją zadaniową. Będzie w stanie wzbudzić wewnętrzną motywację do działania i korzystać z doświadczeń innych ludzi, zawartych w pozyskiwanej od nich wiedzy o funkcjonowaniu świata. I w końcu będzie sprawnie posługiwać się językiem jako uniwersalnym środkiem komunikacji, co ułatwi mu udział w procesie zewnętrze kierowanego uczenia się.

Jeżeli dziecku przy wsparciu rodziców i wychowawców uda się we wczesnym wieku szkolnym, czyli w klasach I–III, rozwinąć opisane wyżej kompetencje, będzie mogło później owocnie wykorzystać swój czas i energię na realizację innych zadań wychowawczych – akcentujących różnorodność i złożoność wiedzy o świecie w środkowym wieku szkolnym, czyli w klasach IV–VI, oraz umożliwiających budowanie koncepcji własnego życia w okresie dorastania – w czasie nauki w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej. Stąd już tylko krok do bycia pracownym dorosłym, czyli do bycia szczęśliwym, ale jednocześnie użytecznym dla innych ludzi człowiekiem.



Warto przeczytać...



1. Brzezińska, A. I., Appelt, K., Jabłoński, S., Wojciechowska, J. i Ziółkowska, B. (red.). (2014). *6-latki w szkole: edukacja i pomoc*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
2. Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Jankowski, P. i Rękosiewicz, M. (red.). (2014). *6-latki w szkole: rozwój i wspomaganie rozwoju*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
3. Gołaska, P. i Nowotnik, A. (2012). Mamo, dlaczego nie mogę jeść tego, co inne dzieci? Wspieranie rozwoju zdolności do samokontroli i odpowiedzialności u dzieci z cukrzycą. *Wychowanie w Przedszkolu, 11*, 5–11.
4. Piesyk, M. (2012). Wnukowie i dziadkowie w rodzinie. *Remedium, 7–8*, 8–9.
5. Sienkiewicz-Wilowska, J. A. (2011). Jak wprowadzać dziecko w świat kultury? *Wychowanie w Przedszkolu, 11*, 20–27.
6. Sienkiewicz-Wilowska, J. A. (2012a). Jak wprowadzać dziecko w świat teatru? *Wychowanie w Przedszkolu, 6*, 5–11.
7. Sienkiewicz-Wilowska, J. A. (2012b). Muzyka a rozwój dziecka. *Wychowanie w Przedszkolu, 2*, 18–22.
8. Sienkiewicz-Wilowska, J. A. (2012c). Terapeutyczna funkcja muzyki. *Wychowanie w Przedszkolu, 3*, 24–28.
9. Sienkiewicz-Wilowska, J. A. (2013a). Rola literatury w rozwoju dziecka. *Wychowanie w Przedszkolu, 5*, 18–23.
10. Sienkiewicz-Wilowska, J. A. (2013b). Wpływ filmu na rozwój dziecka. *Wychowanie w Przedszkolu, 11*, 5–8.
11. Sienkiewicz-Wilowska, J. A. (2014a). Rola sztuk plastycznych we wspieraniu rozwoju dziecka. *Wychowanie w Przedszkolu, 3*, 5–9.
12. Sienkiewicz-Wilowska, J. A. (2014b). Taniec i choreoterapia we wspieraniu rozwoju dziecka. *Wychowanie w Przedszkolu, 9*, 36–40.

Korzystano z...



1. Appelt, K. (2000). Dziecięcy schemat nauczyciela. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania, 14(339)*, 231–248.
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. Brzezińska, A. I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35–49). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
5. Brzezińska, A. I. i Appelt, K. (2013). Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne. *Forum Oświatowe, 2(49)*, 13–29.
6. 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.
7. Brzezińska, A. i Hornowska, E. (2002). Uczniowie szkół podstawowych wobec agresji i przemocy. *Nowa Szkoła, 10(598)*, 33–36.
8. Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Mielcarek, M. i Ratajczyk, A. (2014). Typy rodzin a czynniki ryzyka na tle współczesnych przemian. W: A. I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski i M. Rękosiewicz (red.), *6-latki w szkole: rozwój i wspomaganie rozwoju* (s. 201–209). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
9. Brzezińska, A. I., Appelt, K. i Ziółkowska, B. (2010). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. (t. 2, s. 95–292). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne (wyd. II popr.).
10. Brzezińska, A. I. i Nowotnik, A. (2012). Funkcje wykonawcze a osiągnięcia szkolne dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. *Edukacja, 1(117)*, 61–74.



Korzystano z...

