

Niezbędnik Dobrego Nauczyciela

Redakcja: prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska



Seria I

Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania

TOM 4

Małgorzata Rękosiewicz, Paweł Jankowski

Rozwój dziecka Środkowy wiek szkolny

wiek: 8/9–11/12 lat



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



*entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Niezbędnik Dobrego Nauczyciela

Redakcja: prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska

Seria I

Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania

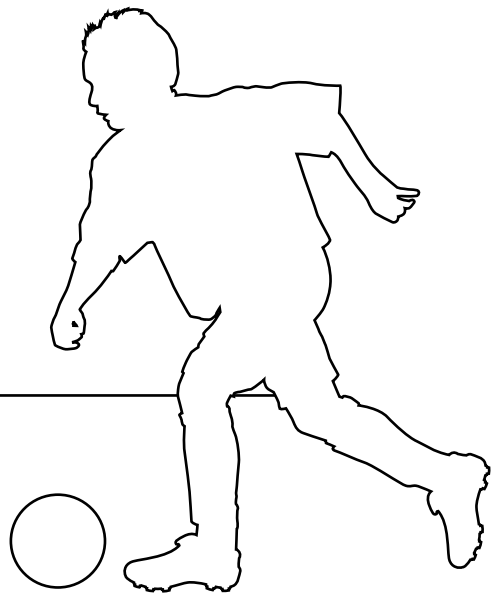
TOM 4

Małgorzata Rękosiewicz, Paweł Jankowski

Rozwój dziecka

Środkowy wiek szkolny

wiek: 8/9–11/12 lat



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

Autorzy Tomu 4 serii I pt.: *Rozwój dziecka. Środkowy wiek szkolny*
mgr Małgorzata Rękosiewicz, Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
mgr Paweł Jankowski, Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

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

Wydanie I Tom 4

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 – 978-83-61693-53-6

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

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

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

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

Publikacja została wydrukowana na papierze ekologicznym

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wstęp	5
Rozdział 1. Najważniejsze kierunki rozwoju w okresie środkowego wieku szkolnego	7
1.1. Wprowadzenie, czyli o doskonaleniu się w roli ucznia i kolegi	7
1.2. Kamienie milowe rozwoju w środkowym wieku szkolnym	7
1.3. Samoświadomość i struktura Ja	10
1.4. Gotowość do samodzielności	11
Rozdział 2. Zmiany form aktywności dziecka i podejmowanych działań	13
2.1. Wprowadzenie, czyli o zróżnicowaniu rozwoju	13
2.2. O zróżnicowaniu indywidualnym, między płciami i w rozwoju fizycznym	14
2.3. O postępie w zakresie koordynacji ruchów i planowania swojego działania	16
2.4. O tworzeniu się rozbudowanych grup współdziałających w nauce i zabawie	16
Najważniejsze...	20
Rozdział 3. Zmiany funkcjonowania emocjonalnego i społecznego	21
3.1. Wprowadzenie, czyli o swobodnym poruszaniu się po świecie społecznym	21
3.2. O doskonaleniu się samokontroli emocjonalnej	21
3.3. Od ról w rodzinie do ról w grupach rówieśniczych	23
3.4. Od moralności przedkonwencjonalnej do konwencjonalnej	28
Najważniejsze...	30
Rozdział 4. Zmiany funkcjonowania poznawczego i komunikacji z otoczeniem	31
4.1. Wprowadzenie, czyli o rozwoju refleksyjności	31
4.2. Od sztywności do elastyczności myślenia	32
4.3. Od prostych strategii zapamiętywania do rozwoju metapamięci	36
4.4. Komunikacja jako narzędzie współpracy i ekspresji twórczej	38
Najważniejsze...	40
Zakończenie	41
Warto przeczytać...	42
Korzystano z...	43

Kicin, 20.06.2012 r.

Kochani Rodzice !!

Dziękuję Wam za miłość, troskę,
i pomoc w czasie moich pierwszych
lat w szkole.

Życzę Wam radości, zdrowia i
spełnienia marzeń.

Michał

AGL 3/12/12

Michał Appelt, 10 lat



Filip Starzec, 10 lat, DYSKIETKI

Wstęp



Jestem zlepkiem ogromnej liczby atomów zawierającym w sobie niezliczone możliwości.

Małgorzata Musierowicz

Środkowy wiek szkolny przypada na wiek 8–9 do 11–12 lat, czyli okres uczęszczania do klas 4–6 szkoły podstawowej. Zazwyczaj w psychologii omawia się wiek szkolny jako całość graniczącą z jednej strony z wiekiem przedszkolnym, a z drugiej z adolescencją (dorastaniem). My jednak zdecydowaliśmy się podzielić wiek szkolny na dwie części – wczesny i środkowy, ponieważ są to, naszym zdaniem, zupełnie odrębne od siebie fazy rozwoju, charakteryzujące się innymi doświadczeniami, innymi przeżyciami, a także innymi zmianami rozwojowymi – zarówno fizycznymi, jak i psychologicznymi i społecznymi.

Główna różnica wiąże się z tym, że o ile dziecko we wczesnym wieku szkolnym dopiero wchodzi do instytucji szkolnej, dopiero się z nią zapoznaje i łagodnie przechodzi od zabawy do obowiązków szkolnych i uczenia się, to w środkowym wieku szkolnym z jednej strony uczeń już szkołę dobrze zna – spędził w niej trzy lata, a z drugiej – zaczyna nowy, kolejny etap – zmienia mu się wychowawca, nauczyciele, przedmioty, sala klasowa, poszerzają obowiązki szkolne. Coraz częściej zaczyna chodzić do szkoły samodzielnie, nawiązuje stabilne przyjaźnie, posze-

rza się jego grupa koleżanek i kolegów. Jako uczeń przygotowuje się do pierwszego dużego egzaminu na koniec szkoły podstawowej i do przejścia do gimnazjum.

Granice między etapami rozwoju są oczywiście płynne, dzieci rozwijają się w różnym tempie – zależnie od płci, uwarunkowań biologicznych, społecznych, zależnie od tego, w jakim wieku (i czy w ogóle) wcześniej poszły do żłobka, przedszkola, szkoły, IV klasy. Na poniższych stronach zwrócimy uwagę na udział dwóch głównych czynników rozwoju dzieci w środkowym wieku szkolnym – biologicznego i społecznego. Te czynniki biologiczne to rozwój fizyczny, rozwój układu nerwowego, w szczególności w obrębie płatów czołowych. Czynniki środowiskowe to oddziaływanie trzech dominujących w tym okresie środowisk: szkolnego – nauczyciele, klasa, domowego – rodzice, rodzeństwo i szeroko rozumianej

grupy rówieśniczej – tej ze szkoły i tej z podwórka. Wszystkie te czynniki razem, w ścisłej interakcji, oddziałują na rozwój dziecka i przy optymalnym rozwiązaniu prowadzą do rozwoju samoregulacji.

Samoregulacja – w zakresie emocji, motywacji, procesów poznawczych i działania – sprawia w tym wieku, że dziecko przechodzące ze szkoły podstawowej do gimnazjum będzie regulowało swoje emocje adekwatnie do sytuacji, będzie wiedziało, czego chce, będzie potrafiło określić swoje wartości i cele swojego działania, będzie w końcu wykorzystywało swoją wiedzę w działaniu oraz będzie zdolne do współpracy w grupie.

Słowa klucze

logika dedukcyjna
logika indukcyjna
metapamięć
moralność konwencjonalna
poczucie kompetencji
samoocena
tożsamość grupowa
zasada pojemności kategorii

Środkowa część wieku szkolnego to jednocześnie ostatni okres dzieciństwa. To czas istotny z perspektywy kształtowania przekonań o własnej skuteczności w działaniu i myśleniu, ale również w relacjach z innymi. Korzystanie z sukcesem i przy uznaniu otoczenia z opanowywania nowych umiejętności tworzy podstawę dla rozwoju poczucia kompetencji.



Kinga Jankowska, 11 lat



Ania Brzezińska, 10 lat



Michał Matejczuk, 12 lat



Michał Matejczuk, 12 lat

1

Rozdział



Najważniejsze kierunki rozwoju w okresie środkowego wieku szkolnego

1.1. Wprowadzenie, czyli o doskonaleniu się w roli ucznia i kolegi

Najważniejszym kierunkiem wszystkich zmian rozwojowych w środkowym wieku szkolnym jest wzrost samodzielności i kompetencji. Dziecko staje się coraz bardziej niezależne w szkole i w domu, ale także w swoim funkcjonowaniu emocjonalnym – potrafi już samo kontrolować swoje uczucia i skutecznie samemu sobie pomagać w trudnych sytuacjach. Dziecko nabiera umiejętności tworzenia bliskich relacji z rówieśnikami w parach, budując przyjaźnie, oraz w grupach rówieśniczych. Staje się coraz bardziej pracowite – coraz lepiej planuje swoje działania, jest coraz bardziej wytrwałe w pracy, potrafi doprowadzić swoje działanie do końca. Te wszystkie elementy sprawiają, że dziecko staje się bardziej kompetentnym uczniem oraz coraz lepiej radzi sobie w kontaktach z dziećmi w jego wieku, także poza szkołą.

1.2. Kamienie milowe rozwoju w środkowym wieku szkolnym

Najważniejszym obszarem zmian w okresie środkowego dzieciństwa staje się budowanie poczucia kompetencji. Ta nowa jakość w rozwoju pozostaje z człowiekiem do końca życia i przejawia się w wieku szkolnym, przez adolescencję, aż do dorosłości jako poczucie bycia fachowcem w tym, co się robi, w wytrwałym pracowaniu i dążeniu do zakończenia podjętego działania, w radości z wykonywanej pracy.

Ludzie z poczuciem kompetencji lubią współpracować z innymi, nie uciekają od wymagających zadań. Są otwarci na nowe zadania, lubią tworzyć, eksperymentować, cieszą ich wyniki ich pracy. W razie krytyki potrafią przyjąć informację o własnym błędnym działaniu, a słowa te nie dezorganizują ich działań, potrafią korygować

Poczucie kompetencji

To doświadczanie sprawności i umiejętności w wykonywaniu zadań. To także poczucie opanowania norm i zasad regulujących sposób i formę wykonywania zadań, wymaganych w otoczeniu społecznym, w którym dziecko żyje.

swoje błędy. Taka postawa pracowitości, niezwykle potrzebna i przydatna w dorosłości, kształtuje się w całym okresie szkolnym – tak wczesnym, jak i środkowym. Klasy IV–VI charakteryzują się tym, że nauczyciel, rodzic czy inny dorosły może powierzyć dziecku dużo trudniejsze i bardziej złożone zadania, a kompetencje dziecka pozwalają mu na prawidłowe ich wykonanie.

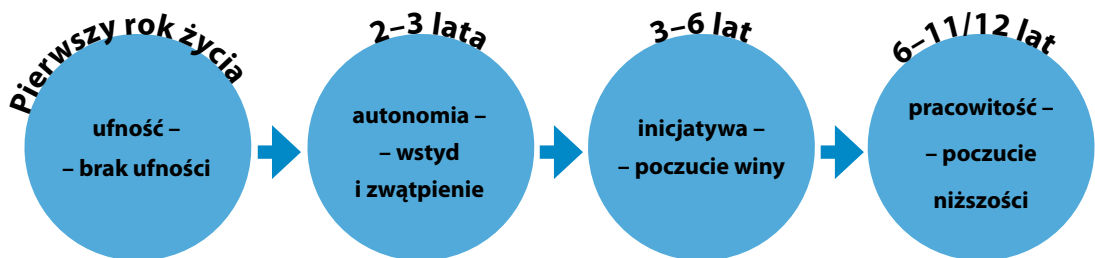


Według ujęcia klasyka psychologii rozwoju człowieka Erika H. Eriksona dziecko w środkowym wieku szkolnym ma już za sobą trzy etapy rozwoju psychospołecznego: (1) podstawowa ufność vs brak ufności, w której nabytą pozytywną cechą jest nadzieja, rozumiana jako zaufanie do pierwszego opiekuna dziecka i wiara we własne zdolności sprawcze; (2) autonomia vs wstyd i zwątpienie, w której nabytą umiejętność okazywania własnej woli; (3) inicjatywa vs poczucie winy, w której nabytą stanowczość – asertywność i zdecydowanie. Na cały okres szkolny przypada faza pracowitości vs poczucia niższości, w którym, o ile dziecko pomyślnie przetrwa tę fazę rozwoju, nabywa poczucia kompetencji.

Na otoczenie społeczne w tym wieku składa się głównie rodzina, szkoła i grupa rówieśnicza. Najintensywniej jednak kompetencja kształtuje się w szkole, w której dziecku stawiane są kolejne, coraz trudniejsze zadania oraz poddawane jest „treningowi” obowiązujących zasad i norm, zupełnie przecież innych od tych, które obowiązywały w domu czy nawet przedszkolu. Po przejściu do IV klasy tych zadań przybywa, wymagania wobec dziecka są coraz większe. O ile „wybacza” się pewne niedociągnięcia dzieciom w klasach I–III, bo traktuje się ten czas jako okres przystosowania do szkoły, o tyle od ucznia IV, V i VI klasy oczekuje i wymaga się więcej. Jest to zachowanie i uzasadnione, osiągnięciami rozwojowymi dziecka, i wspomagające dalszy rozwój jego poczucia kompetencji.

Aby rozwój w tej fazie przebiegł pomyślnie, dziecko potrzebuje określonych celów do osiągnięcia oraz jasnych wytycznych – co robić, aby móc dany cel zrealizować, a także informacji, kiedy cel został zrealizowany, jakie są kryteria sukcesu. O ile we wczesnym wieku szkolnym były to umiejętności pisania, czytania i liczenia same w sobie, o tyle od IV do VI klasy szkoły podstawowej dziecko uczy się z jednej strony rozwijać te umiejętności (poprzez dokonywanie coraz bardziej skomplikowanych obliczeń, czytanie coraz dłuższych tekstów, pisanie coraz bardziej rozbudowanych prac), a z drugiej wykorzystywać je jako nowe narzędzie do zdobywania wiedzy o świecie czy nabywania nowych umiejętności. W zdobywaniu nowych umiejętności potrzebna jest dziecku informacja zwrotna – czy dobrze wykonało zadanie – nie tylko jako jasne wskazanie kierunku, w którym powinno podążać, ale także jako podbudowa samooceny.


Należy pamiętać, że istnieją dwa bieguny, dwie skrajności rozwojowe w tym wieku – poczucie niższości z jednej i wyidealizowane poczucie kompetencji z drugiej. Każdy z nich, choć w różny sposób, jest niebezpieczny dla rozwoju dziecka. Przekonania, emocje i zachowania dziecka są wtedy adekwatne, gdy dziecko ma optymalne poczucie kompetencji – nie zaniża swoich umiejętności ani ich nie zawyża, nie wycofuje się w razie krytyki, ale też potrafi korzystać z informacji zwrotnych, odczuwa pewność siebie w nowych zadaniach, ale nie porywa się „z motyką na słońce”, gdy zadanie je przerasta.



Rysunek 1. Etapy rozwoju psychospołecznego od narodzin do środkowego wieku szkolnego.

