



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



WYŻSZA SZKOŁA
NAUK SPOŁECZNYCH
I TECHNICZNYCH
W RADOMIU

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Przedszkolaki idą do szkoły

Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześcioletnich
radomskich przedszkoli

Redakcja naukowa
Piotr Magier
ks. Andrzej Łuczyński

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Tytuł projektu: „Nauczyciel Przyszłości”

Program: Program Operacyjny Kapitał Ludzki

Priorytet III: Wysoka Jakość Systemu Oświaty

Działanie: 3.3 Poprawa jakości kształcenia

Poddziałanie: 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe

Nr umowy o dofinansowanie projektu: UDA-POKL.03.03.02-00-022/09-00

Recenzenci:

prof. dr hab. Jadwiga Hanisz

ks. prof. dr hab. Adam Maj

Konsultacja merytoryczna:

dr Jolanta Andrzejewska

ks. dr Andrzej Łuczyński

mgr Kinga Dec

© Copyright by Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu,
Radom 2012

ISBN

Opracowanie wydawnicze:

Iwona Nitek, Joanna Iwanowska

Projekt okładki:

Michał Bogdański

Publikacja bezpłatna

Spis treści

Wprowadzenie	5
--------------------	---

CZĘŚĆ I. GOTOWOŚĆ SZKOLNA W TEORII PEDAGOGICZNEJ

Rozdział I	
Jolanta Andrzejewska: <i>Pomyślny start dziecka w szkole</i>	11
Rozdział II	
Anna Staniaszczyk: <i>Psychologiczny obraz rozwoju dziecka w okresie przedszkolnym</i>	33
Rozdział III	
Dorota Bis: <i>Uwarunkowania wpływu mediów na rozwój dzieci</i>	65
Rozdział IV	
Bożena Sidor-Piekarska: <i>Psychopedagogiczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej w aspekcie niepełnosprawności</i>	97
Rozdział V	
Ewa Fiołna, Magdalena Ciesielska-Dwojak, Joanna Rychel, Anna Tuszyńska: <i>Diagnoza gotowości szkolnej dzieci 5- i 6-letnich na terenie Radomia – studenckie sprawozdanie z badań</i>	117

CZĘŚĆ II. DIAGNOZA GOTOWOŚCI SZKOLNEJ

Rozdział VI	
Andrzej Łuczyński, Piotr Magier, Aneta Kalita, Mariusz Pietruszka: <i>Metodologia badań nad gotowością szkolną dzieci przedszkolnych</i>	137
Rozdział VII	
Andrzej Łuczyński, Kinga Deć, Ewa Fiołna, Magdalena Ciesielska-Dwojak: <i>Gotowość szkolna dzieci radomskich przedszkoli – analiza wyników badań</i>	155
Rozdział VIII	
Piotr Magier, Joanna Rychel, Anna Tuszyńska: <i>Poradnik dobrych praktyk – uwagi dotyczące wspierania rozwoju gotowości szkolnej</i>	193

WPROWADZENIE

Gotowość szkolna dzieci rozpoczynających naukę szkolną stanowi współcześnie szeroko dyskutowany problem. Bodaj najbardziej znane są te dyskusje, które przybierają charakter kontrowersji społecznych, nierzadko przebiegające w sposób burzliwy i spektakularny. Dojrzałość osobowościowa sześciolatków, sposób przygotowania dzieci do spełniania obowiązku szkolnego w przedszkolu, gotowość szkoły na przyjęcie dzieci sześciolatków, zasadność ingerencji Państwa w decyzje rodziców o rozpoczęciu nauki szkolnej przez ich dziecko – to tylko niektóre przykłady społecznie dyskutowanych problemów. Niemniej zjawisko gotowości szkolnej stanowi istotny i wielokrotnie podejmowany przedmiot badań pedagogicznych, posiadający już bogaty dorobek i historię. Badawcza działalność pedagogów w tym zakresie wydaje się być nie tylko konsekwencją „czystej” ciekawości poznawczej, lecz jest również inspirowana potrzebami społecznymi i administracyjnymi – zwłaszcza projektowanymi i wdrażanymi reformami systemu oświaty. Wydaje się, że instytucje państwowe i samorządowe ze swej strony również zaangażowane są w poprawę funkcjonowania szkół i przedszkoli poprzez promocję projektów badawczych dotyczących szkolnictwa, mając na uwadze uzyskanie rzetelnej wiedzy, służącej optymalizacji prowadzonej przez nie polityki oświatowej.

W takim właśnie kontekście podjęta została próba określenia poziomu gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześciolatków uczęszczających do radomskich przedszkoli. Podjęcie się przez grono studentów i naukowców Wyższej Szkoły Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu zadania diagnozy gotowości szkolnej dzieci motywowane było dyskusjami dotyczącymi realizacji procesu wprowadzania reformy oświatowej, której elementem jest obniżenie wieku obowiązku szkolnego oraz wprowadzenie obowiązkowego przygotowania przedszkolnego dzieci pięcioletnich do podjęcia nauki szkolnej. Wychodząc naprzeciw wspomnianej sytuacji, w ramach realizowanego przez Wyższą Szkołę Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu projektu unijnego: „Nauczyciel Przyszłości” realizowanego od 1 września 2009 do 31 grudnia 2012 roku, w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projektu konkursowego dotyczącego bezpłatnych studiów stacjonarnych na kierunku pedagogika ze specjalnością pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z językiem angielskim zaplanowana została diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcio- i sześciolatków. Realizacja diagnozy powiązana została z zajęciami z zakresu diagnostyki pedagogicznej, choć jej przebieg i zakres (jak się okazało) znacznie wykracza poza „zwykłe” prace ćwiczeniowe czy seminaryjne.

Ze względu na istotność i złożoność problematyki, w trakcie projektowania przebiegu diagnozy dostrzeżono, iż istotnym ograniczeniem byłoby „zamknięcie się” w ramach modelu pracy o charakterze jedynie dydaktycznym. Zamierzeniem realizatorów badań stało się zatem nadanie prowadzonej diagnozie charakteru naukowego, poprzez poszerzenie prowadzonych analiz oraz troskę o rzetelność i precyzję realizacji samej procedury badawczej (na poziomie wyboru narzędzi badań, zbierania danych ankietowych oraz opracowań statystycznych i merytorycznych). W tym celu badania empiryczne uzupełniono także o treści teoretyczne, prezentujące podstawowe osiągnięcia pedagogiki w przedmiocie gotowości szkolnej. W rezultacie prezentowane badania realizują dwa cele: poznawczy i dydaktyczny. Na poziomie poznawczym stanowią opis poziomu gotowości szkolnej dzieci, na poziomie dydaktycznym są swoistą relacją, sprawozdaniem z procesu uczenia się przez studentów WSNSiT w Radomiu metod badań naukowych. Niewątpliwą „wartością dodaną” niniejszych badań był bezpośredni kontakt studentów z instytucją przedszkola: dziećmi, dyrekcją, nauczycielami i rodzicami. Uznać go trzeba za istotny rezultat dydaktyczny realizowanych badań, biorąc pod uwagę specyfikę studiów, która dotyczy właśnie nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Zachowując wskazane cele, w badaniach posłużono się dwoma narzędziami badawczymi: Skalą Gotowości Szkolnej autorstwa Elżbiety Koźniewskiej oraz kwestionariuszem ankiety autorstwa studentów WSNSiT.

Dodajmy, że tak szeroko zaplanowane przedsięwzięcie wymagało stworzenia zespołu, którego skład gwarantowałby poprawność prowadzonych badań. W zakres zespołu prowadzącego i koordynującego badania weszli zarówno studenci WSNSiT, jak i naukowcy związani zawodowo z uczelnią oraz osoby, które, wykorzystując swoją wiedzę i fachowość tworzyły zespół konsultujący niniejszej diagnozy. Mimo iż wszyscy studenci uczestniczący w projekcie „Nauczyciel Przyszłości” brali udział w badaniach zgodnie z wyznaczonymi im zadaniami, w ich gronie wyróżniały się osoby, które dzięki swojemu zaangażowaniu zdecydowanie przyczyniły się do postępów i ukończenia badań. Są to m.in.: Ewa Fiołna, Magdalena Ciesielska-Dwojak, Joanna Rychel, Anna Tuszyńska, Aneta Kalita i Mariusz Pietruszka. Grono naukowo-administracyjne, koordynujące i konsultujące przebieg i wyniki diagnozy tworzyli: mgr Monika Nowotnik-Kozicka, mgr Anna Frymus, dr Piotr Magier, ks. dr Andrzej Łuczyński, dr Jolanta Andrzejewska, mgr Kinga Deć. W zakres grona prowadzącego i konsultującego diagnozę weszli zatem pracownicy takich uczelni jak: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II oraz Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Uwieńczeniem pracy diagnostycznej jest niniejsza publikacja, której treść i konstrukcja ma z założenia odpowiadać specyfice badań. Podzielona ona została na dwie części, z których pierwsza ma charakter teoretyczny i zawiera artykuły prezentujące dorobek i dyskusje pedagogiczne dotyczące zjawiska gotowości szkolnej dzieci, druga natomiast stanowi opis procedury i wyników badań własnych.