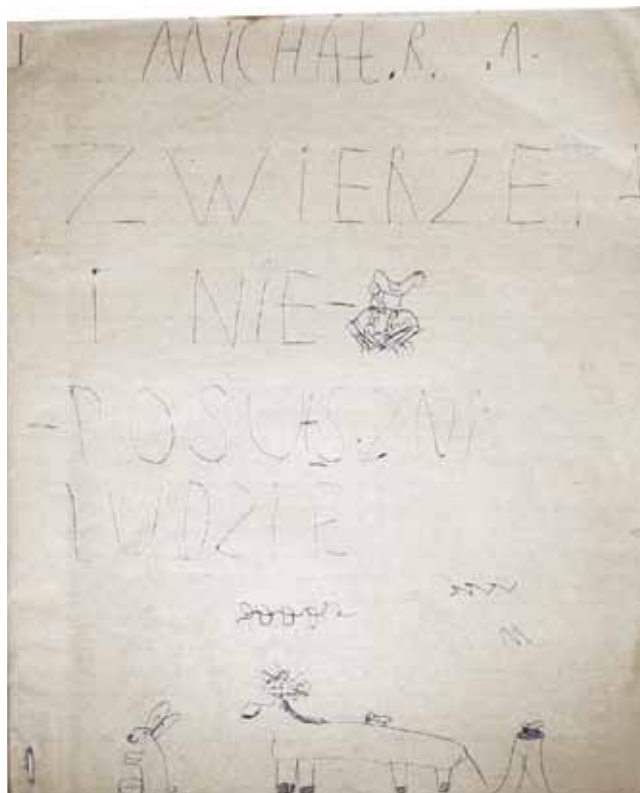


11. Colman, A. M. (2009). *Słownik Psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
12. Dmowska, A. i Kalka, J. (2014). Tutoring rówieśniczy. W: A. I. Brzezińska, K. Appelt, S. Jabłoński, J. Wojciechowska i B. Ziółkowska (red.), *6-latki w szkole: edukacja i pomoc* (s. 67–85). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
13. Herman, T., Meissner, K. i Plak, J. (2014). Tutoring nauczycielski. W: A. I. Brzezińska, K. Appelt, S. Jabłoński, J. Wojciechowska i B. Ziółkowska (red.), *6-latki w szkole: edukacja i pomoc* (s. 51–65). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
14. Jabłoński, S. (2005). Osoby znaczące w rozwoju człowieka: nauczyciel. *Remedium*, 9(151), 6–7.
15. Jabłoński, S. (2007). Mechanizmy zmian rozwojowych na początku wieku przedszkolnego a proces edukacji dzieci. *Edukacja*, 1(97), 102–119.
16. Jabłoński, S. (2009). Poziom umiejętności czytania i pisanie jako wskaźnik zdrowia społecznego. *Edukacja*, 2(106), 65–77.
17. Jan Paweł II (1981). *Encyklika Laborem exercens*. Strona internetowa: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/laborem.html
18. Krzysiek, M. i Srebrna, K. (2014). Pomoc dzieciom w nauce. W: A. I. Brzezińska, K. Appelt, S. Jabłoński, J. Wojciechowska i B. Ziółkowska (red.), *6-latki w szkole: edukacja i pomoc* (s. 181–198). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
19. 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.
20. Nowotnik, A. (2014). Środowisko rozwoju dziecka w okresie szkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej. W: A. I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski i M. Rękosiewicz (red.), *6-latki w szkole: rozwój i wspomaganie rozwoju* (s. 63–77). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
21. Oleś, P. K. i Drat-Ruszczak K. (2008). Osobowość. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 651–764). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
22. Przybylska, E. i Sierński, M. (2014). Początek kariery szkolnej a rozwijanie języka dziecka. W: A. I. Brzezińska, K. Appelt, S. Jabłoński, J. Wojciechowska i B. Ziółkowska (red.), *6-latki w szkole: edukacja i pomoc* (s. 145–157). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
23. Ratajczyk, A., Mielcarek, M., Matejczuk, M. i Swadźba, M. (2014). Czynniki ryzyka i czynniki wspierające dziecko u progu szkoły w rodzinie. W: A. I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski i M. Rękosiewicz (red.), *6-latki w szkole: rozwój i wspomaganie rozwoju* (s. 185–200). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
24. Schieffelin, B. B. i Ochs, E. (1995). Socjalizacja języka. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski i B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 124–163). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
25. Schaffer H. R. (2005). *Psychologia dziecka* (redakcja naukowa: A. Brzezińska; przekład: A. Wojciechowski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
26. Sędek, G. (1995). *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
27. Smykowski, B. (2005). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 165–205, 207–258). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
28. Travis, C. i Wade, C. (1999). *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
29. 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.