Tabela 1

Przekonania, emocje i zachowania związane z poczuciem niższości, optymalnym poczuciem kompetencji i wyidealizowanym poczuciem kompetencji

Poczucie niższości	Optymalne poczucie kompetencji	Wyidealizowane poczucie kompetencji
Przekonania		
jestem kiepska w tym, co robię	jestem dobra w tym, co robię	jestem zawsze najlepsza w tym, co robię
to, co zrobiłam, nie jest zbyt wartościowe	to, co robię, jest wartościowe	to, co robię, jest genialne
Emocje		
boję się nowości	odczuwam radość z uczenia się nowych rzeczy	nowości mnie nudzą, wolę pokazać, że to już od dawna wiem
mam trudność w odczuwaniu dumy z wykonania zadania	potrafię odczuwać dumę z wykonania zadania	odczuwam dumę niezależnie od jakości wykonania zadania
dominują negatywne emocje (pracuję, aby uniknąć porażki)	dominują pozytywne emocje (pracuję, aby odnosić sukcesy, ale też dla samego pracowania)	dominują pozytywne emocje (pracuję, aby odnosić sukcesy)
Zachowania		
nie interesuję się tym, jak coś działa, skąd się biorą różne zjawiska	interesuje mnie to, jak coś działa, skąd się biorą różne zjawiska	interesuje mnie to, jak coś działa, skąd się biorą różne zjawiska, często zajmuję się wieloma rzeczami naraz
unikam eksperymentowania	lubię eksperymentować	mam tendencję do przesadzania z eksperymentowaniem, nawet gdy to niebezpieczne
mam tendencję do odlewiania pracy, brak mi wytrwałości	działam zwykle o czasie, jestem wytrwała w pracy, doprowadzam pracę do końca	działam na ostatnią chwilę, bo zawsze jestem przekonany, że zdążę
nie dostrzegam efektów pracy z powodu poczucia braku wartości własnego działania	dostrzegam efekty mojej pracy, a to wzmacnia moje poczucie kompetencji	dostrzegam efekty mojej pracy, ale mam tendencję do zawyżania oceny tych efektów
odbieram krytykę w emocjonalny sposób, zaprzestaję działania po jej usłyszeniu (krytyka potwierdza, że jestem słaby)	przyjmuję krytykę i korzystam z informacji zwrotnej w celu ulepszenia mojego działania i szlifowania umiejętności	krytyka wywołuje bardzo negatywne emocje, ale nie stosuję się do uwag, bo jestem przekonany, że sam wiem zawsze lepiej (mimo krytyki uważam, że jestem najlepszy)
krytyka ► wycofanie	krytyka ► zmiana działania (na lepsze)	krytyka ► działanie bez zmian (nawet jeśli działanie jest błędne)
		
Efekt: wiem, że dobrze pracuję, ale jednocześnie nie boję się krytyki i korzystam z niej		

1.3. Samoświadomość i struktura Ja

Samoświadomość, czyli zdawanie sobie sprawy, że jest się odrębną jednostką posiadającą własną tożsamość – własne cechy, umiejętności i słabe strony – rozwija się przez całe życie. Samoświadomość jest pierwszym krokiem do kształtowania tak zwanej struktury „Ja”, czyli obrazu samego siebie. W środkowym wieku szkolnym budowanie pojęcia Ja wiąże się ściśle z poczuciem własnej kompetencji i samooceną.

Ogólne poczucie własnej wartości nie jest zbyt głęboko rozwinięte u dzieci poniżej ósmego roku życia. Badania zaczątków budującej się samooceny wskazują, że dzieci w wieku przedszkolnym mają umiarkowanie wysoki poziom samooceny, dzieci we wczesnym wieku szkolnym – nieco wyższy i taki utrzymuje się przez cały środkowy wiek szkolny. W wieku około 11–12 lat poziom poczucia własnej wartości gwałtownie spada, po czym podwyższa się dopiero w wieku późnej adolescencji (w szkole ponadgimnazjalnej). Co ciekawe, poczucie kompetencji w roli ucznia jest nieco niższe pod koniec szkoły podstawowej niż na jej początku. Za jedną z przyczyn tego zjawiska uważa się przekonanie starszych dzieci co do tego, że nie należy się przechwalać, stąd są one nieco bardziej skromne w wypowiedzaniu się na temat swoich umiejętności (zjawisko takie rzadko obserwuje się we wczesnym wieku szkolnym).

Uczniowie w środkowym wieku szkolnym są świadomi własnych umiejętności lub ich braku. Ci z nich, którzy uzyskują lepsze wyniki szkolne, uważają się za bardziej kompetentnych niż ci,

którzy radzą sobie w szkole gorzej. Jednocześnie te dzieci, które uważają się za zdolne, odczuwają silniejszą motywację do osiągnięcia sukcesów szkolnych, są wytrwalsze i stawiają sobie ambitniejsze cele. Jednym z głównych zagrożeń rozwoju psychospołecznego w tym okresie jest poczucie niższości. Obydwa kierunki rozwoju – poczucie

kompetencji lub poczucie niższości nie pozostają bez wpływu na dalszy rozwój. Poczucie kompetencji wiąże się w konsekwencji z przekonaniem o swojej fachowości w danej dziedzinie, z poczuciem akceptacji ze strony rówieśników, z poczuciem, że jest się przez nich lubianym, oraz z poczuciem docenienia i uznania ze strony nauczycieli, rodziców, babci i dziadka, i innych dorosłych.

Poczucie niższości z kolei jest powiązane z niską samooceną, poczuciem odrzucenia przez grupę, niewiary we własne możliwości, nieśmiałością i lękiem przed oceną. Sukces szkolny zależy nie tylko od rzeczywistych zdolności dziecka, ale także od jego poczucia własnych kompetencji.

Samoocena (poczucie własnej wartości)

To „postawa wobec siebie, własna opinia na swój temat lub ocena samego siebie, która może być pozytywna, neutralna lub negatywna”.

Na podstawie: Colman, 2009, s. 526.



CIEKAWOSTKA Z BADAŃ

Badania dzieci w wieku 9–10 lat uczących się języka angielskiego jako języka obcego wykazały związek poczucia niższości i wynikających z niego trudności emocjonalnych z problemami w nauce. Te dzieci, które w swoich oczach odniosły sukces w nauce języka angielskiego, widzą jego przyczyny we własnym wysiłku (przede wszystkim – słuchanie w czasie lekcji, odrabianie zadań domowych, duże starania w uczeniu

się), we własnej woli uczenia się języka obcego i w pomocy ze strony rodziców. Dzieci, które uważają, że nie udaje im się nauka języka angielskiego, jako główne przyczyny podawały z kolei własne cechy, takie jak lęk przed popełnieniem błędów i zawstydzenie (dodatkowo własne słabe umiejętności, przeszkadzanie przez innych uczniów na lekcji i niewystarczającą dotychczasową edukację).

Na podstawie: Sahinkarakas, S. (2011). Young students' success and failure attributions in language learning. *Social Behavior and Personality*, 39(7), 879–886.

1.4. Gotowość do samodzielności

Jednym z najważniejszych aspektów rozwoju dziecka w środkowym wieku szkolnym jest wzrost poziomu samodzielności. Naturalnie już od pierwszych lat życia obserwuje się to zjawisko. Od klasy IV do VI szkoły podstawowej dziecko staje się coraz bardziej samodzielne w zakresie:

- **grupy rówieśniczej:** samodzielnie nawiązuje przyjaźnie, bez pomocy rodziców odnajduje i wchodzi w grupę rówieśniczą
- **domu:** może zostać samo w domu na krótki czas; może pomagać w prostych pracach domowych typu zrobienie małych zakupów, umycie podłogi, przygotowanie kolacji; może zaopiekować się młodszym rodzeństwem; ma obowiązki domowe
- **szkoły:** dostaje coraz trudniejsze zadania do samodzielnego wykonania; potrafi samo zaplanować i zorganizować sobie warunki do odrabiania zadań domowych itd.

Do tego wzrasta jego umiejętność samokontroli emocjonalnej, dzięki czemu łatwiej radzi sobie w trudnych sytuacjach, zachowując się adekwat-

nie do obowiązujących reguł społecznych. Są to umiejętności, których nie obserwuje się jeszcze tak często we wczesnym wieku szkolnym, a które są niezbędne przy przejściu do nowej, jeszcze bardziej wymagającej szkoły – gimnazjum.

W następujących rozdziałach przedstawimy kolejne, najważniejsze sfery zmian rozwojowych zachodzących w środkowym wieku szkolnym. W rozdziale drugim omówimy rozwój fizyczny, ze szczególnym uwzględnieniem zmian zachodzących w układzie nerwowym, różnic indywidualnych w rozpoczynaniu pokwitania oraz problemów zdrowotnych – jak otyłość, astma, alergie, coraz częściej dotykających dzieci i niepozostających bez wpływu na ich rozwój. W rozdziale trzecim przedstawimy rozwój emocjonalno-społeczny dzieci. Zwrócimy przy tym uwagę na rozwijające się umiejętności kontroli własnych emocji, rozwój moralności, zmiany w osobowości i kontakty z innymi ludźmi – głównie rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami. W ostatnim, czwartym rozdziale mowa będzie o rozwoju intelektualnym – nowych formach myślenia dziecka, rozwoju pamięci i komunikacji.



Tabela 2
Najważniejsze obszary rozwoju dziecka w środkowym wieku szkolnym

Rozdział	Obszar zmian	Najważniejsze pojęcia
<p>Rozdział drugi</p> 	<p>zmiany somatyczne</p> <hr/> <p>układ nerwowy</p> <hr/> <p>problemy zdrowotne</p>	<p>zaczątki pokwitania</p> <hr/> <p>rozwój nowych synaps; mielinizacja; przyrost grubości kory mózgowej</p> <hr/> <p>alergie; astma; zagrożenie cukrzycą; otyłość</p>
<p>Rozdział trzeci</p> 	<p>emocje</p> <hr/> <p>moralność</p> <hr/> <p>osobowość</p> <hr/> <p>relacje z innymi ludźmi</p>	<p>autoregulacja emocji – konceptualizacja emocji i dystansowanie się poznawcze</p> <hr/> <p>poziom konwencjonalny rozumowania moralnego</p> <hr/> <p>samodzielność; samoocena; samoregulacja</p> <hr/> <p>uniezależnianie od rodziców; nauczyciel jako autorytet; wzrost ważności grupy rówieśniczej; grupowa segregacja płciowa; przyjaźnie</p>
<p>Rozdział czwarty</p> 	<p>nowa forma myślenia</p> <hr/> <p>rozwój pamięci</p> <hr/> <p>rozwój komunikacji i języka</p>	<p>odwracalność, zasada zachowania stałości, klasyfikacja, szeregowanie, logika indukcyjna, zasada pojemności kategorii</p> <hr/> <p>pamięć logiczna, strategie pamięciowe</p> <hr/> <p>świadomość różnych punktów widzenia, rozumienie reguł składniowych</p>

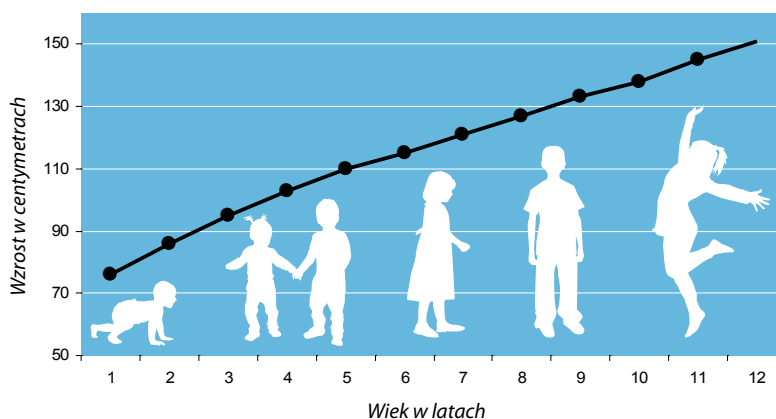
2 Rozdział



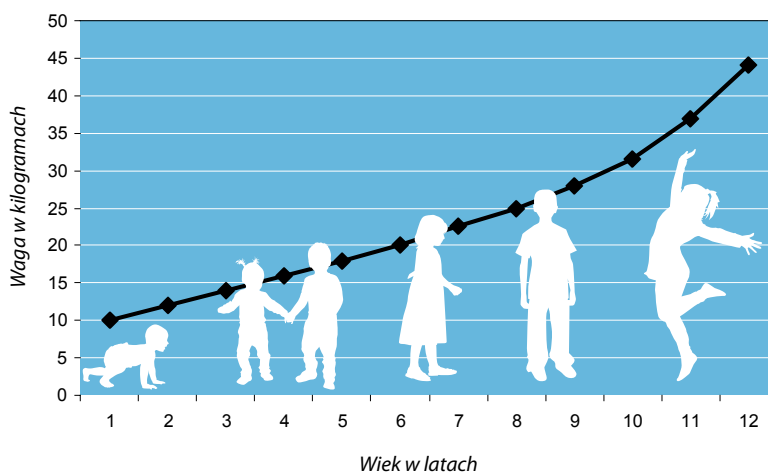
Zmiany form aktywności dziecka i podejmowanych działań

2.1. Wprowadzenie, czyli o zróżnicowaniu rozwoju

Okres środkowego dzieciństwa to pierwszy okres w rozwoju człowieka, w którym w rozwoju fizycznym silniej niż dotychczas zaznaczają się tak zwane różnice indywidualne. Oczywiście da się wyodrębnić pewne zjawiska stałe, charakterystyczne dla wszystkich dzieci w klasach IV–VI, jak na przykład to, że w okresie tym dzieci rosną o 5 do 8 centymetrów rocznie – od średnio 127 cm w wieku 8 lat do 151 cm w wieku 12 lat, oraz przybierają na wadze około trzech kilogramów na rok. Po raz pierwszy jednak pojawiają się znaczące różnice w rozwoju fizycznym między chłopcami a dziewczynkami.



Wykres 1. Średni wzrost a wiek dziecka.



Wykres 2. Średnia waga a wiek dziecka.

2.2. O zróżnicowaniu indywidualnym, między płciami i w rozwoju fizycznym

Główne zmiany w rozwoju płciowym przypadają na okres wczesnej adolescencji, w którym dzieci (a właściwie należałoby powiedzieć – młodzież) uczą się w gimnazjum. Zwiastuny dojrzewania pojawiają się jednak u dziewczynek nawet o dwa lata wcześniej niż u chłopców. U dziewczynek nowe zjawiska, które mogą pojawić się już w 8–9 roku życia, to tak zwane drugorzędowe zmiany płciowe, np. pojawienie się owłosienia łonowego, poszerzenie miednicy, rozwój gruczołów sutkowych, gromadzenie tkanki tłuszczowej na pośladkach i biodrach. Średni wiek pierwszej miesiączki to 12,5 roku, jednak może się pojawić w przedziale 10–17 lat. U chłopców co prawda przeciętnie zmiany zaczynają zachodzić dwa lata później, jednak i tu pojawiają się różnice indywidualne. U niektórych chłopców już pod koniec szkoły podstawowej mogą pojawiać się: owłosienie łonowe, poszerzenie barków, zwiększenie masy mięśniowej, mutacja głosu oraz polucje.

U dziewcząt dojrzewanie płciowe przypada zwykle na okres od 8 do 14 roku życia, a u chłopców

od 10 do 16 roku życia. Te różnice sprawiają, że i ci, u których zmiany zachodzą szybciej i ci, którzy czują się w tym względzie nieco „opóźnieni” w stosunku do rówieśników, mogą mieć poczucie inności. Takie zjawisko niepunktualności zmian rozwojowych – czyli pojawienia się zbyt wcześnie lub zbyt późno w porównaniu z grupą odniesienia – może wiązać się z szeregiem trudności dla dziecka. Negatywnym efektem może być na przykład brak akceptacji dla swojego ciała i zmian w nim zachodzących.

Innym problemem jest niewiedza dzieci o tym, że zmiany w ciele mogą nadejść i że są to zjawiska naturalne. Dzieci w tym wieku potrzebują już wiedzy, że zmiany somatyczne zachodzą u różnych dzieci w różnym tempie, jakie zmiany są naturalne dla ich wieku, oraz po co zachodzą. Wiedza ta jest konieczna, aby zrozumieć zachodzące procesy, a przede wszystkim, aby się ich nie bać i nie zniechęcić się do swojego „nowego” ciała.

Najczęściej pojawiającymi się w tym wieku poważniejszymi problemami zdrowotnymi są alergie i astma oraz otyłość. Astma, diagnozowana coraz częściej u dzieci w Polsce i na świecie, traktowana

SONDAŻOWNIA

Raport Głównego Urzędu Statystycznego z 2011 roku na temat stanu zdrowia Polaków wskazuje, że aż 17% dzieci w wieku od 0 do 14 lat doznało jakiegoś rodzaju alergii (20,8% dzieci w wieku 5–9 lat, 15,5% dzieci w wieku 10–14 lat). W porównaniu do badania przeprowadzonego pięć lat wcześniej odsetek ten wzrósł prawie dwukrotnie (z 9%). Częściej na różnego rodzaju alergie zapadali chłopcy (19,1%) niż dziewczynki (14,8%). Leki przeciwalergiczne były trzecimi najczęściej przepisywanymi przez lekarzy dzieciom (po lekach na przeziębienie i antybiotykach).