Część pierwszą rozpoczyna artykuł dr Jolanty Andrzejewskiej prezentujący dorobek badawczy pedagogiki w aspekcie gotowości szkolnej, wprowadzający podstawowe rozróżnienia terminologiczne i koncepcyjne oraz prezentujący rozwój badań nad gotowością szkolną w aspekcie historycznym. Drugi z prezentowanych tekstów, autorstwa mgr Anny Staniaszczyk, zawiera opis specyfiki wieku rozwojowego dzieci pięcio- i sześciolletnich, a więc dzieci podlegających przygotowaniu szkolnemu. Opis osiągnięć rozwojowych analizowany jest z uwagi na możliwość realizacji wymagań stawianych dzieciom w trakcie edukacji szkolnej. Tekst dr Doroty Bis wprowadza w problematykę znaczenia mediów dla wychowania i rozwoju dziecka. Poza środowiskiem rodzinnym i szkolnym to właśnie media współcześnie stanowią istotny podmiot stymulowania rozwoju i wychowania dzieci. Artykuł dr Bożeny Sidor-Piekarskiej podejmuje zagadnienie specyfiki funkcjonowania szkolnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Charakteryzując niepełnosprawność, Autorka wskazuje na podstawowe metody pracy terapeutycznej i wyrównawczej w zakresie dotyczącym możliwości spełniania obowiązków szkolnych dzieci z niepełnosprawnością. Część pierwszą wieńczy tekst autorstwa studentek WSNSiT w Radomiu: Ewy Fiołny, Magdaleny Ciesielskiej-Dwojak, Joanny Rychel oraz Anny Tuszyńskiej. Stanowi on swoiste sprawozdanie z aktywności studentów w trakcie realizacji diagnozy. Prócz aspektu teoretycznego, istotę wypowiedzi stanowi opis działań, jakie studenci podejmowali w jej trakcie. Zawiera on także ocenę prowadzonych badań oraz wkładu studentów w jego realizację.

Część druga podejmuje metodologiczną i treściową charakterystykę badań. W jej zakres wchodzi teksty autorstwa: ks. dr Andrzeja Łuczyńskiego, mgr Kingi Deć, dr. Piotra Magiera, Ewy Fiołny, Magdaleny Ciesielskiej-Dwojak, Joanny Rychel, Anny Tuszyńskiej, Anety Kality i Mariusza Pietruszki. W rozdziale VI zawarto podstawowe informacje dotyczące przedmiotu, celu, metod oraz procedury badawczej. Rozdział VII natomiast stanowi ilościową (statystyczną) i jakościową analizę wyników uzyskanych badań. Opisane w niej zostały rezultaty badawcze zarówno w zakresie wpływu rodziny na rozwój dzieci w kontekście gotowości szkolnej, jak i poziomu gotowości szkolnej, czyli umiejętności szkolnych, kompetencji poznawczych, sprawności motorycznej, samodzielności, niekonfliktowości oraz aktywności społecznej. Część drugą kończy rozdział zawierający wskazówki dotyczące praktyki wspierania rozwoju gotowości szkolnej, zgrupowane w trzy postulaty: znaczenie wiedzy teoretycznej w praktyce wychowawczej, znaczenie rodziny dla kształtowania się gotowości szkolnej oraz znaczenie placówek przedszkolnych dla rozwoju gotowości szkolnej. W publikacji zrezygnowano z oddzielenie wyróżnionego zakończenia. Treści podsumowujące wyniki badań zawiera rozdział VII, natomiast funkcję zakończenia całości pracy pełni rozdział VIII (Poradnik dobrych praktyk – uwagi dotyczące wspierania gotowości szkolnej), który odwołując się do wyników uzyskanych badań własnych podsumowuje je w aspekcie wskazówek wychowawczych.

Mamy świadomość, że prezentowany tekst aspektowo omawia problemy, z jakimi spotykają się dzieci, rodzice oraz nauczyciele w chwili, gdy dziecko rozpoczyna „karierę szkolną”. Tekst nie rości sobie prawa do całościowego opisu tego zjawiska, który to opis wymagałby poszerzonej analizy i długotrwałych badań. Wyrażamy natomiast nadzieję, że poprzez zamieszczone w nim treści stanowić może przyczynek do dalszych badań, jak i konstruowania spójnego systemu wspierania dzieci rozpoczynających naukę szkolną.

Kończąc, pragniemy podziękować osobom, dzięki którym życzliwości możliwe było przeprowadzenie niniejszej diagnozy: Pani Rektor WSNSiT w Radomiu – dr Marii Pierchalskiej, Pani Dziekan Wydziału Nauk Społecznych WSNSiT – dr Iwone Pałgan, władzom miasta Radomia, recenzentom publikacji: Pani Prof. dr hab. Jadwidze Hanisz oraz Ks. prof. dr. hab. Adamowi Majowi, dyrektorom i nauczycielom przedszkoli, rodzicom i dzieciom, panu Rafałowi Gorczycy zajmującemu się opracowaniem statystycznym badań oraz panu Robertowi Wróblewskiemu odpowiedzialnemu za tłumaczenia na język angielski.

Redaktorzy
Piotr Magier
ks. Andrzej Łuczyński

CZĘŚĆ I

GOTOWOŚĆ SZKOLNA W TEORII PEDAGOGICZNEJ

Rozdział I

POMYŚLNY START DZIECKA W SZKOLE

WPROWADZENIE

Diagnoza podejmowana w obszarze oceny gotowości szkolnej pozwala uchwycić relacje między możliwościami dziecka a ofertą środowiska szkolnego i podjąć działania w celu wyrównywania szans edukacyjnych i życiowych dzieci oraz poprawy jakości życia całych rodzin. „Społeczny sens oceny gotowości szkolnej został w ostatnich latach wzbogacony o hasło związane z koncepcją uczenia się przez całe życie, takie jak zwiększenie dostępu do edukacji, znoszenie barier, zmniejszenie dysproporcji edukacyjnych między różnymi środowiskami”¹.

ANALIZA PODSTAWOWYCH POJĘĆ GOTOWOŚCI SZKOLNEJ I TEORETYCZNY KONTEKST ZAGADNIENIA

W literaturze przedmiotu występuje wiele terminów zbieżnych z określeniem gotowość szkolna. Podstawowe różnice terminologiczne dotyczą istoty rozumienia mechanizmów rozwoju dziecka, zrozumienia procesu dojrzewania², rozumienia procesu uczenia się wychowanka i zależności kontekstów środowiskowych i kulturowych.

Najczęściej wymienia się określenia:

- dojrzałość szkolna,
- gotowość szkolna,
- gotowość szkoły do potrzeb dziecka lub dojrzałość instytucjonalna,
- przystosowanie lub adaptacja szkolna dziecka,
- przystosowanie do wymogów szkolnych,

¹ A. Frydrychowicz, E. Koźniewska, A. Matuszewski, E. Zwierzyńska, Skala gotowości szkolnej, w: [brak redaktora], Doradca nauczyciela sześciolatków, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 2006, s. 6.

² K. Żuchelkowska, Dziecko sześcioletnie w szkole. Szansa czy zagrożenie?, w: S. Guz, I. Zwierchowska (red.), O pomyślny start szkolny dziecka, Warszawa: Wydawnictwo Comandor 2010, s. 16.

- przygotowanie do szkoły,
- gotowość do stawiania się aktywnym uczestnikiem procesu edukacji,
- kompetencje dziecka do podjęcia nauki w szkole.

Definicji dojrzałości szkolnej jest kilka. Elementem wspólnym ich treści jest akcentowanie procesu dojrzewania psychofizycznego dziecka i opis specyfiki określonego poziomu rozwoju charakteryzującego się ustaloną wrażliwością na konkretne oddziaływania edukacyjne w instytucji szkolnej oraz wymagania życia społecznego. S. Szuman dojrzałość szkolną rozumiał jako „osiągnięcie przez dziecko takiego stanu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, który czyni je wrażliwym i podatnym na systematyczne nauczanie i wychowanie w klasie pierwszej szkoły podstawowej”³. Kilka lat później W. Okoń definiował dojrzałość szkolną jako „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwia mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych w klasie pierwszej”⁴. „Dziś dojrzałość szkolną traktuje się nie tylko jako zależną od wewnętrznych procesów dojrzewania, lecz jako współmierną do wspierających dziecko lub hamujących wpływów środowiska oraz łącznie jako wynik interakcji między zdolnym do szkoły dzieckiem a środowiskiem rodzinnym i wychowaniem przedszkolnym”⁵.