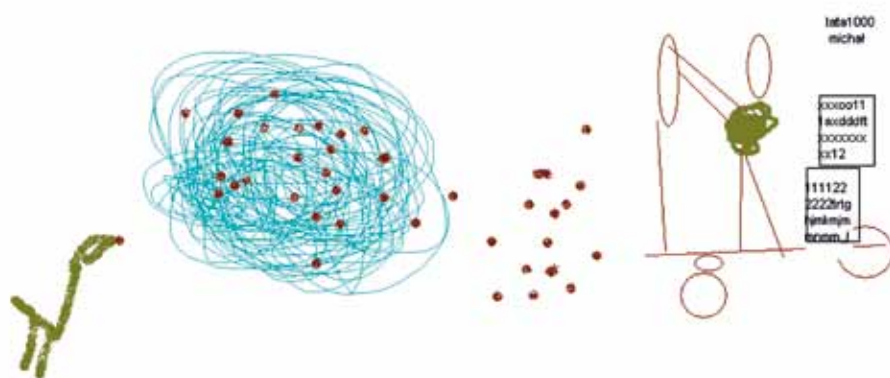
Agata Starzec, 7 lat, LAURKA DLA MAMY



Michał Rękosiewicz, 6 lat, KSIĄŻKA DLA MAMY



Michał Matejczuk, 6 lat, JESIEŃ



Michał Appelt, 5 lat, KARMIENCE KACZEK

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

Niezbędnik Dobrego Nauczyciela – seria II.

Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorastania

Tom	4	5	6
Faza rozwoju	Środkowy wiek szkolny	Wczesna faza dorastania	Późna faza dorastania
Wiek w latach	8/9–11/12	11/12–14/15	14/15–19/20
Miejsce	Dom/szkoła podstawowa kl. IV–VI/środowisko pozaszkolne	Gimnazjum/środowisko pozadomowe i pozaszkolne/dom	Środowisko pozaszkolne/szkoła ponadgimnazjalna/dom
Obszary zadań / wyzwań rozwojowych	<ul style="list-style-type: none"> doskonalenie się myślenia, początki myślenia formalnego rozwijanie się pojęć naturalnych i naukowych (efekt nauki szkolnej) rozwijanie się kontroli nad emocjami opanowywanie społecznej roli związanej z płcią osiąganie nowych i bardziej dojrzałych związków z rówieśnikami obojga płci uczestniczenie w różnych rolach w grupach rówieśniczych 	<ul style="list-style-type: none"> dojrzewanie fizyczne, skok pokwitaniowy akceptowanie swej zmienionej fizyczności osiąganie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych wzrost kontroli nad emocjami rozwijanie się sprawności intelektualnych i pojęć powiększanie się pól eksploracji i wzrost częstości zachowań ryzykownych przyswajanie zbioru wartości oraz systemu etycznego jako przewodnika dla zachowania 	<ul style="list-style-type: none"> indywidualizowanie się relacji z rówieśnikami powstawanie głębokich, względnie trwałych przyjaźni autonomia w stosunku do rodziców i innych dorosłych (także nauczycieli) początki moralności postkonwencjonalnej tożsamość dotycząca roli seksualnej krystalizowanie się tożsamości osobistej wybór i przygotowywanie się do zawodu/zajęcia podstawy tożsamości zawodowej
Obszary opieki i wychowania	<ul style="list-style-type: none"> odnalezienie swojego miejsca w grupie rówieśniczej i poczucie bycia w niej akceptowanym pozwala dziecku budować pozytywny wizerunek siebie w oczach swoich i innych nieodzowne jest wsparcie rodziców i wychowawców, którzy uznają wzrastającą autonomię myślenia i działania dziecka widoczną w poszerzaniu pola kontaktów z rówieśnikami w sytuacjach pozaszkolnych w sytuacjach trudnych nadal konieczne jest zapewnianie dziecku poczucia bezpieczeństwa przez dorosłych 	<ul style="list-style-type: none"> definitywny koniec okresu dzieciństwa to przedpole dla rodzącej się dojrzałości i odpowiedzialności za swe postępowanie nastolatek podejmuje próby sprawdzenia się w nowych rolach, często ryzykowne potrzebuje wsparcia dorosłych gotowych stawić czoła jego wybuchom gniewu, obrażaniu się, bezkrytycznemu zauroczeniu i brakowi dystansu do własnych decyzji wzmacnia się autonomia w stosunku do rodziców i nauczycieli oraz ugruntowuje tożsamość grupowa 	<ul style="list-style-type: none"> w późnej fazie dorastania, u progu dorosłości następuje przejście od tożsamości grupowej do indywidualnej młodzież przygotowuje się do podjęcia i pełnienia nowych ról społecznych, zaczyna tworzyć projekt własnego życia ważną rolę pełnią relacje z nowymi – pozadomowymi i pozaszkolnymi – dorosłymi oraz rówieśnikami tworzą oni odmienną od dotychczasowej przestrzeń dla całkowicie samodzielnego zaspokajania potrzeb rozwojowych tego etapu życia
Priorytet	wychowanie	wychowanie/ samowychowanie	samowychowanie

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 różnorodnych 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.