Na podstawie: GUS, 2011.

jest już jako choroba cywilizacyjna. Choć nieznaną są jeszcze do końca jej przyczyny (stawiane są hipotezy o wpływie czynników alergicznych, o dziedziczeniu skłonności do astmy, głównie w linii żeńskiej; są także badania wskazujące na znacznie wyższy odsetek dzieci chorujących na astmę wśród dzieci urodzonych przez cesarskie cięcie niż dzieci urodzonych drogą naturalną – nie umożliwiają one jednak wyciągnięcia wniosków o ciągach przyczynowo-skutkowych), to wiadomo, że należy ona do grupy chorób psychosomatycznych. Oznacza to, że objawy mogą się nasilać podczas sytuacji trudnej, stresującej. W szkole objawy mogą się więc pojawić podczas sprawdzianu, na konkursie, koncercie itp. Choroba objawia się zwężeniem oskrzeli, a w konsekwencji trudnościami z oddychaniem, świszczącym oddechem, dusznościami i kaszlem. Dzieci z astmą zazwyczaj muszą przyjmować leki na stałe, aby móc normalnie funkcjonować. Na szczęście jedynie w skrajnych przypadkach choroba wyklucza dziecko z funkcjonowania podobnego do rówieśników, np. gdy nie może ćwiczyć na lekcjach

WF-u. Zazwyczaj choroba wywołuje jedynie nieco zwiększoną absencję szkolną dziecka.

Otyłość, jeszcze do niedawna kojarzona głównie jako problem Stanów Zjednoczonych, dotarła do Polski. Dzieci z nadwagą lub otyłością narażone są na inne problemy zdrowotne, takie jak choroby układu ruchu, krążenia czy zwyrodnienia kręgosłupa. Psychologicznym problemem nękającym się na nadwagę jest ryzyko poczucia bycia innym, odstającym od grupy rówieśniczej. O ile alergię czy astmę zwykle nie są powodem do wyśmiewania, czy piętnowania przez rówieśników (bo są traktowane jako choroby, na pojawienie się których dziecko nie ma wpływu), o tyle nadwaga bywa częstą przyczyną takich zachowań, gdyż jest przez dzieci postrzegana w inny sposób. Nadwaga dzieci stanowi obecnie wielkie wyzwanie dla polityki społecznej, a także dla najbliższych dorosłych dziecka nią dotkniętego. Jest to kwestia niezwykle pilna, bo jak wskazują badania, liczba dzieci z nadwagą w Polsce systematycznie wzrasta.

SONDAŻOWNIA

Raport UNICEF-u z 2013 roku wskazuje, że polskie dzieci tyją najszybciej w Europie. W ciągu 10 lat liczba dzieci w Polsce z nadwagą podwoiła się i dotyczy obecnie aż 17% dzieci w wieku 11, 13 i 15 lat. Łącznie przebadano dzieci w 29 państwach europejskich i w żadnym z nich nie nastąpił aż tak duży wzrost. Najniższy procent dzieci z nadwagą zarejestrowano w Holandii (8%), a najwyższy w Stanach Zjednoczonych (29%), Grecji (21%) i Kanadzie (20%). Jako przyczynę nadwagi autorzy raportu upatrują nowego stylu życia dzieci, głównie niższej aktywności fizycznej – w Polsce jedynie 21% badanych dzieci zadeklarowało, że codziennie poświęca przynajmniej godzinę na ćwiczenia fizyczne. Tylko 30% dzieci deklaruje, że je codziennie owoce.

Na podstawie: UNICEF, 2013.



2.3. O postępie w zakresie koordynacji ruchów i planowania swojego działania

Między 10 a 12 rokiem życia zachodzi intensywny rozwój nowych synaps, mielinizacja i przyrost grubości kory mózgowej. Synapsa to połączenie między dwiema komórkami nerwowymi lub między neuronem a mięśniem lub gruczołem, w którym dochodzi do przekazania impulsu nerwowego z jednej komórki do drugiej. Im więcej synaps, tym więcej możliwości przekazywania informacji. Mielinizacja z kolei polega na tworzeniu się osłonki mielinowej wokół aksonów neuronów (aksony to wypustki w komórce nerwowej przenoszące informację od ciała komórki do sąsiadującej komórki nerwowej). Osłonka mielinowa ma za zadanie ochraniać akson przed fizycznym uszkodzeniem oraz pełni funkcję izolatora elektrycznego aksonu, a także znacznie zwiększa tempo przewodzenia impulsu elektrycznego.

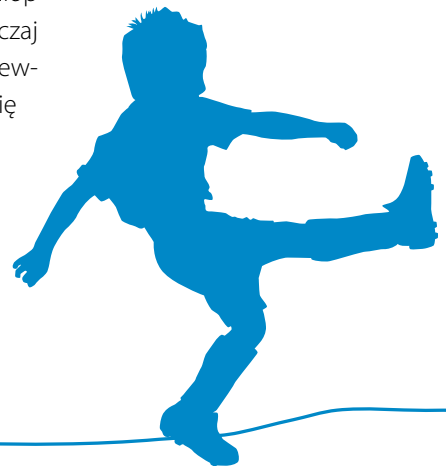
Te trzy kluczowe zmiany zachodzą przede wszystkim w płatach czołowych kory mózgowej, odpowiedzialnych m.in. za logiczne myślenie, planowanie, powstrzymanie dominującej reakcji oraz ustalanie priorytetowości zadań. To dzięki temu 10-latek, w przeciwieństwie do 6-latka, jest w stanie zaplanować sobie formę i kolejność odrabiania lekcji i się tego planu trzymać. Dzięki zmianom w układzie nerwowym rozwija się uwaga selektywna, zwiększa się szybkość przetwarzania informacji (czytaj w Rozdziale 4: Rozwój intelektualny). Należy pamiętać, że rozwój tych umiejętności nie przebiega skokowo, tzn., że dziecko nie będzie coraz lepiej planowało swoich działań z dnia na dzień. Nadal zdarzają mu się w tym wieku potknięcia, zapominanie, działanie niezgodnie z planem. Są to zachowania „normalne” rozwojowo, układ nerwowy potrzebuje czasu na przeprowadzenie wszystkich zmian, a dziecko – na nauczenie się

korzystania z nowych możliwości. Nie należy przy tym zapominać, że aby zrealizowany został potencjał rozwoju, konieczna jest odpowiednia stymulacja ze strony otoczenia.

Inną umiejętnością doskonalącą się w środkowym wieku szkolnym jest koordynacja mięśni oraz koordynacja ręka–oko, co wyraża się w usprawnianiu i automatyzowaniu wielu umiejętności, jak jazda na rowerze, gra w piłkę, gra na instrumencie muzycznym. Następuje również rozwój koordynacji ruchów precyzyjnych, dzięki czemu pisanie, rysowanie, wycinanie nie sprawiają dzieciom w tym wieku tylu kłopotów, co jeszcze w pierwszych trzech latach szkoły podstawowej.

2.4. O tworzeniu się rozbudowanych grup współdziałających w nauce i zabawie

W środkowym wieku szkolnym coraz bardziej rozbudowują się grupy rówieśnicze, w których obserwuje się tzw. segregację płciową, czyli dobór ze względu na płeć. Często już u dzieci na początku wieku przedszkolnego obserwuje się, że chłopcy bawią się z chłopcami, a dziewczynki z dziewczynkami. W środkowym wieku szkolnym płeć staje się jednak podstawowym kryterium w doborze koleżanek, kolegów i przyjaciół. Grupy chłopców są zazwyczaj większe, a dziewczynki bawią się w parach lub małych grupach.



i raczej stałych grupkach. Podczas gdy chłopcy bawią się przeważnie na wolnym powietrzu, pokonują spore dystanse, dziewczynki są bardziej skłonne bawić się w domu, a jeśli na dworze, to w stałym miejscu, bez silnej potrzeby odkrywania nowych miejsc. Tak dziewczynki, jak i chłopcy traktują w tym wieku swoją płć jako lepszą, a w stosunku do drugiej płci kierują się negatywnymi stereotypami i są wobec siebie zdystansowani, chociaż zdarzają się naturalnie i wspólne zabawy. Jeśli jest to gra drużynowa, zazwyczaj dalej dzielą się na drużyny według płci lub kibicują drużynie zgodnej ze swoją płcią. Grupy te różnią się też zainteresowaniami – chłopców interesują zabawy siłowe, sporty drużynowe, dzięki którym ustalają hierarchię w grupie według sprawności. Rzadziej niż dziewczynki na przykład zwracają się sobie.

W sytuacjach wywierania wpływu, próbując kogoś skłonić do czegoś lub rozwiązać konflikt, chłopcy używają często gróźb i siły fizycznej. Dziewczeta z kolei albo unikają konfliktu, albo są skłonne do stosowania delikatnej perswazji słownej, racjonalnego argumentowania i zawierania kompromisów.




Dziewczeta są także częściej niż chłopcy oceniane przez innych ludzi jako skłonne do współpracy i pomocy, a także odczuwania empatii.


U chłopców generalnie częściej niż u dziewczynek obserwuje się współzawodnictwo, rywalizację. Wyraża się to nie tylko w formach zabawy, ale także w języku, pełnym wydawania rozkazów, prób wywierania presji, prowokowania, manipulowania, a czasem złośliwości. Chłopcy częściej także wdają się w bójkę. Te zachowania wzbudzają nie raz lęk opiekunów przed pojawiającą się agresją dziecka. Warto odróżnić pojęcia gniewu od agresji. Gniew to reakcja emocjonalna na niepowodzenie. Może być wyrażana krzykiem, podniesionym głosem, gestami, słowami. Agresja z kolei to zachowania podejmowane w celu wyrządzenia komuś krzywdy lub uszkodzenia jakiegoś przedmiotu. Zachowania agresywne pojawiają się częściej u chłopców, chłopcy także mają w sobie więcej przyzwolenia na agresję rówieśników. Co ciekawe, zarówno u chłopców, jak i u dziewczynek pojawia się tzw. agresja odwetowa, czyli odwzajemnianie wyrządzonej krzywdy. Taka potrzeba wyłania się, nawet jeśli wyrządzono dziecku krzywdę niechcący. Dopiero w środkowym wieku szkolnym zaczynają uwidaczniać się różnice płciowe. U chłopców coraz częściej zdarza się agresja fizyczna. Z kolei u dziewczynek poziom agresji fizycznej w tych latach spada, a w jej miejsce pojawia się częściej inna jej forma – tak zwana agresja społeczna, czyli taka, która ma na celu naruszyć czyjeś poczucie własnej wartości, popsuć jego stosunki z kolegami, itp. Przejawia się ona poprzez plotkowanie, przezywanie, groźby wykluczenia z grupy (np. nieprzyjęcie do drużyny na WF-ie) czy z jakiegoś wydarzenia (niezaproszenie na urodziny). Takie zachowania są dla dzieci niezwykle krzywdzące, ponieważ wykluczają je i sprawiają, że dzieci takie stają się mniej popularne w gronie rówieśników.



WARTO WIEDZIEĆ...



Zachowania agresywne zmieniają się u wszystkich dzieci wraz z wiekiem. U dzieci w wieku przedszkolnym częściej występuje agresja fizyczna, a od wieku szkolnego coraz częściej pojawia się w zamian agresja słowna. Agresja dzieci w wieku szkolnym wzrasta wraz z wiekiem aż do ostatniej klasy szkoły podstawowej.



Najczęściej odrzucane przez grupy są dzieci w jakiś sposób wyróżniające się – nieśmiałe, mające trudności z kontrolowaniem emocji. Dzieci odrzucone albo wycofują się – nie starają się wejść do grupy, która ich nie przyjęła, albo nasilają się u nich zachowania agresywne – to dzieci, które przeszkadzają w zabawie czy na lekcjach, chcą narzucać swoje reguły gry, przekrzykują inne dzieci, są nieemiłe itd. Powstaje błędne koło – wycofanie lub agresja wywołują odrzucenie przez grupę, a odrzucenie utrwala wycofanie lub zachowania agresywne. Najbardziej popularne dzieci, czyli najbardziej lubiane przez grupy, są życzliwe, pomocne, nieagresywne oraz panują nad swoimi emocjami.

W grupie rówieśniczej uczenie się dzieci od siebie może przebiegać na trzy sposoby, poprzez:

1. tutoring rówieśniczy
2. uczenie się poprzez współpracę
3. współpracę rówieśniczą.

Pochodzące z języka angielskiego określenie tutoring rówieśniczego oznacza proces, w którym jedno dziecko pomaga drugiemu, ucząc je. Między dziećmi zachodzi relacja nauczyciel–uczeń, mimo że nie ma między nimi różnicy wieku. Dziecko wchodzące w rolę nauczyciela może być nawet młodsze niż to, które się uczy. W tutoringach rówieśniczym dzieci nabywają wiedzy o tym, że

relację uczeń–mistrz tworzy nie różnica wieku, ale różnica w wiedzy. Uczenie się przez współpracę zachodzi w sytuacji, w której dzieci połączone zostaną w grupę i otrzymają zadanie do wykonania. Cała grupa ma postawiony cel, który ją motywuje i tworzy poczucie wspólnoty. W takiej sytuacji dzieci same rozdzielają drobniejsze zadania między siebie, zgodnie z własnymi umiejętnościami i zdolnościami oraz motywują się wzajemnie. Współpraca rówieśnicza polega na tym, że dwoje dzieci, które mają niewielką wiedzę w danym zakresie, otrzymuje zadanie do wspólnego rozwiązania. Żadne nie może nauczyć drugiego, jak zadanie wykonać, bo takiej wiedzy nie ma. Muszą współpracować, aby osiągnąć sukces. Uczenie się odbywa się tutaj poprzez dyskusję, wymianę pomysłów na rozwiązanie zadania, omawianie jego dobrych i złych stron.

Uczenie się w grupie rówieśniczej przebiega zwykle bardzo sprawnie, ponieważ dzieci posługują się tym samym językiem, mają wspólne doświadczenia, do których mogą się odwołać. Zaobserwowano także, że dzieci szybciej radzą sobie z zadaniem, gdy rozwiązują je w zespole niż w pojedynkę. Dzieje się tak oczywiście pod warunkiem, że: zadanie nie jest zbyt trudne jak na ucznia IV, V lub VI klasy, jedno z dzieci nie jest zbyt dominujące lub konfliktowe i nie narzuca swojego pomysłu na rozwiązanie zadania, dzieci

się znają i są wobec siebie otwarte na tyle, aby mieć odwagę dzielić się swoimi pomysłami. Co do ostatniego warunku – jeśli dzieje się tak na podwórku, w stworzonej samodzielnie przez dzieci grupie rówieśniczej, z dużym prawdopodobieństwem takie poczucie bezpieczeństwa i swobo-

dy w grupie istnieje. Jeśli grupa została stworzona „sztucznie”, np. na lekcji przez nauczyciela, to warunek ten jest spełniony jedynie wtedy, kiedy klasa jest zintegrowana i nie jest dla siebie zupełnie nowa (np. nowo utworzona IV klasa, nowi uczniowie w klasie).