Dojrzałość szkolną można również rozpatrywać w świetle koncepcji zadań rozwojowych R. Havighursta. Rozwój w tym modelu jest „cyklem zmian stadialnych, gdzie osiągnięcie kolejnego stadium w cyklu zmian nie oznacza ani wzrostu, ani osiągnięcia celów wartościowych, lecz jako konieczne elementy dalszego rozwoju”⁶. Zadania obejmują wszystkie sfery aktywności dziecka i dotyczą nabywania kompetencji poznawczych społecznych, fizycznych i emocjonalnych, które stanowią podwaliny gotowości do podjęcia obowiązków szkolnych. Zadanie rozwojowe jest traktowane jako coś, co należy wykonać w pewnym okresie życia jednostki, jest rozumiane jako zadanie do wykonania prowadzące do samorozwoju.

„*Gotowość szkolna* to dynamiczny proces, w którym rozwój i uczenie się mają swój duży udział”⁷. Zdaniem J. Piageta rozwój poznawczy dzieci polega na zdobywaniu równowagi. Przejawem zachwiania równowagi jest jakaś potrzeba, zainteresowanie, dążenie do zrozumienia czy wytłumaczenia. Potrzeba wywołuje aktywność asymilacyjną. Cały proces organizacji wiedzy, zdaniem Piageta, można porównać do konstrukcji, która zależy od aktywności dziecka, a nie jego genetycz-

³ S. Szuman, O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich, w: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1970, s. 153.

⁴ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1987, s. 209.

⁵ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Warszawa: Wyd. Akademickie Żak, 2003, s. 12.

⁶ E. Jaszczyszyn, *Oczekiwania sześciolatków i ich rodziców w stosunku do szkoły a realizacja obowiązku szkolnego*, Białystok: Trans Humana 2010, s. 26.

⁷ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość... dz. cyt.*, s. 75.

nych uwarunkowań czy doświadczeń. Stąd dziecko aktywnie tworzy swoją wiedzę poprzez realizację własnych potrzeb i zainteresowań, stawianie pytań, badanie oraz odkrywanie. Skuteczne nauczanie wymaga określonych zdolności poznawczych każdego dziecka, analizy wymagań, jakie stawia zadanie oraz dopasowania zadania do możliwości poznawczych dziecka, czyli gotowości do uczenia się.

Zdaniem L.S. Wygotskiego, odwołującego się do społeczno-kulturowej teorii rozwoju poznawczego, kultura uczy dziecko tego, co myśleć i jak myśleć. Kultura dostarcza treści do myślenia, z kultury wywodzą się sposoby myślenia. Dziecko uczy się dzięki wspólnemu rozwiązywaniu problemów z rodzicami, nauczycielami, rodzeństwem i kolegami.

W opinii J. Brunera uczenie się to szukanie schematów, regularności i przewidywalności, a nauczanie równoznaczne jest z pomaganiem w kształtowaniu i odkrywaniu podobnych schematów i zasad. Analizując teorie Piageta, Wygotskiego i Brunera, można zauważyć, że wyznaczniki gotowości szkolnej mieszczą się wielu obszarach, a indywidualne różnice w zakresie osiągnięć szkolnych mogą być warunkowane przez: genetycznie zróżnicowane zdolności jednostki, różnice w zakresie inteligencji (koncepcja inteligencji wielorakich Gardniera mówiąca o preferencjach człowieka odnośnie do spostrzegania, analizy, syntezy, zapamiętywania i tworzenia planów działania), poziomy zainteresowania, uwagi, motywacji i wysiłku wkładanego w proces uczenia się. Istotne znacznie mają również: doświadczenia, wartości, postawy wyniesione z domu rodzinnego, dostosowanie wymagań do potrzeb i możliwości dzieci, strategia nauczania, powiązania treści szkolnych z życiem codziennym.

Pojęcie gotowości szkolnej wiąże się z definicją gotowości do uczenia się, która dotyczy: zainteresowania dziecka uczeniem się, chęcią bycia uczonym i samodzielnego uczenia się, trwałości zainteresowań, kontynuowania uczenia się pomimo trudności i niepowodzeń, osiągania postępów.

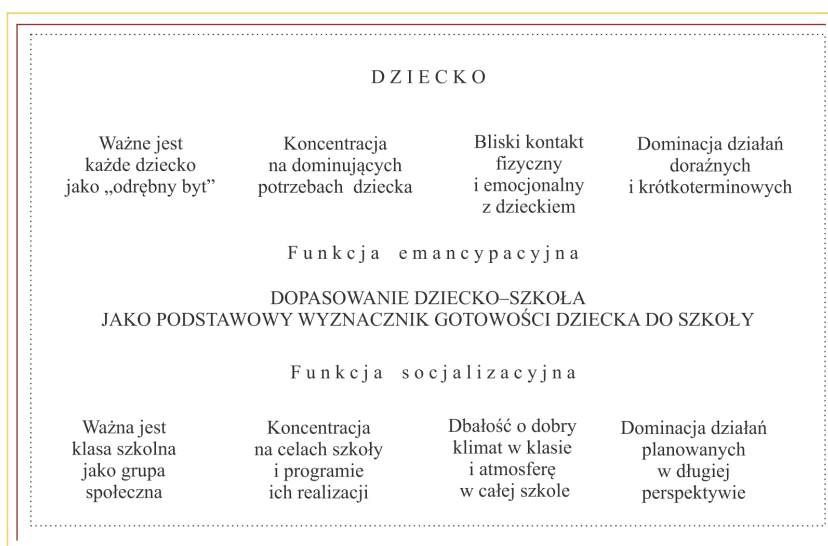
Gotowość szkolna jest pojęciem związanym z rozwojem dziecka. Kryteria gotowości szkolnej są jednak pochodną systemu edukacji, wymagań nauczyciela, aspiracji rodziców i dziecka. Zatem własna aktywność dziecka stanowi bezpośredni wyznacznik jego rozwoju, także w zakresie kompetencji istotnych w procesie nabywania przez dziecko dojrzałości szkolnej.

„Gotowość szkolną współcześnie rozpatruje się jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych tworzących warunki do uczenia się jako efekt interakcji, »współgry« właściwości dziecka i właściwości szkoły”⁸. Takie podejście zakłada z jednej strony znaczący wpływ otoczenia, głównie społecznego na rozwój człowieka, za z drugiej podkreśla aktywny udział samego podmiotu w tworzeniu siebie i optymalnego środowiska dla rozwoju.

W opinii R. Lamera, reprezentującego podejście kontekstualne, duże znaczenie w procesie uczenia się ma dynamiczna interakcja między jednostką i jej oto-

⁸ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość...* dz. cyt., s. 12.

zeniem. Każdy człowiek, ponieważ posiada specyficzne życiowe doświadczenie, inaczej spostrzega swoje otoczenie. Edukacja jest zawsze pośrednią i bezpośrednią interwencją w układ żywy, zanurzony w historię otoczenia społecznego, historię indywidualną jednostki opartą na wiedzy, umiejętnościach i doświadczeniu życiowym oraz na marzeniach, wyobrażeniach, aspiracjach skierowanych ku przyszłości, czyli przyszłości otoczenia społecznego i przyszłości indywidualnej⁹. Edukacja jest podwójnie uwikłana w osobę i w kontekst jej życia. Zdaniem A. Brzezińskiej od edukacji oczekuje się spełnienia funkcji socjalizacyjnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej, wyzwalającej. Funkcja socjalizacyjna wiąże się z przygotowaniem ludzi do podejmowania różnych zadań w społeczeństwie i na rzecz wspólnego dobra. Edukacja ma przygotować do przestrzegania określonego systemu wartości i postaw, wyposażyć w wiedzę i umiejętności, aby osoba była gotowa do podejmowania zadań, jakich oczekuje społeczeństwo. Funkcja emancypacyjna edukacji ma wyzwalać w jednostce cały jej potencjał, ma rozwijać jej indywidualizm, zaznaczać jej odrębność od innych, wzmacniać specyficzne kompetencje. Obie funkcje muszą być w równowadze, aby jednostka mogła realizować interes społeczny i indywidualny.