SONDAŻOWNIA

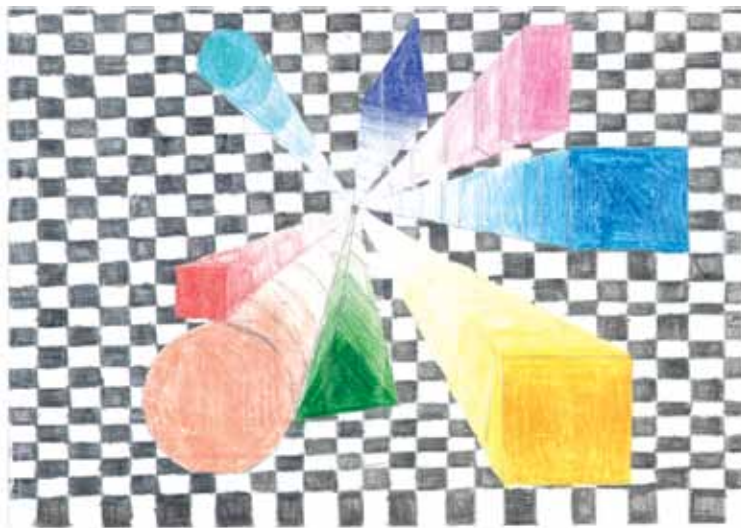
Jedną z ważniejszych aktywności dzieci w środkowym wieku szkolnym jest kontakt z mediami. Telewizor ustępuje w ostatnich latach komputerowi i Internetowi. Każdego roku wzrasta liczba dzieci w Polsce mających dostęp do Internetu. Obecnie korzysta z niego w Polsce 72% dzieci w wieku 6–10 lat oraz 97% dzieci w wieku 11–14 lat. Pierwszy kontakt z Internetem w krajach Unii Europejskiej przypada między 7 a 11 rokiem życia, w Polsce w wieku 9 lat. Wśród dzieci w wieku 7–12 lat 41% korzysta z Internetu codziennie lub prawie codziennie, 39% kilka razy w tygodniu, 8% mniej więcej raz na tydzień, a 12% od jednego do kilku razy w tygodniu. Dzieci korzystają z Internetu zarówno w domu (90,5%), jak i w szkole (66%). Jeśli poza szkołą - łączą się z Internetem poprzez komputer osobisty (52%), lub używany wspólnie z domownikami (58%), za pośrednictwem telefonu komórkowego (34%). Korzystają przy tym głównie z serwisów z grami online, witryn radiowych i serwisów społecznościowych.

Na podstawie: Fundacja Dzieci Niczyje, 2011.



NAJWAŻNIEJSZE...

1. Rozwój fizyczny dzieci w środkowym wieku szkolnym jest zróżnicowany. Po raz pierwszy wyraźnie zaznaczają się w rozwoju różnice pomiędzy chłopcami i dziewczynkami oraz indywidualne – pomiędzy poszczególnymi dziećmi.
2. W środkowym wieku szkolnym udoskonala się koordynacja ruchów. Dziecko potrafi coraz lepiej planować swoje działanie.
3. Grupy rówieśnicze powiększają się i dzielą według płci. Dziewczynki mają tendencję do budowania małych i raczej stabilnych grup, chłopcy z kolei tworzą grupy większe, charakteryzujące się częstszą i dalszą eksploracją środowiska fizycznego.
4. Grupy rówieśnicze stanowią, obok szkoły, główne środowisko uczenia się dzieci.



Anna Byczkowska, 11 lat

3 Rozdział



Zmiany funkcjonowania emocjonalnego i społecznego

3.1. Wprowadzenie, czyli o swobodnym poruszaniu się po świecie społecznym

Dziecko w wieku środkowym szkolnym, w porównaniu z dzieckiem w klasie I–III szkoły podstawowej, zyskuje ogromną samodzielność. Samodzielnie dociera do szkoły, jest w stanie samo zapamiętać zadania domowe i zorganizować sobie pracę nad nimi, samodzielnie przygotować zeszyty i przybory potrzebne do szkoły na drugi dzień, ale też samodzielnie dokonuje wyborów moralnych – oceniając, co jest dobre, a co złe, oraz wybierając i dopasowując własne zachowanie. Coraz bardziej uniezależnia się od rodziny, a rola rówieśników zwiększa się jak nigdy dotąd. Rozpoczynający się proces będzie trwał przez cały okres dorastania, stając się drogą uzyskiwania coraz większej niezależności od rodziców i stawania się coraz bardziej samodzielnym i dorosłym człowiekiem.

3.2. O doskonaleniu się samokontroli emocjonalnej

Człowiek, poza tym, że odczuwa szeroką gamę emocji, potrafi je także rozpoznawać oraz kontrolować. Samokontrola emocjonalna, czyli samodzielne kontrolowanie, a nawet kierowanie swoimi odczuciami, rozwija się od najmłodszych lat, a w środkowym wieku szkolnym przybiera coraz bardziej „dorosły” kształt. To przejście na „dorosłe” tory polega na przeniesieniu kontroli z opiekuna na samo dziecko. Przejawy samokontroli pojawiają się dość szybko w rozwoju – już w pierwszym roku

życia dzieci stosują strategię samouspokojenia poprzez ssanie palca, kołysanie się czy kręcenie włosów na palcu. W sytuacji związanej z silnymi emocjami dzieci poszukują dorosłego, podążając za nim lub przywołując go, przytulają maskotki, kocyki lub inne przedmioty (tzw. obiekty przejściowe). W drugim i trzecim roku życia, w związku z rozwojem motorycznym, są w stanie fizycznie uciec z sytuacji trudnych emocjonalnie, a w związku z rozwojem intelektualnym i mowy, rozładowywać napięcie w zabawie na niby. W okresie przedszkolnym dokonują kontroli werbalnej – poprzez rozmowy na temat sytuacji trudnych i poprzez tłumienie negatywnych uczuć. Okres szkolny jest kluczowy dla dwóch strategii autoregulacji emocji – tak zwanej konceptualizacji emocji i dystansowania się poznawczego.

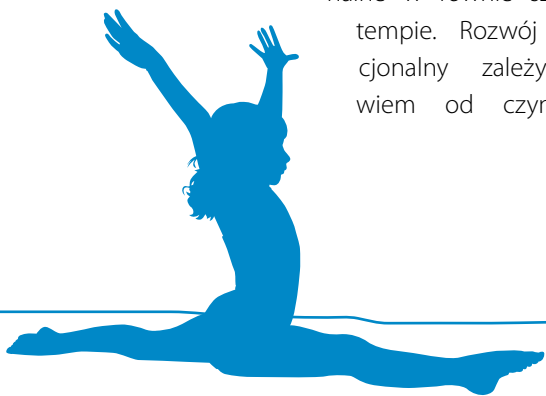
Konceptualizacja emocji polega na dokonywaniu refleksji nad doświadczanymi emocjami i na werbalizowaniu myśli dotyczących emocji. Dystansowanie się poznawcze z kolei oznacza świadomość mechanizmu powstawania emocji oraz wiedzę o tym, jak nad nimi panować. Dziecko jest więc w stanie dokonywać refleksji tak nad swoim stanem emocjonalnym, jak i nad stanem emocjonalnym



innych osób. Zastanawia się, jak samo sobie może pomóc w zaistniałej trudnej sytuacji (np. gdy odczuwa stres). Z drugiej strony pojawia się też adekwatna zdolność do pomocy innym ludziom w trudnych emocjonalnie sytuacjach, kiedy doświadczają np. gniewu, wstydu lub smutku.

Nie wszystkie dzieci w środkowym wieku szkolnym rozwijają kompetencje emocjonalne w równie szybkim tempie. Rozwój emocjonalny zależy bowiem od czynników

biologicznych i środowiskowych. Jednym z takich czynników biologicznych jest temperament zdeterminowany przez uposażenie genetyczne. Specyficzna wrażliwość emocjonalna, zdolność do hamowania impulsów, łatwość uspokajania się to względnie stałe cechy naszego temperamentu. U dzieci, które przejawiają temperamentalną trudność w kontroli impulsów, nauka dystansowania się poznawczego może potrwać znacznie dłużej niż u dziecka, które nie przejawia tego typu problemów. Na rozwój kompetencji wpływa także wsparcie, które dziecko otrzymuje ze strony nauczycieli i rodziców.



CIEKAWOSTKA Z BADAŃ

W Polsce przy okazji dyskusji o wyższości szkolnictwa specjalnego nad integracyjnym (i na odwrót) powszechna jest w opinii publicznej duża obawa o podwyższony poziom stresu dzieci z niepełnosprawnościami w klasach integracyjnych. Przykład z Grecji, która ma wieloletnie doświadczenie w łączeniu w szkołach i klasach dzieci sprawnych z dziećmi z niepełnosprawnością, wskazuje, że niekiedy obawy te muszą się urzeczywistnić. Wyniki badania przeprowadzonego w Grecji na dzieciach w wieku 8–12 lat z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim uczęszczających do szkoły integracyjnej wskazują, że poziom stresu

szkolnego u tych dzieci utrzymuje się na poziomie przeciętnym. Z wysokim negatywnym stresem wiązały się jedynie sprawdziany ustne (np. odpytywanie przy tablicy), brak wsparcia ze strony sprawnych rówieśników w sytuacji, gdy wsparcie to było potrzebne czy nadmierne oczekiwania rodziców co do wyników w nauce. Działania wspólne, grupowe, takie jak współzawodnictwo w grach zespołowych czy praca projektowa, wiązały się z tak zwanym eustresem – stresem pozytywnym, motywującym do działania.

Na podstawie: Soulis, S. G. i Floridis, T. (2010). Sources of stress for Greek students with intellectual disabilities attending mainstream schools. *Support for Learning*, 25(2), 74–80.

Co ciekawe, obserwuje się także różnice płciowe w ujawnianiu emocji. Najbardziej znanym przykładem jest zapewne taki efekt socjalizacji, jak nieujawnianie przez dziewczynki negatywnych emocji (w szczególności złości) ani płaczu (jako reakcji emocjonalnej) przez chłopców. Ciekawe klasyczne badania z użyciem tak zwanego upominku budzącego rozczarowanie polegają na tym, że dzieciom wręcza się taki prezent, który z całą pewnością je zawodzi i nie spełnia ich oczekiwań. Następnie obserwuje się ich zachowania i reakcje emocjonalne. Okazuje się, że dziewczynki znacznie lepiej ukrywają negatywne emocje, zgodnie z wyuczoną zasadą, że „darowanemu koniowi nie zagląda się w zęby”. Chłopcy z kolei nie kryją swojego rozczarowania. Co ciekawe, nie potrafią powstrzymać negatywnych reakcji emocjonalnych nawet wtedy, kiedy są o to proszeni.

3.3. Od ról w rodzinie do ról w grupach rówieśniczych

Dzieci w środkowym wieku szkolnym wymagają o wiele mniej opieki rodziców niż kiedykolwiek dotychczas. Rodzice spędzają z nimi dziennie nawet o połowę mniej czasu niż z dzieckiem w wieku przedszkolnym. Podstawowymi wspólnymi tematami rozmów domowych są szkoła i przyjaciele dziecka. Czasem trudno uzyskać od dziecka odpowiedź na pytanie „Jak było w szkole?” dłuższą niż „Fajnie”. Dzieci często „wpadają” do domu tylko po to, by odłożyć plecak, zjeść obiad i pójść dalej na podwórko bawić się z kolegami.

Oczekiwania rodziców wobec dzieci zmieniają się. W związku z rozwojem samoregulacji, czyli umiejętności podporządkowania się nakazom rodzicielskim bez bezpośredniego nadzoru, rodzice są coraz bardziej skłonni dawać dziecku coraz więcej wolności – pozwalają chodzić samodzielnie do szkoły, pojechać na rowerze do koleżanki, wycho-

dzić z psem na spacer w obrębie osiedla czy zrobić małe zakupy w pobliskim sklepie. W tym wieku rodzice mogą nabierać już większej pewności, że jeśli poproszą o coś dziecko, to zadanie to zostanie wykonane. Jednocześnie zmiany te zachodzą stopniowo, a jednym z głównych problemów, na które narzekają rodzice, jest dyscyplina i zachęcanie dziecka do sumiennego odrabiania szkolnych zadań domowych.

TROCĘ TEORII...

Związki pionowe i poziome

W opisywaniu związków międzyludzkich wyróżnia się ich dwa typy – związki pionowe i poziome, zwracając uwagę, że dziecko powinno doświadczać każdego z nich.

Związki poziome zawierane są między dwiema osobami (lub większą liczbą osób), wśród których wszyscy mają taką samą władzę. Dzieci wymieniają się rolami, mają takie same umiejętności. Relacje pomiędzy osobami są wzajemne. Funkcją związku poziomego jest tworzenie sytuacji, w której możliwe będzie ćwiczenie przez dziecko umiejętności współpracy i rywalizacji.

Związki pionowe zawierane są między dwiema osobami (lub większą liczbą osób), spośród których jedna ma większą wiedzę i/lub władzę. Zazwyczaj jest to więc dziecko w kontakcie z dzieckiem starszym lub z dorosłym. W takiej relacji to dorosły (lub starsze dziecko) dominuje, bywa nauczycielem, stanowi pomocną dłoń. Dziecko jest podporządkowane, jest uczniem, potrzebuje pomocy i wsparcia. Relacje pomiędzy osobami są komplementarne. Funkcją związku pionowego jest zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa, umożliwienie zdobywania wiedzy i uczenia się.



Relacje rodzeństwa w wieku szkolnym nie są tak bliskie, jak z rodzicami czy rówieśnikami. Najbliższymi, dającymi bliskość i oparcie ludźmi, są dla dziecka nadal rodzice. Na towarzyszy zabaw dzieci poszukują z kolei głównie swoich rówieśników.

Starsze rodzeństwo odgrywa wobec młodszych raczej rolę opiekunów, co daje też warunki młodszemu dziecku do uczenia się samodzielności. Niewykluczone są oczywiście bliskie relacje zażyłości między rodzeństwem, ale szczególnie wtedy, kie-

SONDAŻOWNIA

Na forach internetowych przy okazji Dnia Nauczyciela wspomina się nauczycieli. Forum dla rodziców „Familie.pl” jest przykładem potwierdzającym regułę, że najlepiej pamiętamy ze szkoły podstawowej tych nauczycieli, z którymi związane były odczuwane przez nas silne emocje – zarówno pozytywne, jak i negatywne, oraz tych, którzy stali się dla nas autorytetami. Przykłady wypowiedzi: „A ja miałam...Wychowawczynię od języka polskiego oraz naszego matematyka, który równocześnie był wicedyrektorem. Ilekroć spotkam się z osobami z klasy, to dla nas wszystkich tych dwoje było wzorcem. Co ciekawe, to właśnie oni najwięcej od nas wymagali, to właśnie u nich zawsze trzeba było być cicho i nikomu przez myśl nie przyszło, że mogłoby być inaczej. Jednak w sytuacji, kiedy tego potrzebowaliśmy, do tych nauczycieli szliśmy jak w dym. Zawsze pomogli”. (oaza); „nauczycielka geografii z podstawówki, nauczyciel starej daty. Miała precudowny charakter pisma, który podziwiałam i próbowałam naśladować;) Uczyła z taką gracją, elegancją, pięknie się wyśławiała, na jej lekcji czułam się jak na jakiejś eleganckiej pensji dla panien z dobrych domów, z czasów „Godziny pąsowej róży:;)” (bielinek kapustnik); „ale on był raczej starej daty i się go baliśmy;) dopiero po jakimś czasie zrobiło się zabawniej i wszyscy pamiętamy głównie jego „dzieckooo, nie lej mi tu wody” (spititot).

Na podstawie:

<http://www.familie.pl/Forum-3-281/m658734-1,Wspominamy-naszycch-nauczycieli.html>
(oryginalna pisownia została zachowana).

dy różnica wieku jest między nimi niewielka. Kontakt rodzeństwa jest specyficzny, ponieważ bracia i siostry nie przebywają ze sobą z wyboru (tak jak z przyjaciółmi) i niemożliwe jest zerwanie relacji, jeśli nad pozytywnymi jej aspektami zaczynają przeważać konflikty i nieporozumienia. Konflikty są przy tym zdecydowanie częstsze pomiędzy rodzeństwem niż przyjaciółmi. Brat czy siostra, jako najbliższe inne dziecko, może stworzyć środowisko, w którym dziecko uczy się współpracy. Okazuje się, że dzieci, które potrafią współpracować z rodzeństwem, wykazują się tą umiejętnością także w kontakcie z rówieśnikami. Jednocześnie kontakt z rówieśnikami może stanowić „zastąpienie” kontaktu z rodzeństwem (jeśli ten nie jest najwyższej jakości) i na odwrót – dzieci, które nie mają zbyt dobrych kontaktów z rodzeństwem, nawiązują bardzo bliskie relacje z rówieśnikami; dzieci o małej popularności w grupie rówieśniczej miewają bardzo bliskie kontakty z rodzeństwem.

Wraz z przejściem do IV klasy szkoły podstawowej dziecko zyskuje nowego wychowawcę klasy oraz innych nowych nauczycieli. Nauczyciel jest dla dziecka jedną z najbardziej znaczących osób. Jest to osoba, która ma szczególne znaczenie dla budowania się samooceny uczniów. To nauczyciele stawiają wymagania, dają dziecku jego codzienne zadania, uczą form wykonywania zadań, budują zasady i reguły w szkole, która po domu rodzinnym jest w tym wieku drugim podstawowym

środowiskiem rozwoju. Nierzadko nauczyciel stanowi także opokę dla ucznia w razie problemów, może urastać do roli wręcz bohatera. Nieraz zdanie nauczyciela jest w oczach dziecka istotniejsze od zdania rodzica.

Dużo ważniejszą rolę niż związki z dorosłymi zaczynają jednak odgrywać w życiu dziecka kontakty z ludźmi w tym samym wieku. Znalezienie bliskiej osoby – przyjaciela czy grupy rówieśniczej jest niezwykle istotne dla budującego się poczucia tożsamości. Docenianie przez innych, poczucie bycia lubianym, akceptacja sprawiają, że dziecko może stworzyć pozytywny obraz siebie.

Już w wieku przedszkolnym nawiązują się pierwsze bliskie kontakty, obserwuje się oznaki szczególnej sympatii wobec niektórych z rówieśników. Jednak pojawienie się najlepszego przyjaciela charakterystyczne jest dopiero dla wieku szkolnego. Przyjaciel w ocenie dzieci jest nie tylko najlepszym towarzyszem zabawy, ale także osobą, której można ufać. Dzieci w tym wieku uważają, że jeśli ludzie się przyjaźnią, to są wobec siebie życzliwi i pomagają sobie nawzajem, są wobec siebie lojalni. Taki „dorosły” obraz przyjaźni rozwija się dopiero w wieku szkolnym. Przyjaciel jest zazwyczaj tej samej płci.



Okolo 5-7 lat

Przyjaciele to w oczach dziecka ludzie, którzy są dla siebie mili, którzy dobrze i często się bawią, chętnie dzielą się ze sobą zabawkami. Przyjaźnie są nietrwale, równie szybko nawiązywane, co zrywane z błahych w opinii dorosłych powodów – np. z powodu odmowy pożyczenia zabawki, zabrania rzeczy przyjaciela bez pytania, wybierania innego niż przyjaciel rodzaju zabawy.

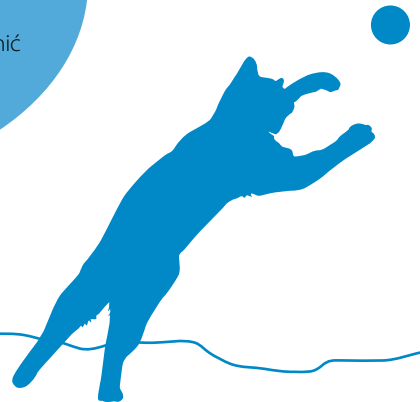
Okolo 8-10 lat

Przyjaciele to w oczach dziecka ludzie, którzy dobrze i często się ze sobą bawią, ale przede wszystkim pomagają sobie w kłopotach, ufają sobie nawzajem. Przyjaciele zaczynają mieć swoje sekrety, tworzą się pierwsze małe grupki, ze swoimi „tajnymi” spotkaniami i „sekretnym” językiem. Przyjaźnie są trwalsze, ale nadal narażone na rozpad.

Od okolo 11 lat

Przyjaciele to w oczach dziecka ludzie, którzy mają wspólne zainteresowania, rozumieją się nawzajem, pomagają w trudnościach, dzielą intymnymi informacjami o sobie, ufają sobie nawzajem. Przyjaciele zwykle lubią spędzać czas w podobny sposób, ale mogą się przyjaźnić mimo różnych zainteresowań czy upodobań. Przyjaźnie są trwałe.

Rysunek 2. Etapy rozwoju przyjaźni dziecięcej.



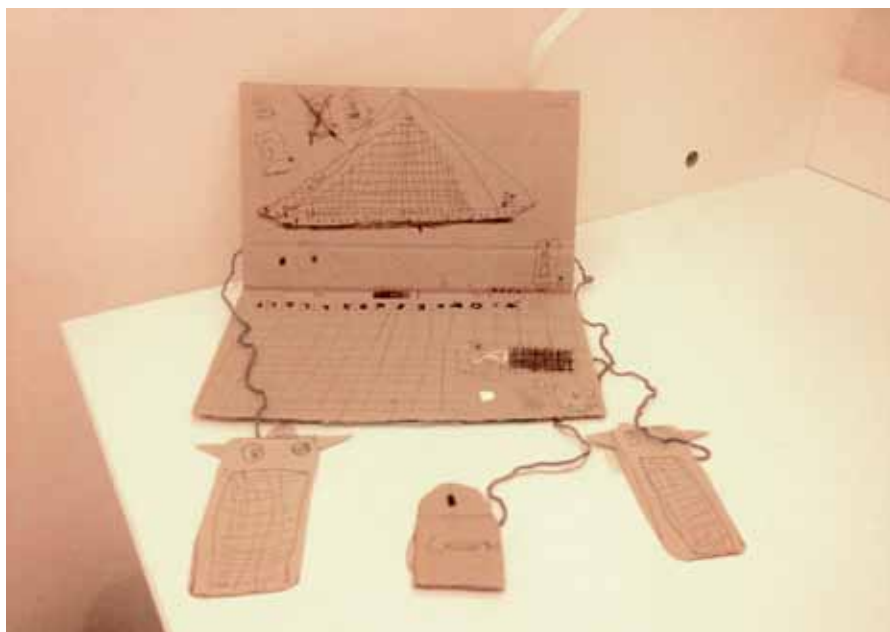
W grupach rówieśniczych – jak już wcześniej wspomniano, również zwykle podzielonych ze względu na płeć – dziecko uczy się ról społecznych, a więc zaczyna przyjmować tożsamość społeczną, grupową, sprawdzając, w której się najlepiej czuje. Grupy budują swoją własną tożsamość poprzez np. nazwę grupy, specyficzny język, którym się posługują, charakterystyczne formy przywitania. Nabierają zgodnych opinii co do tego, co jest złe, a co dobre, tworzą własną moralność grupową. Tożsamość społeczna grupy wyraża się również w podobnych przekonaniach co do nauczycieli – których lubią bardziej,

a których mniej, czy do ulubionych form zabaw i gier, czytanych książek, oglądanych filmów itd.

Tożsamość społeczna

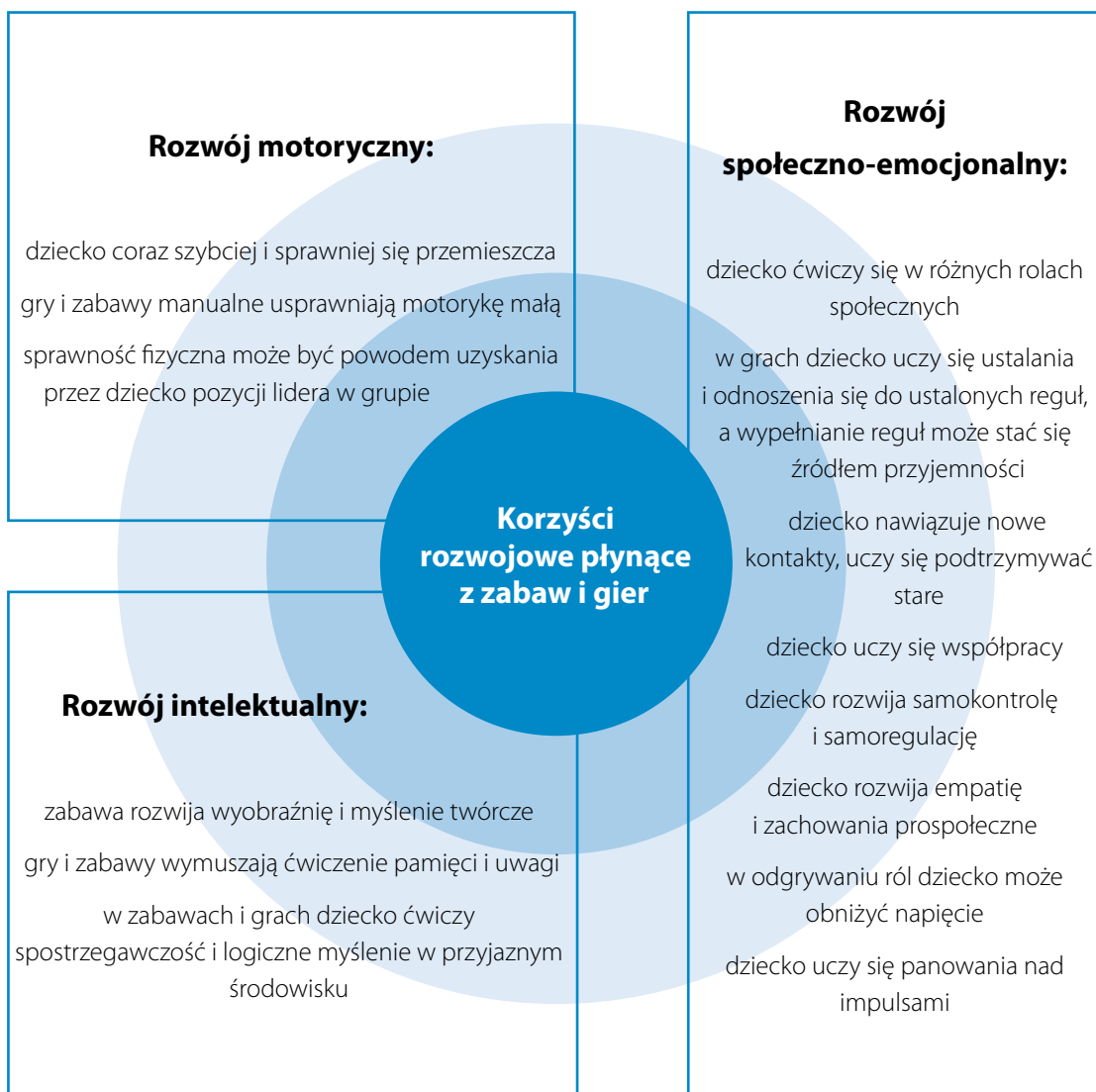
To poczucie zajmowania określonego miejsca w świecie społecznym, poczucie przynależności do grupy społecznej. Tożsamość społeczna może kształtować się w odniesieniu do grupy wiekowej, płciowej, narodowej, religijnej, etnicznej.

Gry i zabawy, czyli obok nauki szkolnej druga podstawowa aktywność dziecka w środowisku szkolnym, korzystnie oddziałują na rozwój w prawie wszystkich możliwych domenach – motorycznej, intelektualnej, społecznej i emocjonalnej. Dlatego tak ważne jest zachowanie proporcji między uczeniem się a zabawą i pozwalanie dziecku, a nawet zachęcanie, do spędzania jak największej ilości czasu w gronie koleżanek i kolegów na wspólnych zabawach.



Filip Starzec, 12 lat, LAPTOP





Rysunek 3. Korzyści rozwojowe z zabaw i gier.

3.4. Od moralności przedkonwencjonalnej do konwencjonalnej

W wieku szkolnym rozwijają się kontakty dziecka z rówieśnikami – obok środowiska szkolnego jest to grupa społeczna, z którą człowiek w tym wieku spędza najwięcej czasu. Obydwa te śro-

dowiska tworzą okazję do rozbudowywania zasad i reguł, do rozwoju moralności. Badacz rozwoju moralnego Lawrence Kohlberg opisał trzy poziomy, a na każdym z nich dwa stadia rozwoju moralności człowieka. Na środkowy wiek szkolny przypada rozwój moralności na poziomie konwencjonalnym.

Dziecko w środkowym wieku szkolnym jest w stanie przyswajać kolejne reguły, szczególnie wtedy, gdy osoby, które mu je wpajają, są dla niego autorytetami, osobami znaczącymi. Mogli się o tym przekonać rodzice, którzy usłyszeli w domu od swojego dziecka: „ale pani tak powiedziała”. Dziecko zachowuje się tak, jak oczekują tego od niego inni, aby uniknąć niezadowolenia czy odrzucenia z ich strony. Zasady moralne są więc w tym okresie nadal zewnętrzne, a źródłem motywacji do ich przestrzegania są najbliższe osoby. Po raz pierwszy w rozwoju dziecko jest już jednak w stanie dokładnie zaobserwować, jakie za-

chowania są akceptowane społecznie – w jego grupie szkolnej, w rodzinie, w grupie rówieśniczej. Nabiera przekonania o tym, że dobre jest to, co jest uznane za dobre przez rodzinę, klasę, grupę kolegów.

Dziecko potrafi spoznać sytuację z perspektywy innych. Zdaje sobie jednocześnie sprawę, że porozumienie między ludźmi może być ważniejsze niż uzyskanie korzyści tylko przez jedną ze stron. Dziecko, rozpatrując moralność z perspektywy systemu społecznego, widzi sens jej podtrzymania. Nabiera przekonania, że potrzeby jednostki nie są waż-

Moralność konwencjonalna

To drugi (z trzech) poziom rozwoju moralności w ujęciu Lawrence'a Kohlberga, składający się z dwóch stadiów: stadium 3 – konformizmu interpersonalnego i stadium 4 – zgodności z prawem. Etap rozwoju moralności konwencjonalnej przypada na środkowy wiek szkolny oraz adolescencję. Zgodnie z nazwą etap ten charakteryzuje się uznawaniem czynów za dobre lub złe, zgodnie z konwencją obowiązującą w danej grupie społecznej – narodowościowej, wyznaniowej, w społeczności lokalnej, ale też w mniejszych społecznościach, jak rodzina, klasa czy grupa rówieśnicza.

Tabela 3
Etapy rozwoju moralnego wg Lawrence'a Kohlberga

Poziom przedkonwencjonalny (do okresu wczesnoszkolnego)	
stadium 1 – moralność heteronomiczna	regułę przestrzega się po to, aby uniknąć kary; dzieci nie biorą pod uwagę więcej niż jednego punktu widzenia
stadium 2 – indywidualizm i cele instrumentalne	dobrze czyny, to takie, które mają na celu dobro własne dziecka; pojawia się potrzeba i chęć bycia „grzecznym dzieckiem”
Poziom konwencjonalny (od środkowego wieku szkolnego do adolescencji)	
stadium 3 – konformizm interpersonalny	dobrze czyny, to takie, które są akceptowane społecznie – przez rodzinę, nauczycieli, grupę rówieśników; podstawą zachowania jest konformizm
stadium 4 – zgodność z prawem	pojawia się szacunek dla autorytetów; dobre zachowanie polega na przestrzeganiu praw i wywiązywaniu się z obowiązków
Poziom postkonwencjonalny (po adolescencji)	
stadium 5 – umowa społeczna	zasady moralne są określane przez grupę na zasadzie umowy między jej członkami; poza tym istnieją podstawowe zasady takie jak ochrona życia i wolności
stadium 6 – uniwersalne zasady sumienia	o postępowaniu człowieka decydują jego wewnętrzne standardy, nawet wówczas, gdy stoją w sprzeczności z prawem



Z rozwojem moralności ściśle powiązany jest rozwój empatii czyli umiejętności rozpoznawania czyjegoś stanu emocjonalnego. Można wyróżnić kilka etapów rozwoju empatii. W pierwszym roku życia obserwuje się tzw. empatię globalną. Niemowlę ma tendencję do „globalnego”, całościowego dostosowywania się do silnych emocji okazywanych przez innych ludzi – np. płacze, kiedy słyszy płacz innego dziecka, uśmiecha się na widok uśmiechającego się do niego taty. Dla drugiego roku życia charakterystyczna jest empatia egocentryczna. Gdy dzieci mają już wykształcone poczucie odrębności, nadal reagują smutkiem na widok czyjegoś smutku, ale jednocześnie zaczynają działać, aby pocieszyć tę drugą osobę. Egocentryzm tej empatii polega na tym, że dziecko pociesza innego w taki sposób, w jaki samo chciałoby być pocieszone – np. ofiarowując plu-

szową zabawkę. Od trzeciego roku życia, przez okres przedszkolny i wczesny szkolny rozwija się empatia wobec czyichś uczuć. Dzieci uczą się odczytywać emocje innych osób, nazywać je, ale reagują na nie już bez charakterystycznego dla wcześniejszego etapu egocentryzmu. Im dziecko starsze, tym większa liczba emocji, które potrafi rozpoznać. W środkowym wieku szkolnym, a także w okresie dorastania, kształtuje się także empatia wobec czyjejś sytuacji życiowej. Oznacza to, że dziecko potrafi już nie tylko odczytać emocje innych osób w danej sytuacji, ale także dokonywać uogólnień – wyciągać wnioski, jak doszło do danej sytuacji, jaki jest mechanizm powstawania tej a nie innej emocji w tej sytuacji, itd. Dziecko rozróżnia też emocje krótkotrwałe od długotrwałych, adekwatnie dopasowując do nich poziom współczucia.