Rys. 1. Gotowość do szkoły: między funkcją emancypacyjną a socjalizacyjną¹⁰

Prawidłowe środowisko wychowawcze w szkole, zdaniem A. Brzezińskiej, to takie, w którym istnieje dynamiczna homeostaza między funkcją socjalizującą

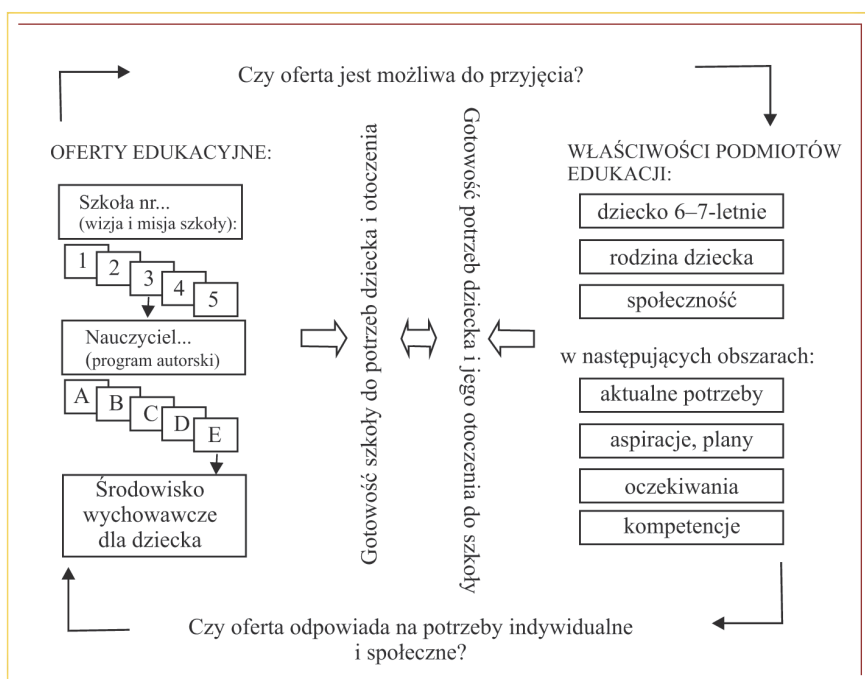
⁹ A. Brzezińska, Współczesne ujęcie gotowości szkolnej, w: W. Brejnak (red.), O pomyślny start w uczeniu się w szkole, Warszawa: Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji – Wydanie Specjalne 2002, s. 38–48.

¹⁰ Tamże, s. 38–48.

i emancypacyjną. Nauczyciel pracujący w szkole pełniący funkcje adaptacyjne i emancypacyjne powinien dążyć do równowagi w czterech obszarach:

- w formułowaniu zadań wymagających od dziecka aktywności indywidualnej oraz samodzielnej i aktywności opartej na współdziałaniu w grupie;
- w strefie respektowania specyficznych dla każdego dziecka potrzeb ogólnorozwojowych;
- na polu bliskich kontaktów indywidualnych z dzieckiem i całą grupą;
- w obszarze doraźnych, krótkotrwałych zainteresowań dzieci realizacji planu nauczania w długiej perspektywie.

„Dojrzałość instytucjonalną można uznać za silnie osadzoną w konstruktywistycznej teorii uczenia się kategorię, której istota wyraża się w szacunku głównych jej podmiotów do uprzednich i aktualnych doświadczeń dziecka i jednocześnie w trosce o rozwój przyszłych”¹¹. *Gotowość szkoły do potrzeb dziecka* wiąże się z trzema obszarami: ofertą edukacyjną, właściwością osób, funkcjonowaniem środowiska wychowawczego dziecka.



Rys. 2. Gotowość szkolna jako efekt dopasowania oferty edukacyjnej do właściwości dziecka¹²

¹¹ R. Michalak, E. Misiorna, Konteksty gotowości szkolnej, w: [brak redaktora], Doradca nauczyciela sześciolatków. Zeszyt 1, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 2006, s. 5.

¹² A. Brzezińska, Współczesne..., dz. cyt., s. 38–48.

Dopasowanie instytucji do dziecka wiąże się z dostrzeżeniem różnic między edukacją w szkole i przedszkolu. Edukacja przedszkolna jest edukacją rozwojową, ponieważ z powodu znacznych różnic między dziećmi nie wyznacza się jej końcowego celu. W edukacji szkolnej opartej na uczeniu się intencjonalnym istnieje ustrukturyzowana ścieżka dla wszystkich uczniów. Edukacja jest skierowana na program, w którym treści są wyraźnie rozdzielone i pozostają do siebie w relacjach zamkniętych. Szkole gotowej na ucznia potrzebna jest metakoncepcja, która pozwoli na osiągnięcie integracji treści i odwołania się do ogólniejszych zasad. W takiej szkole nowe doświadczenia muszą być zasymilowane do już istniejących w umyśle dziecka struktur poznawczych i strefy aktualnego rozwoju SAR. Treści edukacyjne muszą wykraczać poza obecne poznanie dziecka, muszą stworzyć konflikt poznawczy, ale być na tyle znane, żeby dały się zasymilować. Według B. Bernsteina¹³ szkoła gotowa na ucznia to instytucja zorientowana na osoby z otwartym systemem komunikacji, o jasnych regułach, uwzględniająca autonomię osób, grup i instytucji i dobrze osadzona w społeczności lokalnej. Współpraca między rodziną a szkołą to konieczność decydująca o trwałości uruchamianych zmian w funkcjonowaniu dziecka. Oferta edukacyjna szkoły powinna być pojemna, różnorodna i elastyczna, by można było w niej znaleźć miejsce dla każdego dziecka, np.: mieszkającego na wsi i w mieście; z rodzin o wysokiej i niskiej kulturze edukacyjnej; o bogatych i ubogich doświadczeniach środowiskowych; z biednych i zamożnych rodzin; zdrowego i dotkniętego chorobami przewlekłymi; sprawnego fizycznie i intelektualnie i niepełnosprawnego.

W szkole zorientowanej na dziecko nauczyciel powinien cechować się wysokimi kompetencjami zawodowymi i osobistymi. Ponieważ zdaniem H.R. Schaffera rozwój dziecka odbywa się w modelu wzajemności, to kontakty nauczyciela z dzieckiem powinny polegać na wzajemnym korzystaniu ze swoich kompetencji. Nauczyciel odpowiada za tworzenie środowiska społecznego wspierającego aktywność dziecka, buduje relacje dialogu, „spotkania partnerów” i podmiotowych interakcji. Nauczyciel i dziecko wspólnie negocjują system znaczeń, które stanowią podstawę wspólnych działań – epizodów wspólnego zaangażowania.

W życiu każdego dziecka istnieje szereg sytuacji wymagających dużego wysiłku przystosowawczego i mającego jednocześnie znaczny wpływ na funkcjonowanie osobowe i społeczne człowieka. W każdym nowym momencie życiowym i nowym środowisku konieczna jest adaptacja, która oznacza osiągnięcie czasowej równowagi między organizmem i otoczeniem. Stąd można mówić o *przystosowaniu/adaptacji szkolnej dziecka lub przystosowaniu do wymogów szkolnych*. Przystosowanie wyznacza dynamiczną zależność między: możliwościami dzieci, wymaganiami szkoły, działaniami adaptacyjnymi, ich skutkami i poziomem zadowolenia nauczyciela i uczniów. Cechami przystosowania, zdaniem D. Klus-Stań-

¹³ B. Bernstein, Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły, w: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa: PWN 1983, s. 557.

skiej¹⁴ są: dynamizm, holizm i dwukierunkowość. Dynamizm oznacza procesualny charakter przystosowywania się, przejawiający się w niemożności ukończenia go przez osiągnięcie pełnej równowagi. Holizm akcentuje całościowy charakter adaptowania się i zaangażowanie w ten proces całego organizmu (np. procesów poznawczych, emocjonalno-wolicjonalnych, fizjologicznych). Dwukierunkowość oznacza, że jednostka dokonuje zmian w organizmie, jak i w środowisku zewnętrznym, czyli nadaje walor aktywności.

Każdy organizm posiada wewnętrzną moc, która zapewnia dynamizm owej równowagi, a bodźce wewnętrzne i zewnętrzne powodują jej niestalość i zmienność. Adaptacja to proces dostosowywania się jednostki do sytuacji bądź zmieniających się warunków środowiska w celu zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych. Oznacza adekwatną zmianę zachowania w zależności od określonej sytuacji i warunków życiowych pozwalających na optymalne funkcjonowanie. Przyjmując duże uproszczenie, można mówić o dwóch rodzajach adaptacji do świata zewnętrznego: o adaptacji do świata przedmiotowego i do świata społecznego. Człowiek przystosowuje się do zmian, jakie dokonują się w obu wymiarach jednocześnie.

Przystosowanie ucznia do szkoły oznacza aprobatę dziecka dla znoszenia zmian w dotychczasowych standardach jego życia, szybkie uczenie się nowych zachowań, samodzielne pokonywanie trudności. Uczeń musi jak najprędzej rozpoznać nową przestrzeń, zaakceptować zmianę rytmu codziennych zajęć, zrozumieć pojęcie czasu, zgodzić się na dłuższą rozłąkę z najbliższymi, w wielu sytuacjach radzić sobie samemu, opanować sposoby zaspokajania potrzeb emocjonalnych, biologicznych i społecznych, nauczyć się spełniania wymogów życia w grupie przedszkolnej i zrozumienia ich znaczenia.

Przystosowanie współczesnego człowieka oznacza nie tylko zaspokojenie potrzeb w danej niszy środowiskowej, ale także rozwijanie zdolności twórczych w działaniu, stymulowanie kreatywnej postawy i umiejętności współdziałania.

Do podstawowych mechanizmów adaptacyjnych należy:

- odporność układu nerwowego na bodźce,
- szybkość reakcji,
- poziom rozwoju języka,
- poziom rozwoju procesów poznawczych,
- zdolność społecznego uczenia się,
- indywidualne doświadczenia jednostki.

Tak więc proces przystosowania się do nowego środowiska przez dziecko zależy od fazy rozwoju, odporności układu nerwowego, doświadczeń społecznych, wzorów zachowań specjalizacyjnych wyniesionych z rodzinnego domu. Każde

¹⁴ D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego 2004, s. 11.

dziecko, które rozpoczyna uczęszczanie do szkoły, musi indywidualnie przejść proces przystosowania do warunków życia zbiorowego.

Przystosowanie to proces naturalny i niezbędny dla życia oraz rozwoju. „Zmiany przystosowawcze mogą dla dziecka być siłą napędową do rozwoju a pokonywanie trudności z sukcesem, uczestnictwo w życiu nowego środowiska społecznego jest zawsze korzystne dla jednostki, jeżeli proces ten się powiedzie”¹⁵.

W *przygotowaniu dziecka do szkoły* akcentuje się rolę ćwiczeń, zadań i nauczania dziecka, które sprzyjają podjęciu zadań szkolnych. „Przygotowanie do nowych zadań w ogólnym ujęciu znaczy tyle, co przysposobienie zawczasu, wyprzedzenie, uprzedzenie”¹⁶. D. Waloszek zwraca uwagę, że przygotowanie do zadań w szkole można traktować jako efekt dojrzałości organizmu, jak i specjalistyczne wywołanie gotowości w przestrzeni pomiędzy zadaniem a zabawą.

Przygotowanie niestety najczęściej jest traktowane przedmiotowo, instrumentalnie, intelektualnie jako zbiór formalnych i materialnych warunków, jakie ma spełniać dziecko idące do szkoły. Jeżeli nie spełni tych warunków to może być odroczone z obowiązku. Ważne jest, aby dziecko przed szkołą przeszło swojego rodzaju „trening” w podejmowaniu ściśle określonych przez nauczyciela zadań, poznało też w pewnym zakresie reguły zachowania w sytuacjach zadaniowych, system rywalizacji. Praca z dziećmi przysposabianymi do nauki w szkole polega, zdaniem W. Brejnaka, na stosowaniu odpowiednich procedur wychowawczych, przekształcaniu aktywności z zabawowej na samodzielne uczenie się i uczenie wytrwałości w działaniu, czyli doprowadzaniu do końca rozpoczętych czynności.

W tym kontekście niestety często pomija się: zasoby osobiste dzieci, które postrzegane są jako mało wartościowe, niekiedy zbyteczne elementy edukacji; różnice indywidualne między dziećmi; klimat, w jakim odbywa się edukacja dzieci (ważna jest dyscyplina); jakość procesu uczenia się, ważniejsze są efekty uczenia się; możliwość współuczestniczenia dziecka w planowaniu ofert edukacyjnych. Dlatego D. Waloszek m.in. proponuje możliwość ujmowania podmiotowego, pozytywnego, emocjonalnego przygotowania dziecka do szkoły jako dbałość o budowanie w umyśle dziecka obrazu szkoły w wyniku tzw. cyklu percepcyjnego lub w kategoriach doświadczenia zawczasu szkoły poprzez gry symulacyjne „w szkołę”, projektujące (symulacja działalności szkoły, procesu lekcyjnego, oceniania, wyboru samorządu uczniowskiego) i badawcze (umożliwiające rozpoznawanie i poznawanie zjawisk, np. zachowania wobec kolegi w klasie, dobra i zła ocena nauczyciela). „Wielozmysłowe schematy pamięciowo-percepcyjne, powstające w umyśle dziecka na podłożu emocjonalnym w działaniu zabawowym i zadaniowym, umożliwiają orientowanie się w ważnych zjawiskach codzienności, a przede

¹⁵ J. Lubowiecka, Przystosowanie społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu, w: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA 2011, s. 54.

¹⁶ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej 2006, s. 232.

wszystkim w regulatorach życia wyznaczających granice swobody indywidualnej, autonomii i tożsamości”¹⁷. Gromadzenie doświadczeń emocjonalno-społecznych, zdaniem D. Waloszek, umożliwiłoby dziecku radzenie sobie w nowych szkolnych sytuacjach np. wejście w rolę ucznia, kolegi z klasy, rolę członka zbiorowości szkolnej, ucznia w domu. Sensem przygotowania do szkoły mogłoby być odkrywanie przez dziecko radości wspólnego bycia.

Proces gotowości do stawiania się aktywnym uczestnikiem procesu edukacji nie jest związany z wieloma psychofizycznymi właściwościami dziecka, ale opiera się na harmonijnym współgraniu wszystkich aspektów ogólnego rozwoju dziecka. Dlatego spostrzeganie dziecka rozpoczynającego naukę powinno mieć charakter: holistyczny, cechujący się metapsychologicznym JA funkcjonującym w określonym systemie społecznym i kulturowym¹⁸. Diagnozując dziecko, należy poznać jego:

- terażniejszość (umiejętność wykorzystania przez nie posiadanych zasobów i aktualnego wsparcia ze strony otoczenia w sytuacjach radzenia sobie z przeciwnościami); przeszłość (poznanie predyktorów oddziałujących znacznie na stan obecny dziecka); przyszłość (poznanie perspektyw rozwojowych w sytuacjach, gdy dziecko będzie musiało działać samodzielnie),
- znaczenie kultury wyzwalającej wzory zachowań, hierarchię uznawanych wartości, wpływ ich na role społeczne i wymagania społeczne,
- znaczenie konkretnych ludzi, ich osobowości,
- etos życia jednostki,
- oczekiwania dzieci, rodziców i nauczycieli względem szkoły.

„Efektywne funkcjonowanie jednostki w różnych dziedzinach życia związane jest z zapewnianiem jej odpowiedniości między wymaganiami instytucji (szkoły) a możliwościami dzieci rozpoczynających szkołę, czyli zgodność między rolami przyjmowanymi przez nie w tych instytucjach a ich osobowościami”¹⁹. Dlatego badacz powinien dotrzeć do wielu środowisk, w których jednostka funkcjonuje, poznać wzajemne relacje i stworzyć strategię wspomagającą rozwój i zachowanie dziecka rozpoczynającego edukację szkolną.

Oceniając gotowość do podjęcia edukacji dziecka w szkole, należy zwrócić uwagę, że edukacja jest zawsze interwencją w żywy układ, zanurzony w bliskim, jak i dalekim środowisku, ciągle rozwijający się, obdarzony indywidualną historią, na którą składają się wiedza, umiejętności i doświadczenia, aspiracje dotyczące przyszłości. Dziecko rozpoczynające naukę w szkole musi dostosować się do reguł panujących w nowym środowisku wyznaczonym przez nauczyciela i warun-

¹⁷ Tamże, s. 242.

¹⁸ H. Krauze-Sikorska, Protodiagnoza pedagogiczna jako warunek wspomagania i wspierania rozwoju dziecka rozpoczynającego edukację szkolną, w: E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie 2010, s. 52.

¹⁹ Tamże, s. 54.

ki, w których przebiega nauczanie, oraz podjąć wysiłek wykonywania różnych zadań i realizowania się w różnych rolach. Nauczyciel powinien poznać relacje między uczeniem się, wychowaniem, nauczaniem i rozwojem, aby zrozumieć zachowania dziecka przechodzącego od uczenia się spontanicznego, incydentalnego do uczenia się intencjonalnego, reaktywnego. W modelu interakcyjnym diagnoza ma służyć wczesnej interwencji i podjęciu działań zgodnie z programem umożliwiającym dziecku stanie się gotowym do podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych i społecznych, a więc osiągnięciu sukcesu ucznia zgodnie z zasadami indywidualizacji i socjalizacji.

DIAGNOZA POZIOMU ROZWOJU DZIECKA PRZED ROZPOCZĘCIEM NAUKI W SZKOLE – ROZWIĄZANIA PRAKTYCZNE

Prekursorami, którzy zainspirowali w Polsce szerokie badania w XIX i XX w. w obszarze gotowości szkolnej zdaniem I. Adamek²⁰ byli: B. Trentowski autor „Chowanny”, E. Estkowski, T. Nowosielski autor „Pokoju dziecięcego”, A. Cieszkowski, E. Bujanowski – metodyk, H. Warnic autor „Nauki o rzeczach”, A. Dygasiński autor „Pism pedagogicznych”. Stworzyli oni podwaliny teoretyczne i etodyczne pozwalające na wyodrębnienie i opracowanie przez ich następców obszarów kluczowych dla nauki w szkole i istotnych w poznaniu zasobów osobistych dziecka. Ich doświadczenia umożliwiły stworzenie spójnych, rzetelnych metod, technik i narzędzi diagnostycznych gotowości szkolnej dziecka.

Początki badań nad poziomem przygotowaniem dziecka do szkoły mają bogatą tradycję. W Polsce zajmowali się problemem diagnozy dziecka przed rozpoczęciem nauki w szkole m.in. S. Karpowicz, M. Weryho-Radziwiłłowiczowa, J. Władysław Dawid, A. Szycówna, M. Grzywak-Kaczyńska, B. Wilgocka-Okoń, S. Szuman, A. Szemińska, K. Dutkiewicz, L. Wołoszynowa, A. Kopik, M. Karwowska-Struczyk, D. Klus-Stańska, E. Koźmińska, H. Sowińska.