NAJWAŻNIEJSZE...

1. Kluczową rolę w budowaniu samokontroli emocjonalnej w środkowym wieku szkolnym odgrywają konceptualizacja emocji i dystansowanie się poznawcze.
2. Ważniejszą rolę od rodziców, nauczycieli i innych dorosłych zaczynają odgrywać w życiu dziecka rówieśnicy. W grupie rówieśniczej tworzą się zręby tożsamości społecznej.
3. Na czas środkowego wieku szkolnego przypada budowanie pierwszych przyjaźni opartych nie tylko na wspólnej zabawie, ale także na lojalności, wzajemnej pomocy i zaufaniu.
4. Dziecko przechodzi z etapu moralności przedkonwencjonalnej do konwencjonalnej, dbając o zachowanie zgodne z wymogami grupy oraz autorytetów.

4 Rozdział



Zmiany funkcjonowania poznawczego i komunikacji z otoczeniem

4.1. Wprowadzenie, czyli o rozwoju refleksyjności

Rozwój poznawczy w środkowym wieku szkolnym, mimo że nie przebiega tak dynamicznie, jak w poprzednich etapach, niesie ze sobą równie znaczące zmiany. Rozwój intelektualny w tym okresie odgrywa również bardzo istotną rolę jako czynnik stymulujący zmiany w innych obszarach – takich jak budowanie relacji – poprzez zmianę w zakresie komunikacji, a tym samym charakteru współpracy, czy rozwój moralny. Niezwykle istotne jest, aby zdawać sobie sprawę, że kompetencje, o których mowa w niniejszym rozdziale, nie pojawiają się w rozwoju nagle, obejmując całość zachowań dziecka. Nowe formy myślenia doskonalą się i obejmują kolejne domeny funkcjonowa-

nia stopniowo, z zachowaniem pewnych prawidłowości. Zmiany poznawczego funkcjonowania w opisywanym okresie życia powodują pojawienie się złożonych i utrwalonych schematów myślenia. Oznacza to, że zachowania dziecka są w coraz większym stopniu zapośredniczane przez bardziej niż dotąd rozwinięte formy myślenia. Zarówno ten aspekt rozwoju, jak i możliwość przeprowadzania wielu operacji w umyśle, z „pominięciem” rzeczywistości, sprzyja rozwijaniu się u dziecka postawy refleksyjnej, która coraz silniej przejawia się w jego zachowaniu, pozwalając na planowane ukierunkowanie zachowań na wybrany cel, a w konsekwencji efektywne działanie.

CIEKAWOSTKA

Część badaczy odrzuca pogląd Jeana Piageta dotyczący tego, że po okresie operacji konkretnych (około 7–12 roku życia) następuje przejście do stadium operacji formalnych jako uniwersalny program rozwoju. Badacze ci twierdzą, że jedynie wśród części osób dorosłych można zidentyfikować sposoby myślenia charakterystyczne dla poziomu operacji formalnych.



4.2. Od sztywności do elastyczności myślenia

Rozwój intelektualny w tym okresie opisać można na podstawie zmian, jakie dokonują się w fazie operacji konkretnych. Faza rozwoju określana przez Jeana Piageta jako stadium operacji konkretnych rozpoczyna się około 7 roku życia, jednak – jak się wydaje – zmiany myślenia związane z owym stadium zyskują pełniejszą manifestację około 8 i 9 roku życia. Poprzedza ją faza inteligencji przedoperacyjnej, w której myślenie dziecka ma jeszcze charakter w znacznej mierze intuicyjny.

Faza operacji konkretnych wiąże się z nabywaniem przez dziecko nowych reguł i strategii myślenia. Proces ten powoduje, że myślenie staje się w większej mierze systematyczne oraz, przynajmniej

częściowo, logiczne. To również okres, kiedy ostatecznie zanika dziecięcy egocentryzm (por. tom 2, rozdz. 4), a przeprowadzane przez dzieci operacje umysłowe stają się w znacznie mniejszym stopniu zależne od rzeczywistych manipulacji przedmiotami. Zdolność dziecka do oddzielenia własnej perspektywy od perspektywy innych wiąże się ściśle ze zmianą sposobów wyjaśniania zjawisk. Dziecko, które osiągnęło etap operacji konkretnych, potrafi już oddzielić wyjaśnienie własnych zachowań od prób wyjaśniania rzeczywistości fizycznej, a także zachowań innych osób. Stanowi to podstawę dla rozwoju relacji z innymi poprzez poszerzenie możliwości wspólnego działania i współpracy. Zdobywane przez dziecko nowe kompetencje poznawcze, polegające na myśleniu w zgodzie z ustalonym porządkiem i regułami, umożliwiają zdobycie większej niezależności myślenia. Dzięki



Rysunek 4. Osiągnięcia i ograniczenia dziecka w stadium operacji konkretnych.

tym nowym kompetencjom dziecko potrafi spostrzegać przedmioty z różnych perspektyw, zwracając uwagę na różne ich właściwości, ale również potrafi ujmować przedmioty w sposób całościowy, co oznacza, że nie koncentruje się na wybranych cechach, a – dostrzegając różnorodność – potrafi je integrować w spójny obraz.

Nowe kompetencje zapewniają niespotykaną wcześniej elastyczność tak w myśleniu, jak i zachowaniu dziecka. Kompetencje związane z fazą operacji konkretnych przejawiają się już około 7, a nawet 6 roku życia, przy czym dzieje się to jedynie w sprzyjających okolicznościach, a zachwianie stabilnego środowiska może spowodować, że dziecko powróci do wcześniejszych form myślenia. Z kolei około 9 roku życia nowe sposoby myślenia są już mocno utrwalone i dziecko nie potrzebuje tak sprzyjających warunków, aby się nimi posługiwać. Oczywiście dostrzegalna zmiana ma związek zarówno z treningiem w zakresie nowych form myślenia, jak również z rozwojem możliwości kontroli i regulowania emocji (por. rozdz. 3).

Najistotniejszym osiągnięciem związanym z nową formą myślenia, które zarazem najsilniej przyczynia się do rozwoju elastyczności w myśleniu,

jest odwracalność operacji przeprowadzanych w umyśle. Stanowi ona istotny krok w uniezależnianiu się od rzeczywistych manipulacji przedmiotami. Dzięki nowej kompetencji dziecko potrafi określić relację między obiektami w dwóch kierunkach. Dzieci w fazie operacji konkretnych rozwijają również umiejętność porządkowania obiektów ze względu na pewne wielkości. Kompetencję tę nazywamy szeregowaniem.

Polega ona na umieszczeniu obiektów w kolejności ze względu na pewną właściwość np.: wysokość, wielkość, odcień koloru. Dzięki tej kompetencji dzieci potrafią rozwiązywać zadania następującego typu: „Weronika jest wyższa niż Agnieszka, Weronika jest niższa od Zuzanny. Która z dziewczynek jest najwyższa?”. Dzieci potrafią już nie tylko wskazywać, który z porównywanych dwóch przedmiotów jest większy/mniejszy, ale ujmować większą liczbę obiektów. Ponadto dla ułożenia szeregu nie jest już konieczne manipulowa-

Zasada pojemności kategorii

Około 8 roku życia dzieci zaczynają posługiwać się zasadą pojemności kategorii, która określa, że podkategorie zawierają się w jednej szerszej kategorii. Innymi słowy, informacje o świecie zaczynają być porządkowane w hierarchicznych strukturach, np.: „Żaby to płazy, a płazy, podobnie jak gady i ssaki, to zwierzęta”.

TROCHĘ TEORII...

Odwracalność operacji umysłowych

Odwracalność to umiejętność przeprowadzania operacji na umysłowych reprezentacjach przedmiotów w dwóch kierunkach. To jedna z kluczowych kompetencji rozwijających się stopniowo w okresie między 7 a 10 rokiem życia. Pozwalając na symulowanie manipulacji obiektami bez konieczności przeprowadzania ich w rzeczywistości, stanowi istotny czynnik w rozwoju elastyczności poznawczej i refleksyjnego nastawienia. Dzięki nowej kompetencji dziecko potrafi również (choć nieco później) odwracać relacje między obiektami. Dzięki temu rozumie, że jeśli A jest większe od B, to B jest mniejsze od A.

Na podstawie: Piaget, 1966.



nie przedmiotami w rzeczywistości (które mogłoby polegać na porównywaniu obiektów parami). Stanowi to kolejny czynnik, który sprzyja rosnącej w tym okresie refleksyjności. Mimo że dziecko stopniowo rozwija już kompetencje pozwalające na operowanie przedmiotami, to wciąż jeszcze trudność sprawia mu posługiwanie się symbolami, które nie posiadają związku z rzeczywistymi przedmiotami. Opisanie powyżej zadanie dotyczące szeregowania może okazać się znacznie trudniejsze dla dziecka, gdy zamiast dziewczynek o różnym wzroście podstawimy litery np. „A jest większe od B, A jest mniejsze od C. Która z liter jest największa?”.

Mimo rosnących zdolności dziecka kompetencje „badacza” osiąga ono na razie połowicznie. Z jednej strony u dziecka rozwija się zdolność do posługiwania się logiką indukcyjną. Oznacza to, że odtąd dziecko może tworzyć kategorie, które opisują jego własne doświadczenia.

Z drugiej owe kategorie stanowią na razie jedynie zbiory podobnych do siebie wzajemnie zjawisk/przedmiotów, które posiadają fizyczną manifestację. Tworzenie zbiorów obiektów, które powiązane są w inny sposób (nie poprzez podobne właściwości fizyczne, takie jak barwa, kształt czy wielkość) stanowi na razie dla dziecka wyzwanie, któremu nie jest w stanie sprostać. Nie oznacza to, że nie potrafi ono posługiwać się takimi zbiorami, czego dobrym przykładem są lekcje matematyki, podczas których dzieci często używają zbiorów obiektów lub klasyfikują je bez związku z ich fizycznymi

właściwościami. Jednak są to kategorie już istniejące, a dziecko jedynie z nich korzysta, nie tworzy zaś nowych.

Logika indukcyjna

To rodzaj rozumowania, które polega na określaniu ogólnych zasad na podstawie przesłanek dotyczących poszczególnych przypadków.

Logika indukcyjna, umożliwiającą tworzenie kategorii obiektów, stanowi istotne osiągnięcie, a jej doskonałemu ma znaczący wpływ na rozwój dziecka w kolejnych latach życia, szczególnie z perspektywy edukacji. Dziecko nie ma jeszcze możliwości stawiania hipotez na podstawie ogólnych twierdzeń, co świadczy o tym, że posługiwanie się logiką dedukcyjną pozostaje na razie w sferze przyszłości. Choć pierwsze przejawy tej kompetencji można u niektórych dzieci obserwować już około 12 roku życia.

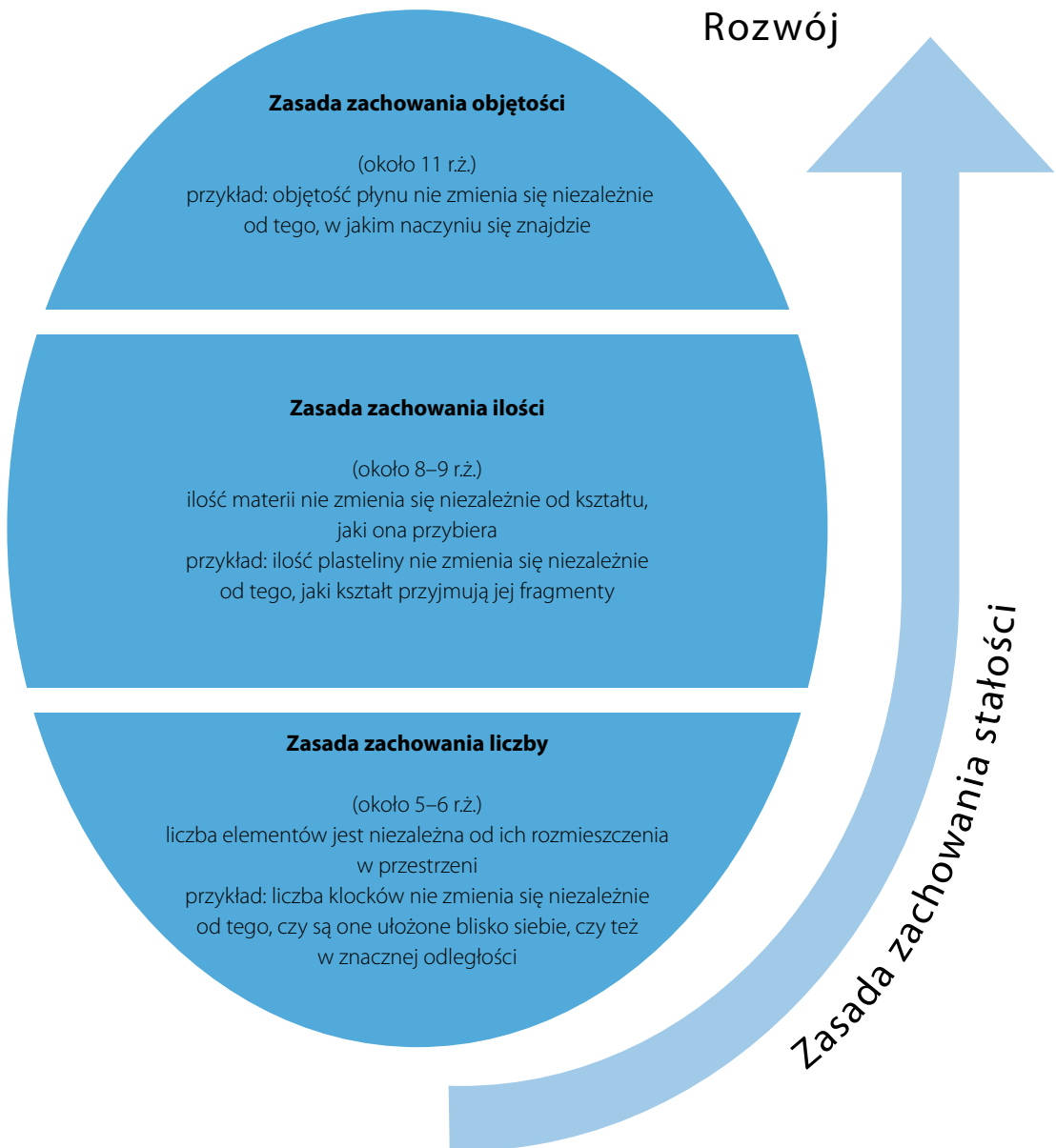
Logika dedukcyjna

To rozumowanie polegające na formułowaniu wniosków, opierając się na ogólnych zasadach lub założeniach. W przeciwieństwie do logiki indukcyjnej przebiega w kierunku od ogółu do szczegółu.