M. Weryho-Radziwiłłowiczowa podczas diagnozowania przyszłego ucznia zwracała uwagę na zdrowie dziecka, wykształcenie zmysłów, sprawność ruchową, zdolności i uspołecznienie.

S. Karpowicz szczególnie zwracał uwagę na diagnozę dziecka w sferze rozwoju społeczno-moralnego, fizycznego, estetycznego i umysłowego.

J.W. Dawid i A. Szycówna zajmowali się przede wszystkim analizą zasobów umysłowych dziecka, a w diagnozie „ograniczyli się do bezpośredniego zmysłowego doświadczenia dziecka”²¹. *A. Szycówna* badając dzieci pokazała ewolucję ich pojęć moralnych i rozwój mowy.

²⁰ I. Adamek, Diagnoza przygotowania dziecka do szkoły w ujęciu historycznym, w: E. Marek i J. Łuczak (red.), Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie 2010, s. 15.

²¹ Tamże, s. 21.

M. Grzywak-Kaczyńska do badań w latach 1930–32 wykorzystała testy bezsłowne i 22 próby testowe, które pozwalały określić poziom procesów percepcyjnych i stwierdzić, czy dziecko odróżnia wielkości przedmiotów, odległości, kształty i ciężar.

S. Szuman w latach sześćdziesiątych XX w. zwrócił uwagę, że „na dojrzałość szkolną składa się całokształt rozwoju fizycznego, społecznego i poznawczego, który czyni dzieci wrażliwymi i podatnymi na nauczanie i wychowanie”²². Autor wymienia następujące czynniki warunkujące osiągnięcie dojrzałości szkolnej: rozwój organizmu, rozwój sprawności motorycznych, umiejętność posługiwania się przedmiotami codziennego użytku, wiedzę i orientację w świecie przyrody i życiu społecznym, zdolności współdziałania w zespole, zdolności do krytycznego myślenia, posiadanie zainteresowań i zamiłowań, rozwój emocjonalny umożliwiający prawidłowy stosunek do rzeczy i zdarzeń.

W latach 1969–1970 podjęto w Polsce badania nad dojrzałością szkolną prowadzone pod kierunkiem B. Wilgockiej-Okoń. Badania były inspirowane propozycją obniżenia obowiązku szkolnego do lat sześciu. W badaniach skoncentrowano się na określeniu dojrzałości szkolnej dzieci polskich i na wyjaśnieniu zależności między dojrzałością szkolną a warunkami życia dzieci w ich środowisku rodzinnym. Określano umiejętności dzieci potrzebne do uczenia się arytmetyki, rozumienia otaczającego świata i współdziałania oraz współżycia w gromadzie²³.

W testach B. Wilgockiej-Okoń²⁴ (Test DS1) badano:

- porównywanie i różnicowanie rzeczy, zbiorów i znaków graficznych (globalne, analityczne i abstrakcyjne);
- wyodrębnianie części z całości, łączenie elementów w całość, czyli umiejętność dokonywania analizy i syntezy przedmiotów konkretnych, rzeczy i znaków o różnym stopniu abstrakcyjności (rzeczy konkretne, znaki graficzne, figury geometryczne);
- ujmowanie ilości, pojmowanie zbiorów, rozumowanie mocy zbiorów, czyli znajomość elementarnych pojęć matematycznych (ujmowanie ilości, rozumienie mocy zbioru, porównywanie zbiorów);
- rozumowanie oparte na sądach analitycznych, uwzględniające logiczne następstwo zdarzeń, czyli rozumienie krytyczne oparte na płaszczyźnie percepcyjnej i symbolicznej (wykrywanie niedorzeczności na obrazkach); rozumowanie przyczynowo-skutkowe (układanie według kolejności wydarzeń – historyjek obrazkowych).

W badaniach podjęto analizę środowiska dziecka i jego ogólny stan zdrowia. Badania umożliwiły sformułowanie ważnych twierdzeń: istnieje wyraźna zależność gotowości szkolnej dziecka od środowiska oraz nie wiek decyduje o dojrze-

²² B. Wilgocka-Okoń, Gotowość... dz. cyt., s. 18.

²³ Tamże, s. 24.

²⁴ Tamże, s. 25.

łości szkolnej, lecz środowiskowe uwarunkowane możliwości rozwojowe dziecka wstępującego do szkoły”²⁵.

A. Szemińska wraz z grupą psychologów z poradni społeczno-wychowawczych opracowała w 1969 r. metodykę badań dojrzałości szkolnej przez wiele lat wykorzystywaną w Polsce do zapisu dzieci do szkoły z rocznym wyprzedzeniem. Zaproponowała podział sytuacji zadaniowych na grupowe i indywidualne.

W toku zajęć grupowych proponowała: rysunek na podany temat, rysunek według wzoru, układankę obrazkową i zabawę ruchową. Sprawdzenie poziomu graficznego było możliwe w toku wykonywania rysunku na określony temat. Umiejętności ruchowe oceniano obserwując zachowanie dziecka w proponowanych zabawach ruchowych. Układanie obrazka dało możliwość określenia sprawności rozumowania. Natomiast sprawność analizy i syntezy wzrokowej sprawdzano podczas odwzorowywania zaplanowanego wzoru.

Zajęcia indywidualne obejmowały:

- opis obrazka, którego celem było określenie umiejętności wypowiedzania się na określony temat,
- rozmowę kierowaną: cel – sprawdzenie zasobu wiadomości o najbliższym otoczeniu i zjawiskach przyrodniczych,
- zagadkę obrazkową lub historyjkę obrazkową, której celem było sprawdzenie umiejętności rozumowania słownego,
- liczenie: cel – sprawdzenie znajomości podstawowych pojęć liczbowych,
- analizę słów: cel diagnostyczny – określenie sprawności analizy słuchowej.

K. Dutkiewicz (1979)²⁶ próbowała ustalić, czy wyniki testu dojrzałości szkolnej prognozują wyniki w nauce. Jej badania pozwoliły stwierdzić w latach siedemdziesiątych XX wieku, że dzieci uzyskujące wysoki poziom gotowości do podjęcia nauki w szkole osiągnęły pełne lub częściowe powodzenie szkolne.

Badania *L. Wołoszynowej* podjęte w latach 1976–1977 pozwoliły stwierdzić, że różnice w gotowości szkolnej dzieci mieszkających na wsi i w mieście utrzymują się niezależnie od form oddziaływania przedszkolnego.

A. Kopik w latach dziewięćdziesiątych XX w. wykazała opierając się na testach *B. Wilgockiej-Okoń*, że nastąpił wyraźny wzrost poziomu dojrzałości szkolnej. Znacząco wzrósł poziom gotowości do czytania.

M. Karwowska-Struczyk, prowadząc badania w latach 1994–1997, wykazała, że najtrudniejszymi ćwiczeniami dla siedmioletnich dzieci było rozwiązywanie problemów, zadania angażujące pamięć i dotyczące relacji czasowych. Stwierdzono w tych badaniach, że istnieje związek między osiągnięciami rozwojowymi dzieci a wykształceniem i aspiracjami ich rodziców.

²⁵ Tamże, s. 20.

²⁶ K. Dutkiewicz, Trafność prognostyczna testu dojrzałości szkolnej *Barbary Wilgockiej-Okoń*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1979 nr 2, s. 12.

Wraz z realizacją reformy edukacji w 2004 r., która wprowadziła obowiązek rocznego przygotowania dzieci sześciolatków do szkoły *A. Kopik* wraz z zespołem przeprowadziła badania, których celem była diagnoza przygotowania sześciolatków do podjęcia obowiązkowej edukacji szkolnej.

Obszarami, które poddano badaniu i analizie, były²⁷:

- stan zdrowia dzieci – zdrowie fizyczne, zdrowie psychiczne, stan opieki medycznej i psychopedagogicznej;
- rozwój fizyczny (wysokość i masa ciała, obwód klatki piersiowej, ramienia i pasa, otłuszczenie) i aktywność ruchowa;
- rozwój sprawności fizycznej – zdolności koordynacyjne: szybkość ruchów i poczucie równowagi; zdolności kondycyjne: siła mięśni brzucha, siła eksplozywna kończyn dolnych; siła ramion i barków, szybkość biegowa; umiejętności ruchowe – rzut i chwyt, kopnięcie, podskok, bieg oraz lateralizacja;
- rozwój umysłowy – porównywanie przedmiotów, wyodrębnianie części z całości, ujmowanie ilości, rozumowanie oparte na sądach analitycznych. Wyniki podzielono na cztery grupy obrazujące gotowość do czytania, pisania, liczenia i rozumowania. Obszar badań obejmował ponadto wybrane umiejętności szkolne: wiadomości ogólne, analizę i syntezę słuchową i wzrokową, rozumienie czytanego tekstu;
- rozwój społeczno-emocjonalny – rozwój samodzielności, inicjatywa w kontaktach koleżeńskich, przestrzeganie norm i reguł, zdolność współdziałania w grupie, stosunek do zadań.

Za ważne determinanty przygotowania sześciolatków do nauki szkolnej w badaniach uznano środowisko rodzinne i środowisko placówek.

Jednym ze szczególnych okresów wymagających dużej mobilizacji zdolności przystosowawczych jednostki jest rozpoczęcie nauki w szkole. Ten moment stał się punktem wyjścia do badań prowadzonych przez *D. Klus-Stańską*. Autorka, pisząc o adaptacji szkolnej pierwszoklasistów, zaproponowała wnikliwe przyjrzenie się pełnieniu przez siedmiolatków roli ucznia²⁸. Z wyników badań nad przystosowaniem dzieci do szkoły wynika m.in., że współczesna szkoła jest skupiona na aktywności dziecka, której oczekuje nauczyciel; nie wzmacnia działań wspólnotowych i więzi koleżeńskich; jest nastawiona przez system ocen i pochwał ze strony wychowawcy na konkurencję i samotność w dążeniu do celów wyznaczonych przez program. Aktywność ucznia polegająca na udziale w pracy klasy zależy²⁹ od etosu rodziny, czyli statusu socjoekonomicznego i kulturalnego, wykształcenia rodziców, miejsca zamieszkania, języka szkoły i rodziny; stanu zdrowia dziecka, rozwoju poznawczego, psychomotorycznego i społecznego oraz stylu pracy.

²⁷ A. Kopik, *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, Kielce: Wydawnictwo TEKST 2007, s. 20–31.

²⁸ D. Klus-Stańska, *Adaptacja...*, dz. cyt.

²⁹ Tamże, s. 42.

Szkoła preferuje styl pracy dziewczynek. Zmiana organizacji lekcji akcentującej rzutkość, przedsiębiorczość, zdecydowanie i dominację dawałaby większe szanse na realizację własnych potrzeb chłopców.

Współczesna szkoła oczekuje od pierwszoklasistów przede wszystkim udziału w pracy klasy, koncentracji, względnej samodzielności, wydajności i powstrzymywania się od czynności i zachowań zakłócających pracę nauczyciela na lekcji. Z badań wynika, „że pewne grupy dzieci napotykały trudności w procesie przystosowania do szkoły. Jest to spowodowane wymaganiami i funkcjonowaniem szkoły, która nie jest przystosowana do ich struktur biologicznych i warunków środowiskowych”³⁰.

Ponieważ gotowość dzieci do nauki w szkole to ważny problem praktyki edukacyjnej, E. Koźmińska w 2006 r. opracowała Skalę Gotowości Szkolnej (SGS)³¹, która składała się z podtestów odpowiadających wybranym zadaniom rozwojowym, takim jak: zdobywanie przez dziecko wiedzy i umiejętności poznawczych, współdziałanie z rówieśnikami, osiąganie samodzielności, realizowanie nowych form aktywności – nauki i pracy, opanowanie czytania i pisanie³².

W skład Skali Gotowości Szkolnej (SGS) wchodzi podtesty:

- Podskala Umiejętności Szkolne, to umiejętności dzieci: skupienia uwagi na wykonywanej czynności, rozumienia związków przyczynowo-skutkowych, rozumienia relacji i pojęć związanych z przestrzenią, znajomość pojęć związanych z kategorią czasu, wykonywania operacji logicznych i matematycznych, wykonywania przekształceń na materiale językowym, umiejętności samodzielnego czytania i wykonywania zadań grafomotorycznych.
- Podskala Kompetencje Poznawcze, na które składają się: zainteresowania poznawcze, zasób wiadomości wykraczających poza bezpośrednie doświadczenie, wyrażanie elementów samowiedzy i podejmowanie prób samooceny, umiejętności czytania powyżej oczekiwań i umiejętności matematyczne powyżej oczekiwań.
- Podskala Sprawność Motoryczna badająca: aktywność i sprawność ruchową, koordynację ruchową, sprawność manualną i zadowolenie z udziału w zajęciach ruchowych.
- Podskala Samodzielność opisana przez umiejętności: samodzielnego wykonywania czynności, samodzielnego dążenia do pokonania zadania, podejmowania zadaniowych form aktywności, podejmowania sytuacji wymagających samodzielności.
- Podskala Niekonfliktowość obejmuje zachowania i umiejętności: postępowania zgodnie z umową, rozwiązywania sytuacji konfliktowych, panowania nad silnymi emocjami.

³⁰ Tamże, s. 68.

³¹ A. Frydrychowicz, E. Koźnińska, A. Matuszewski, E. Zwierzyńska, Skala..., dz. cyt., s. 11.

³² R. Michalak, E. Misiorna, Konteksty..., dz. cyt., s. 8.

- Podskala Aktywność Społeczna badająca umiejętności: komunikowania się, zadawania pytań, zdobywania informacji, zapraszania do wspólnej zabawy, wyrażania siebie i bycia rozumianym.

Badania prowadzone pod kierunkiem *H. Sowińskiej* na terenie całej Polski w latach 2008–2009 dotyczyły działalności przedszkola w zakresie przygotowania dzieci pięcioletnich do podjęcia nauki w szkole oraz stanu kompetencji tych dzieci, niezbędnych do ich pomyślnej adaptacji w szkole. Badania były oparte na rozbudowanej i szczegółowo przemyślanej metodologii. Wykorzystano m.in. obserwację zachowań dziecka w wielu naturalnych sytuacjach procesu edukacyjnego, a więc w toku zajęć prowadzonych przez nauczycieli, a także zachowań w wielu ściśle określonych sytuacjach tworzonych specjalnie na cele badawcze, zastosowano techniki projekcyjne i analizę różnorodnych wytworów prac dzieci, które posłużyły do analizy ich kompetencji.

Obszary badań obejmowały:

- Sprawność w zakresie motoryki dużej na przykładzie próby koordynacji statycznej³³ (stanie na palcach na obu nogach przez określony czas).
- Sprawność w zakresie motoryki małej na przykładzie prób grafomotorycznych dotyczących kalkowania „fali” zgodnie z kierunkiem pisania i nieodrywania ręki od kartki i rysunku zająca z zachowaniem kierunku pisania, bez odrywania ręki.
- Poziom rozwoju kompetencji poznawczych³⁴ sprowadzonych do:
 - ✓ umiejętności spostrzegania detali na obrazku,
 - ✓ umiejętności rozwiązywania problemów intelektualnych zawartych w historyjce obrazkowej „Przygoda Gapiszona” (rozumienie związków przyczynowo-skutkowych i funkcjonalnych między elementami wiedzy),
 - ✓ umiejętności rozwiązywania problemów praktycznych podczas badania cech obiektów w trakcie zajęć w przedszkolu (stawianie hipotez i weryfikacji praktycznej),
 - ✓ umiejętności dowodzenia i uzasadniania na podstawie historyjki obrazkowej,
 - ✓ umiejętności uogólniania podczas rozmowy na podstawie wcześniejszych doświadczeń dzieci,
 - ✓ umiejętności wnioskowania podczas działalności praktycznej oraz abstrahowania w trakcie rozmowy z wykorzystaniem posiadanej wiedzy w różnych sytuacjach.

³³ E. Lewandowska, Poziom rozwoju sprawności motorycznej dzieci pięcioletnich, w: *H. Sowińska (red.), Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA 2011, s. 308.

³⁴ J. Andrzejewska, Kompetencje poznawcze dzieci pięcioletnich, w: *H. Sowińska (red.), Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA 2011, s. 324.

- Poziom rozwoju kompetencji emocjonalnych sprowadzono do:
 - ✓ poziomu samooceny badanego za pomocą testu,
 - ✓ umiejętności rozpoznawania emocji zawartych w symbolach,
 - ✓ umiejętności nazywania symboli przedstawionych na schematach,
 - ✓ zachowania emocjonalnego podczas rozmowy z osobą nieznaną i wchodzenia z nią w relacje (nawiązanie rozmowy, kontynuowanie rozmowy, zakończenie relacji)³⁵.
- Poziom rozwoju kompetencji społecznych w sytuacjach edukacyjnych sprowadzono do:
 - ✓ zachowań komunikacyjnych podczas kontaktu dziecka z osobą nieznaną,
 - ✓ kompetencji sprawczo-instrumentalnych – efektywnego porozumiewania się w sytuacji zadaniowej polegającej na wspólnym malowaniu obrazka,
 - ✓ umiejętności współdziałania w zabawie ruchowej „Przeprawa przez rzekę”,
 - ✓ kompetencji pozycjonalnych rozbitych na zachowania dzieci podczas udzielania odpowiedzi nauczycielowi na pytania (zwracano uwagę czy dziecko odpowiada po kolei, przestrzega umów, zgłasza się do odpowiedzi, przekrzykuje innych, powtarza odpowiedź po innych, zwraca komuś uwagę, kulturalnie odnosi się do kolegi)³⁶.