Stosowanie odwracalnych operacji znajduje zastosowanie w ocenie zmian przedmiotów. Właśnie dzięki nim dziecko uzyskuje zdolność do spostrzegania, że mimo pewnych przekształceń przedmioty zachowują stałe właściwości. Zjawisko to ujęte zostało przez Piageta w „zasadę zachowania stałości”. Dzięki posługiwaniu się zasadą zachowania stałości dziecko jest zdolne do stwierdzenia, że np. dwa kawałki plasteliny ważą tyle samo niezależnie od tego, jaki przybierają kształt lub też, że pewna ilość wody zajmuje taką samą przestrzeń niezależnie od kształtu naczynia, w jakim się znajduje. Można zauważyć, że problem, który napotykać młodsze dzieci (faza przedoperacyjna) w rozwiązywaniu zadań dotyczących zachowania stałości związany jest głównie z jednowymiarowym postrzeganiem obiektów, ale również z trudnością w pomijaniu narzucających

się właściwości fizycznych. Opierając się na takich właściwościach jak kolor czy wysokość, dzieci pomijają inne cechy przedmiotów. W ten sposób wyciągają wnioski, które prawdopodobnie często sprawdzają się w codziennym życiu, jed-

nak gdy zadanie staje się trudniejsze – zawodzą. Mimo że pierwsze zastosowania zasady stałości mają miejsce już około 5 i 6 roku życia, to w toku rozwoju zasada ta rozszerza się na kolejne właściwości obiektów.



Rysunek 5. Nabywanie zasady zachowania stałości w odniesieniu do różnych właściwości.

Okres rozciągania zasady stałości na kolejne właściwości może się różnić w zależności od tempa rozwoju i środowiska, w którym rozwija się dziecko. Międzykulturowe badania dotyczące okresu przyswajania zasady stałości wskazują na istotne różnice między dziećmi pochodzącymi z różnych kręgów kulturowych, co wskazuje, że również środowisko w szerszym znaczeniu może modyfikować rozwój w obszarze myślenia.

Jednym z kluczowych osiągnięć fazy operacji konkretnych jest nowy sposób rozumienia pojęcia liczb. Dzieci w okresie poprzedzającym stadium operacji konkretnych myślą o liczbach w sposób, który zakłada, że liczba stanowi właściwość przedmiotu. Liczby takie są ściśle związane z percepcyjną charakterystyką przedmiotów. Dopiero na kolejnym etapie dzieci zdają sobie sprawę, że liczby nie są przypisane przedmiotom na stałe. Zaczynają rozumieć liczbę jako pewien zbiór, który składa się z mniejszych części – jedności. Z kolei jedności również mogą składać się z jeszcze mniejszych części, co umożliwi rozumienie działań na ułamkach. Dzięki temu poszczególne jedności można zarówno dodawać, jak i odejmować, a skutkiem tych operacji może być zmiana liczby. Rzecz jasna dzieci dzięki od-

wracalnym operacjom umysłowym zauważają już, że dodawanie i odejmowanie stanowi podobną, choć przeciwną, operację.

4.3. Od prostych strategii zapamiętywania do rozwoju metapamięci

W okresie między 8–9 a 11–12 rokiem życia dalszemu rozwojowi podlega pamięć dzieci. Około ósmego roku życia dzieci zwykle zapamiętują i potrafią powtórzyć w odpowiedniej kolejności nieco ponad 5 cyfr. Już w dwunastym roku życia liczba ta wzrasta do około siedmiu elementów. Wzrost możliwości zapamiętywania jest związany z dwoma głównymi czynnikami. Przede wszystkim odbywa się on dzięki rozwojowi struktur mózgu, które odpowiadają za procesy pamięciowe (por. rozdz. 1).

Drugi z czynników wpływających na zmianę w zakresie pamięci to rozwój form myślenia, które umożliwiają dziecku stosowanie strategii zapamiętywania, np. poprzez konstruowanie kategorii obiektów, które mają zostać zapamiętane. Warto zwrócić uwagę, że zdolność do tworzenia kategorii (a nie tylko ich przyswajania) pojawia się właśnie w fazie operacji konkretnych.

Z BADAŃ...

Dzieci poznają zasadę zachowania stałości

Badania prowadzone z myślą o określeniu, w jakim wieku dzieci opanowują zasadę stałości w odniesieniu do poszczególnych właściwości przedmiotów, wskazują, że wiek ten zmienia się na przestrzeni lat. W porównaniu do pomiaru przeprowadzonego w roku 1976 okazuje się, że wyniki uzyskiwane przez dzieci w roku 2000 i 2003 są istotnie niższe. Oznacza to, że dzieci późnej nabywają

zasadę stałości, niż miało to miejsce w połowie lat siedemdziesiątych. Przykład może stanowić zasada stałości wagi, którą w 1976 roku posługiwało się nieco ponad 50% dzieci siedmioletnich, podczas gdy w roku 2003 umiejętność tę posiadało niewiele ponad 30% dzieci siedmioletnich.

Na podstawie: Shayer, M., Ginsburg, D. i Coe, R. (2007). Thirty years on—a large anti-Flynn effect? The Piagetian test Volume & Heaviness norms 1975–2003. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 25–41.

Rozwój pamięci możliwy jest również dzięki coraz bardziej skutecznemu stosowaniu strategii zapamiętywania. Okazuje się, że dzieci przed 5 rokiem życia nie stosują prawie wcale sposobów poprawy zapamiętywania, podczas gdy dzieci między 8 a 10 rokiem życia stosują je już spontanicznie. Warto odnotować, że dzieci około 5 roku życia zachęcone do stosowania strategii są w stanie jej użyć jedynie wówczas, gdy przypominają im o tym dorośli. Okazuje się, że dzieci mimo instrukcji przeprowadzają strategię jedynie w odniesieniu do zadania, podczas którego inne osoby uczą je korzystania ze strategii. Z kolei trudność dla dzieci stanowi samodzielne przywołanie i zastosowanie strategii.

Jak można zauważyć, możliwości poznawcze rozwijają się w ścisłej zależności, czego najlepszym przykładem jest właśnie rozwój pamięci i myślenia. Z jednej strony kompetencje w zakresie myślenia pozwalają na bardziej efektywną organizację materiału, który jest zapamiętywany, z drugiej

rozwijająca się pamięć umożliwia przeprowadzenie coraz bardziej złożonych rozumowań, ze względu na np. pomieszczenie większej liczby przesłanek w pamięci roboczej/krótkotrwałej.

Ostatnim z czynników, które mogą warunkować rozwój pamięci, jest metapamięć, czyli kolekcja przekonań i wiedzy dotyczących własnej pamięci. Przekonania te mogą obejmować również informacje o tym, jak

w przeszłości poradziłeś sobie z zapamiętaniem pewnych treści i wobec tego, ile czasu zajmie nam podobna czynność. Jeśli przekonania te są poparte doświadczeniem i realistyczne, mogą przyczynić się do zwiększenia możliwości zapamiętywania. Efekt ten ma miejsce wówczas, gdy możliwe jest stosowanie odpowiednich strategii pamięciowych w stosunku do informacji pewnego typu. Pierwsze oznaki przekonań na temat własnej pamięci można obserwować już u przedszkolaków, jednak na ogół nie odzwierciedlają one rzeczywisto-

Metapamięć

Wiedza lub przekonania dotyczące własnej pamięci, spostrzeganych silnych i słabych stron, zapamiętywania określonych elementów. Może oznaczać również kompetencje w zakresie kontroli procesu zapamiętywania i jego dowolności.

Na podstawie: Colman, 2006.

Z BADAŃ...

Umiejętności matematyczne

Przeprowadzono badania nad czynnikami utrudniającymi rozwój umiejętności matematycznych u dzieci w wieku około 9 roku życia. W trakcie badań porównywano grupę dzieci, które charakteryzowały się trudnościami w uczeniu się matematyki do dzieci, u których takich trudności nie stwierdzono. Wyniki wskazują, że grupy różniły się dwiema właściwościami. Dzieci przejawiające trudności w nauce matematyki charakteryzo-

wały się (1) wyższym poziomem lęku (jedynie w odniesieniu do matematyki) i (2) mniejszą pojemnością pamięci roboczej. Zgodnie z sugestią autorów można przypuszczać, że poziom lęku przyczyniał się do słabszego wykorzystania możliwości poznawczych.

Na podstawie: Passolunghi, M. C. (2011). Cognitive and emotional factors in children with mathematical learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 61–73.



CIEKAWOSTKA

Logiczna organizacja pamięci/Pamięć logiczna

Dzięki zdolności do kategoryzacji dziecko może podzielić listę słów, którą ma zapamiętać na mniejsze fragmenty/kategorie. Listę słów np.: szafa, telewizor, komputer, krzesło, stół, drukarka, tablet, dziecko może zapamiętać, dzieląc elementy na dwie kategorie, pierwszą zawierającą meble, składającą się z trzech elementów i drugą, która ujmuje sprzęty elektroniczne zawiera-

jącą cztery elementy. Badania wskazują, że podczas prób przypominania sobie u dzieci w wieku szkolnym można dostrzec organizację zapamiętanego materiału, podczas gdy nie obserwuje się podobnego zjawiska u przedszkolaków. Z kolei dzieci około 10 roku życia stosują już systematycznie strategie kategoryzacji. Zmianę związaną z zastosowaniem pewnej organizacji zapamiętywanego materiału określa się jako przejście od pamięci mechanicznej do pamięci logicznej.

Na podstawie: Bee, 1998; Stefańska-Klar, 2006.

ści, a stanowią raczej przejaw życzeń, czego przykładem jest częste przecenianie własnych możliwości. Metapamięć w środkowym wieku szkolnym ma już inny charakter, dzięki czemu można ją wykorzystać w celowym uczeniu się poprzez taki dobór strategii, który umożliwi bardziej efektywne zapamiętywanie.

4.4. Komunikacja jako narzędzie współpracy i ekspresji twórczej

Jeszcze około 6–7 roku życia dzieci, próbując coś wyjaśnić innym, posługują się podobny sposobem jak wówczas, gdy miałyby opisać, jak same coś spostrzegają. Oznacza to stosunkowo niewielką jeszcze zdolność do rozumienia, że inni posiadają odmienną perspektywę wiedzy lub doświadczeń od samego dziecka. Kompetencja w komunikowaniu się znacząco rozwija się u dzieci 9-letnich. Dziecko nie myli już wówczas tego, co samo wie i rozumie, z tym, co wiedzą i rozumieją inni. Dzięki możliwości uwzględnienia punktu widzenia innych, różnice zdań między dziećmi mogą zostać dostrzeżone i potencjalnie wyjaśnione. Stopniowy

rozwój kompetencji do „brania pod uwagę” perspektywy innych umożliwia dzieciom „prawdziwie” wspólne działania, co zarówno w zabawie, jak i pracy przejawia się w formie działań zgodnych z ustalonym wspólnym celem. Mimo że początkowo podział czynności może nastroczać trudności, to z biegiem czasu dysponowanie zadaniami między członków grupy również stanie się możliwe. Wspomniana już zdolność dzieci do spostrzegania różnic w przekonaniach i doświadczeniach pozwala do prowadzenia sporów, które mogą doprowadzić do przekonania jednej ze stron dyskusji z wykorzystaniem argumentów.

Rozwój języka i wzrost kompetencji w posługiwaniu się nim jest – podobnie jak w zmianach dotyczących komunikacji – ściśle związany z rozwojem poznawczym. Ważna zmiana na tym polu odbywa się około 8–9 roku życia. Wówczas dzieci zaczynają w inny sposób rozumieć język i to, w jaki sposób jest zbudowany. Dzięki pojawiającej się zdolności do klasyfikacji słowa grupowane są w kategorie, których spójność może opierać się zarówno na podobieństwie treściowym, jak

Z BADAŃ...

W badaniach przeprowadzonych w 2011 roku podjęto próbę ustalenia, czy poziom umiejętności językowych związany jest kompetencjami emocjonalnymi. W zakres kompetencji emocjonalnych weszły takie umiejętności jak: wiedza dotycząca emocji, umiejętność przypisywania więcej niż jednej emocji tej samej sytuacji oraz rozpoznawanie emocji w wyrazach mimicznych.

Wyniki wskazują na związek wyższego poziomu umiejętności językowych z wyższym poziomem kompetencji emocjonalnych, w szczególności spośród takich obszarów jak wiedza dotycząca emocji i zdolność przypisywania więcej niż jednej emocji tej samej sytuacji.

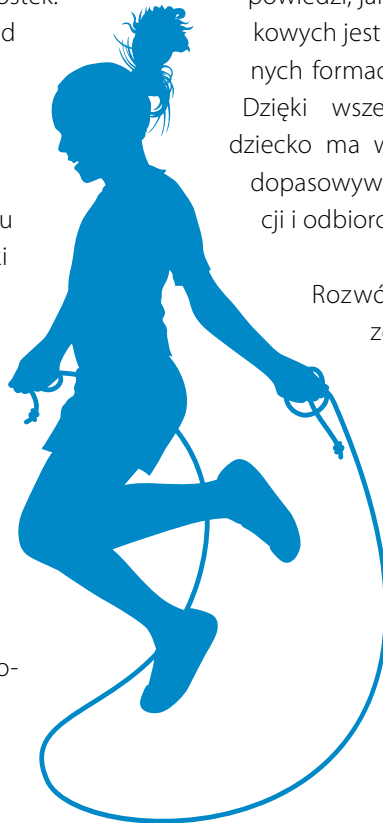
Na podstawie: Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M. i Klann-Delius, G. (2011). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, 12, 1–12.

i na podobieństwie syntaktycznym. Znaczne rozszerzenie zasobu słów, jakimi posługują się dzieci, związane jest z możliwością tworzenia nowych słów na podstawie rdzenia, do którego dodaje się przedrostek lub przyrostek. Dzieci rozwijają rozumienie zasad tworzenia słów bądź zmieniania ich kategorii syntaktycznej, co zapewnia znacznie większą efektywność zarówno w przyswajaniu nowych słów, jak i wykorzystaniu już znanych. Różnorodne czynniki przyczyniają się do tego, że zakres słów, jaki posiada dziecko, rośnie w tempie około 3000 słów rocznie, choć w pewnych przypadkach liczba ta może się podwoić.

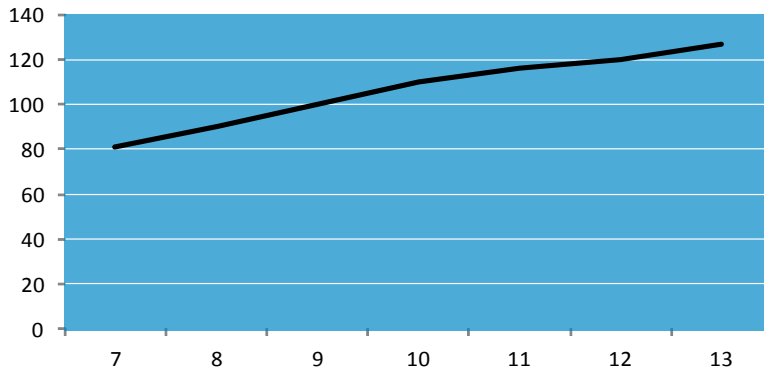
Dzięki zmianie rozumienia języka rozwój następuje również w zakresie przestrzegania reguł gramatycznych. Dzieci tworzą coraz bardziej złożone wypowiedzi. Zarówno w mowie, jak i piśmie można rozpoznać kompozycję.

Oczywiście złożoność struktury wypowiedzi różni się u dzieci i różnice te spowodowane są różnorodnymi czynnikami. Jednak zasadniczym bodźcem do rozwoju zarówno struktury wypowiedzi, jak i wszelakich kompetencji językowych jest kontakt z językiem w różnorodnych formach i różnorodnych kontekstach. Dzięki wszechstronnym doświadczeniom dziecko ma większe możliwości w zakresie dopasowywania własnego języka do sytuacji i odbiorców.

Rozwój poznawczy ściśle wiąże się ze zmianą w zakresie języka i komunikacji. Rozwój kompetencji dziecka w zakresie samodzielnego klasyfikowania i umysłowego szeregowania przedmiotów pozwala na bardziej precyzyjne i adekwatne rozumienie znaczeń słów. Zmianę w tym zakresie, jaka odbywa się między 8 a 12 rokiem życia, dobrze obrazuje poniższy wykres.

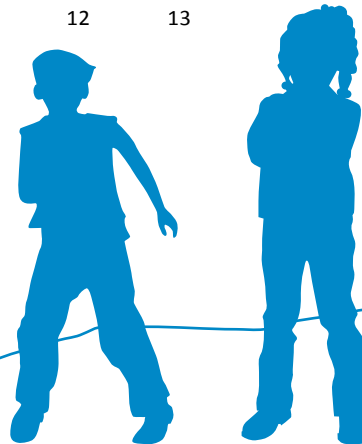


rozumienie znaczenia słów



Wykres 3. Wyniki na skali rozumienia znaczeń słów w relacji do wieku.

Na podstawie: Farkas i Beron, 2004.



NAJWAŻNIEJSZE...

1. Główne osiągnięcia w rozwoju poznawczym przypadające na okres środkowego wieku szkolnego to umiejętność odwracania operacji przeprowadzanych w umyśle, kompetencja w zakresie tworzenia nowych kategorii i możliwość stosowania zasady zachowania stałości w odniesieniu do różnych właściwości obiektów.
2. Dziecko dzięki nowym kompetencjom rozwija możliwości celowego działania, co pozwala na samodzielne realizowanie bardziej złożonych i składających się z kilku etapów zadań.
3. Rozwój poznawczy i związana z nim możliwość dopasowywania komunikatu do odbiorcy umożliwia bardziej efektywną współpracę w grupie.

Zakończenie



Środkowy wiek szkolny charakteryzuje się tym, że jest to stosunkowo spokojny czas w rozwoju człowieka. Ani w rozwoju społecznym, ani fizycznym, ani intelektualnym nie zachodzą gwałtowne zmiany. Jednocześnie jest to okres kończący dzieciństwo. Nadchodzący okres dorastania – czas przechodzenia z dzieciństwa do dorosłości – będzie wymagał jednak istotnych umiejętności, które młody człowiek opanował w całym dzieciństwie – także środkowym wieku szkolnym.

W zakresie funkcjonowania psychospołecznego dziecko opanowało cztery ważne umiejętności. Po pierwsze, z pierwszych trzech lat życia czerpie stosunek do świata i innych ludzi – poczucie bezpieczeństwa w relacjach, a jednocześnie poczucie autonomii i niezależności. Z okresu przedszkolnego wyszło z wyuczoną umiejętnością podejmowania inicjatywy. Okres szkolny, wreszcie, dał mu poczucie kompetencji, wiarę we własne siły. Jeśli środowisko rozwoju sprzyjało mu, dbając o wyćwiczenie tych umiejętności, dziecko ma solidne podstawy do przejścia do okresu dorastania z odwagą, otwartością na nowości i naturalną ciekawością.

Niewątpliwie największym „zyskiem” dla samoregulacji ze środkowego wieku szkolnego jest nabranie poczucia kompetencji. Dziecko przechodzące do gimnazjum, posiadające tę kompetencję, traktuje zmianę środowiska szkolnego jako przygodę, wyzwanie. Trema – zjawisko naturalne – przed nową szkołą, nauczycielami i klasą nie paraliżuje go. Dziecko jest ciekawe nadchodzących zmian, ponieważ jest przekonane, że poradzi sobie w nowych, coraz trudniejszych sytuacjach. Jednocześnie – co również ważne – dziecko rozwinęło umiejętność na-

wiązywania stabilnych przyjaźni opartych na zaufaniu i lojalności, co również pomogło zbudować poczucie kompetencji w obszarze bliskich relacji z rówieśnikami. Dzięki temu będzie z ciekawością oczekiwało nowych znajomości, a nową szkołą będzie sobie wyobrażało jako miejsce potencjalnych nowych przyjaźni.

Po wszystkich sukcesach i porażkach od IV do VI klasy szkoły podstawowej dziecko powinno już umieć odpowiedzieć sobie na pytania:

- o sobie – jaki jestem; co potrafię; co mi nie wychodzi; czego lubię się uczyć; do czego dążę – w uczeniu się, grach, zabawach; co zrobić, aby osiągnąć zamierzone cele
- o innych – czy i za co mnie lubią; czy ja ich lubię i dlaczego; co robić, aby z nimi dobrze się bawić; czy lubię z nimi się bawić, uczyć, współpracować.

Te wszystkie odpowiedzi, choćby na bardzo ogólnym poziomie, a nawet samo zastanawianie się nad tymi sprawami, stanowią fundament pod kompetencję, która kształtować się będzie intensywnie w okresie wczesnej i późnej adolescencji, a więc w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej (a czasem także później – nawet do 25 roku życia) – tożsamości, czyli obrazu siebie. Ta długa droga budowania tożsamości osobistej, społecznej, zawodowej i seksualnej bierze swój początek już w dzieciństwie poprzez kształtowanie poczucia kompetencji. Człowiek przekonany o swoich kompetencjach z pewnością będzie poszukiwał najlepszego dla siebie wyboru na całe dorosłe życie i z otwartością i ciekawością próbował się w różnorodnych rolach, aby odnaleźć tę właściwą, dającą największą satysfakcję w życiu dorosłym. Dlatego kształtowanie poczucia kompetencji stanowi kluczowy element rozwoju, który należy wspierać u dziecka w środkowym wieku szkolnym.

Warto przeczytać...



Poniższe publikacje stanowią klasykę psychologii rozwoju i w przystępny sposób przedstawiają osiągnięcia rozwojowe na kolejnych etapach życia człowieka:

1. Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
2. Brzezińska, A. I. (red.). (2005). *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Publikacje o identycznie brzmiących w języku polskim tytułach są podręcznikami psychologii dziecka – od okresu prenatalnego do adolescencji – napisanymi przez wybitnych psychologów rozwojowych.

3. Schaffer, H. R. (2012). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. Vasta, R., Haith, M. i Miller, S. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Rozmowa z prof. Anną I. Brzezińską na temat rozwoju człowieka od niemowlęctwa do późnej dorosłości. Przystępna lektura, pełna osobistych doświadczeń, pokazuje zastosowanie teorii psychologicznych z zakresu rozwoju człowieka w życiu codziennym.

5. Brzezińska, A. I. i Janiszewska-Rain, J. (2005). *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Znak.



Korzystano z...



1. 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.
2. Appelt, K. i Jabłoński, S. (2004). 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.
3. Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M. i Klann-Delius, G. (2011). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, 12, 1–12.
4. Brzezińska A. I., Appelt K. i Ziółkowska B. (2008). Psychologia rozwoju człowieka. W: D. Doliński i J. Strelau (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*. (t. 2, s. 95–292). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
5. Dolman, A. M. (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
7. Erikson, E. H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
8. Farkas, G. i Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research*, 33(3), 464–497.
9. Fundacja Dzieci Niczyje (2011). Dzieci się liczą. Informacje o stanie zagrożenia bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 3(36).
10. GUS (2011). *Stan zdrowia ludności Polski w 2009 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
11. Hamachek, D. E. (1988). Evaluating self-concept and ego-development within Erikson's psychosocial framework: a formulation. *Journal of Counseling and Development*, 66(8), 354–360.
12. Strona internetowa: <http://www.familie.pl/Forum-3-281/m658734-1,Wspominamy-naszych-nauczycieli.html>
13. Musierowicz, M. (1977). *Szósta klepka*. Szczecin: Nasza Księgarnia.
14. Piaget, J. (1966). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
15. Rostowski, J. (2012). *Rozwój mózgu człowieka w cyklu życia. Aspekty bioneuropsychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
16. Schaffer, H. R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
17. Schaffer, H. R. (2012). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
18. Sowell, E. R., Trauner, D. A., Gamst, A. i Jernigan, T. L. (2002). Development of cortical and subcortical brain structures in childhood and adolescence: a structural MRI study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 44(1), 4–16.
19. Stefańska-Klar, R. (2000). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia* (t. 2, s. 130–162). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
20. UNICEF Office of Research (2013). *Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych*. Analiza porównawcza Innocenti Raport Card 11. Florencja: UNICEF Office of Research (tłumaczenie: Renata Bern).
21. Vasta, R., Haith, M. i Miller, S. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
22. Wiliński, P. (2004). Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 303–344). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
23. Zubrzycka, R. (2005). Przystosowanie społeczne dzieci z astmą oskrzelową – zagrożeniem otwartym. W: A. Klini, J. Rottermund i Z. Gajdzica (red.), *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej* (s. 97–108). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.



Wiosna i wiosna.
 Dworzeczek Jerzy poszedł ścieżką w
 kierunku brzozy, wszystkie gałęzie
 od rozciąły. Sadzono się głęboko
 nad swoim żywotem. Jedno mi
 podległa, dąsłymi, hodowli
 tulipanów mawiał z łezki się
 gdzie indziej, dla kochanki
 Dworze nie było ani stojących
 śladów, ani nawet gładzi, gdzie
 zostały choć jeden tulipan.
 Dlatego Jerzy doradził do wstąpienia
 do swego, uszychać do holandów
 kadnie kłopotliwie do star, artexa
 jak kłopot i wszystko stadanie
 to kłopot - wyrzuci z siebie, a
 na koniec rękami ładnie i
epolewicie pozwoleni i
Włogostawieni na

Wyszedł do obcych krajów.
 Wierzył, że kłopot mi przetrze,
 jego madden, że może zawied leż
Wyszczew czymich na drogę na
dobry, Mimo brzozy jednak,
ogół brzozy się pod dworczecem
Jerzy, głęboko zamarzał do kończącej
sob Włogostawieni sta reflexe rozciąły, ob-zr
malunki, klonach nie powstały
nie małpokenizuje domy per cały
Łwopie. małp
 a wszystkiego brzozy
całkowicie, w kończących.
jak myslicie? Jed ob-prawie
op z miejsc

Michał Appelt, 10 lat, DYKTANDO

Zad. 3
 Dla polaków Jan Tomasz Dąbrowski
 i Stefan Żeromski w obstawianiu.
 Dla naszego narodu Maxim
 Dąbrowskiego stał się hymnem.
Zad. 4
 hart-hartowy, zahartowany, zahar-
 tować się.
Zad. 5
 Ze wszystkich myślowych pod
char brzozy najmniejszej.
 Ten czym wymagają ciężego hartu
chucha.
Zad. 6 a
 Jerem Polka. Moja oprymna
narzyna się Polka jak każde
polskie dziecko chodzi do szkoły
i uczy się języka polskiego.

L. 10
 Temat: Przebieg zdania ze względnem ni
o wspisaniu
 1. Dzisiaj jest stojące i niepł.
 2. On jechał do Beski.
 3. Podaj mi kwadrat!
 4. Jaki stwierdzenie krótkie!
 ad. 1. Zdanie omawiające wypada
brzozy w formie omawiania.
 ad. 2. Zdanie pytające wypada brzozy
w formie zapytania i pytania.
 ad. 3. Zdanie rozkazujące wypada
brzozy w formie rozkazu.
 ad. 4. Zdanie wykonykujące w swobodzie
brzozy wypada w swobodzie przebiegu
i zachwytu.
 5. Jaka napis panny chodzi? zdanie pytające
Polka, przechodzą przed wyższym!
 - zdanie rozkazujące
 Moją panną przebieg nie omawia zdanie o

2.02.99

Małgosia Rękosiewicz, 10 lat, ZESZYT Z JĘZYKA POLSKIEGO



Agata Starzec, 10 lat, ZAGRODA



Filip Starzec, 10 lat, OKRĘT

Niezbędnik Dobrego Nauczyciela

Redakcja: prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska

Seria I. Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania

Recenzent: prof. dr hab. Barbara Bokus, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego



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

Seria II. Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorastania

Recenzent: prof. dr hab. Maria Ledzińska, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego



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

Seria III. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania

Recenzent: prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu



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

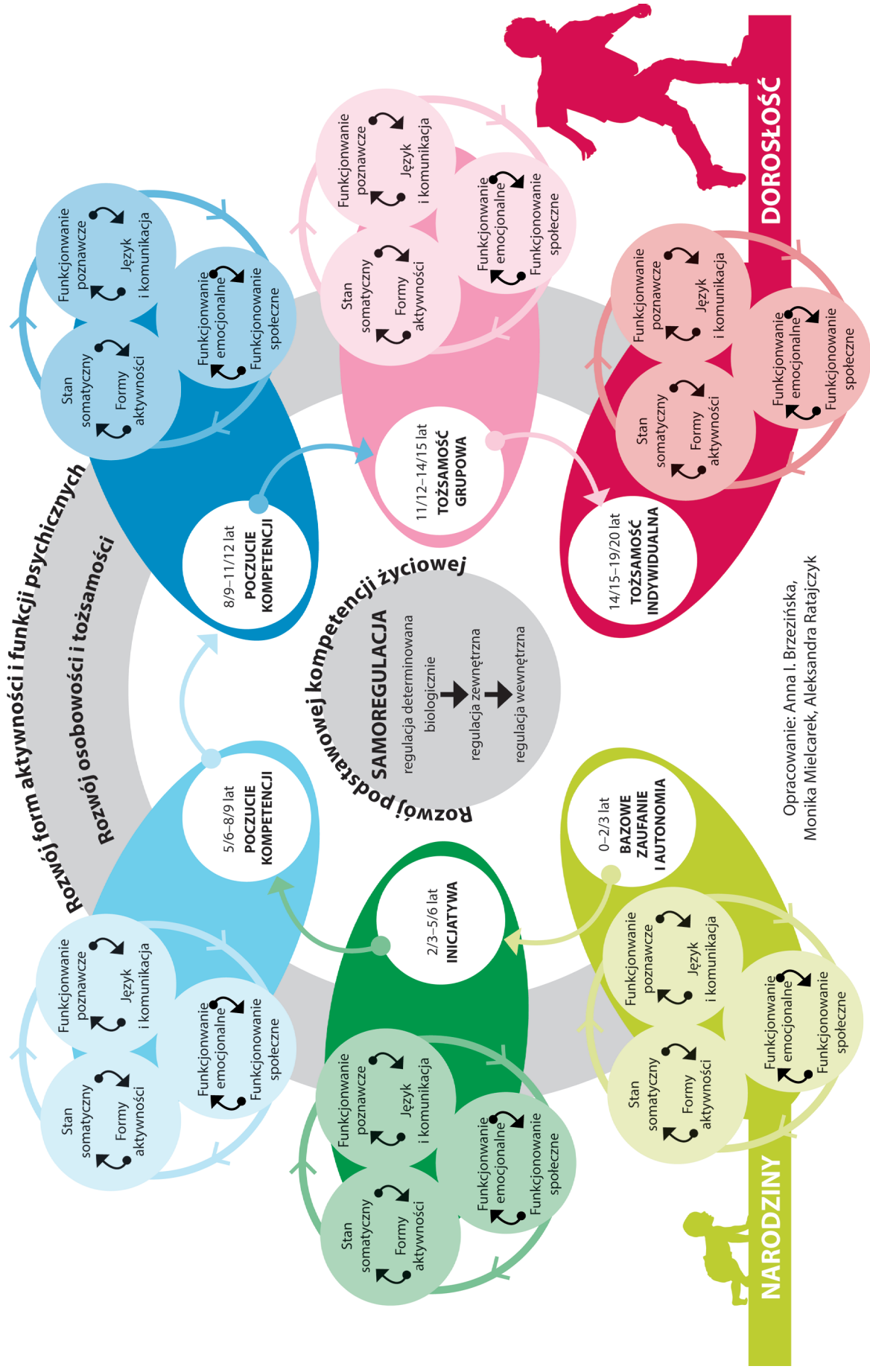
Seria IV. Monitorowanie rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania

Recenzent: prof. dr hab. Stanisław Kowalik, Akademia Wychowania Fizycznego
im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu



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

notatki



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

Instytut Badań Edukacyjnych

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

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o 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.