Badania przygotowania dziecka pięcioletniego do przekraczania progu szkolnego zostały wzbogacone poprzez określenie kontekstu społecznego rozwoju dziecka. Przebadano nauczycieli przedszkoli pracujących z badanymi dziećmi i warunki organizacyjno-materialne placówek. Analizując nauczyciela wzięto pod uwagę jego styl pracy, jako wyznacznik kompetentnych działań w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych³⁷ (styl podmiotowy zorientowany na dziecko i styl przedmiotowy zorientowany na program), formalny i mentalny obraz nauczyciela (wykształcenie, stopień awansu zawodowego, formy doskonalenia i zaangażowania społecznego, motywy rozwoju zawodowego, percepcję profesji nauczyciela przedszkola, zainteresowania i marzenia, percepcję własnej osoby), styl pracy w różnych sytuacjach edukacyjnych, zachowanie podczas rozwiązywania problemów badawczych (wyzwalający – restryktywny), styl pracy podczas dokonywania oceny i wyboru prac plastycznych dzieci oraz organizacji wystawy, zachowanie nauczyciela podczas tworzenia zespołów dzieci do pracy badawczej i zajęć ruchowych.

³⁵ B. Grzeszkiewicz, Kompetencje emocjonalne dzieci pięcioletnich, w: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA 2011, s. 352.

³⁶ J. Lubowiecka, Kompetencje..., dz. cyt., s. 279.

³⁷ T. Parczewska, Strategie stosowane przez przedszkole w realizacji jego funkcji i zadań edukacyjnych, w: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA 2011, s. 400.

NAUCZYCIELSKA DIAGNOZA PEDAGOGICZNA

Według założeń podstawy programowej z 2008 r. wychowania przedszkolnego, głównym celem edukacji przedszkolnej powinno być wspomaganie szeroko rozumianego rozwoju dziecka poprzez równoczesne pełnienie przez wszystkie placówki przedszkolne funkcji opiekuńczych, wychowawczych i kształcących oraz przygotowanie dziecka do szkoły. Zadaniem nauczycieli przedszkoli stała się systematyczna diagnoza prowadzona w formie m.in. obserwacji³⁸. Celem obserwacji pedagogicznych jest poznanie stanu gotowości dziecka do nauki w szkole na rok przed szkołą i wspieranie go adekwatnie do zdiagnozowanych potrzeb przez rodziców, nauczycieli i poradnie. „Z chwilą przeniesienia diagnozy gotowości dzieci do nauki szkolnej z poradni do placówek wychowania przedszkolnego, obserwacja i interpretacja dziecięcych aktywności nabrała znaczenia”³⁹. E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska, analizując wymagania, jakim mają sprostać dzieci, aby z sukcesem rozpocząć naukę w klasie I⁴⁰, zaproponowały nauczycielom prowadzenie wyczerpującej diagnozy dzieci, która składa się z nauczycielskiej diagnozy:

- czynności samoobsługowych,
- sprawności ruchowych dzieci,
- funkcjonowania dzieci w trakcie zabawy,
- podejmowania i realizowania zadań przez dzieci.

Wyznacznikami gotowości dzieci do nauki w szkole są umiejętności samoobsługowe badane podczas trzech eksperymentów diagnostycznych: „W szatni”, „W łazience” „W sali lub w stołówce”. Szczególną uwagę nauczyciel zwraca na: „nastawienie dzieci do samodzielnego wykonywania czynności, poprawność i stopień samodzielności ich realizacji, dbałość o porządek, pomaganie tym dzieciom, które gorzej sobie radzą”. Realizacja eksperymentów pozwala równolegle na realizację celów diagnostycznych i edukacyjnych wpisujących się w zakres podstawy programowej.

Nauczycielska diagnoza sprawności ruchowych dzieci powinna być prowadzona za pomocą eksperymentu diagnostycznego „Tor przeszkód”. Na podstawie obserwacji i analizy funkcjonowania dzieci podczas zadania, można osiągnąć cele diagnostyczne w zakresie:

- „dojrzałości społecznej – rozumienie i wykonywanie poleceń (czy przekazywanie im w tym kłopoty ze skupieniem uwagi, słabe rozumienie poleceń itp.), uwzględnienia obecności innych dzieci (realizowanie zadań ruchowych, nie

³⁸ S. Guz, Wczesna edukacja dzieci – stan, potrzeba, kierunek przemian, w: S. Guz (red.), O pomyślny start szkolny dziecka, Warszawa: Wydawnictwo Comandor 2010, s. 38.

³⁹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki w szkole. Jak prowadzić obserwację dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski, Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola 2011, s. 7.

⁴⁰ Tamże, s. 17–26.

bacząc na nikogo, współpracowanie z rówieśnikami, pomaganie innemu dziecku, gdy ono tego potrzebuje itp.),

- sprawności ruchowej w trakcie chodzenia na palcach, stopa za stopą, na czworakach, przejścia po równoważni, skakania na jednej nodze, rzucania do celu, biegu do celu i chodzenia po schodach,
- udziału w zespołowych zajęciach ruchowych⁴¹.

Nauczycielska diagnoza funkcjonowania dzieci w trakcie zabawy powinna być przeprowadzona w trakcie eksperymentu diagnostycznego „Słodkie przyjęcie dla lalek i misiów”. Podczas obserwacji nauczyciel może ustalić: długość zainteresowania dziecka zabawą, stopień zaangażowania w planowanie zabawy, sposób wykonywania kolejnych zadań wyznaczonych przebiegiem zabawy, sposób porozumiewania się w zabawie i odczuwanie satysfakcji z udanej zabawy oraz skłonność dzieci do wprowadzenia porządku po zakończeniu zabawy.

W nauczycielskiej diagnozie podejmowania i realizowania przez dzieci zadań szczególną uwagę nauczyciel ma zwrócić na ustalenie różnic indywidualnych dzieci w zakresie:

- „nastawienie dzieci do wysłuchania serii poleceń składających się na zadanie, które ma być wykonane indywidualnie lub w grupie;
- rozumienie sensu zdania i wykonania po kolei czynności prowadzących do jego sfinalizowania,
- porozumiewania się dziecka z innymi, gdy zadanie jest realizowane,
- odczuwania satysfakcji z dobrze wykonanego zadania (poczucie sprawstwa),
- utrzymywanie ładu i porządku w trakcie i po skończonej pracy⁴².

Nauczyciel diagnozuje dziecko podczas eksperymentów pt. „Rozety” i „Łańcuszki na choinkę”. Obserwacja i analiza dziecięcych aktywności to pierwszy etap diagnozy gotowości do podjęcia nauki w szkole, drugim są testy, które mają wykazać wiadomości i umiejętności potrzebne w szkole.

Po ukazaniu się nowej podstawy programowej w 2008 roku powstało w Polsce wiele programów i narzędzi diagnostycznych przeznaczonych dla nauczycieli badających dzieci pięcioletnie, które w wieku sześciu lat miały pójść do szkoły. Jedną z wielu propozycji jest „Diagnoza gotowości szkolnej dziecka w ostatniej grupie przedszkolnej” opracowana przez J. Andrzejewską i J. Wierucką⁴³ dla nauczycieli pracujących w różnych formach edukacji przedszkolnej. Zakres diagnozy nauczycielskiej obejmuje:

- Kompetencje kluczowe warunkujące powodzenie dziecka w szkole.
- Aktywność ruchową – wielką i małą motorykę (pisanie).
- Aktywność i umiejętności społeczne oraz samowiedzę.

⁴¹ Tamże, s. 58.

⁴² Tamże, s. 12.

⁴³ J. Andrzejewska, J. Wierucka, Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego. Wydanie rozszerzone, Warszawa: WSiP 2010, s. 171.

- Umiejętności językowe i komunikacyjne.
- Wiedzę dziecka o świecie.
- Wiedzę i umiejętności w zakresie matematyki i czytania.
- Aktywność twórczą.
- Aktywność i umiejętności społeczne w opinii rodziców.
- Aktywność i umiejętności społeczne w opinii nauczyciela.

Podczas szeregu zadań, rozłożonych w czasie pobytu dziecka w przedszkolu, wychowanek w asyście nauczyciela przedszkola ma za zadanie: przygotować do wysłania kopertę z szablonu wraz z określoną zawartością; animować postacie w teatrzyku kukiełkowym; porządkować figury geometryczne wg polecenia i własnego pomysłu; przelewać wodę z dzbanka do butelki z wykorzystaniem lejka; układać planszę ruchu ulicznego z pojazdami i pieszymi; pokonywać tor przeszkód; uzupełniać rysunek wg wzoru i własnego pomysłu; wypowiadać się na podstawie obrazka przedstawiającego dzieci wykonujących czynności higieniczne w łazience; analizować treść opowiadania i projektować własne zachowanie w takiej sytuacji; układać, opowiadać historyjkę obrazkową „Jak powstaje sok?” i wymyślać nazwy do urządzeń wyciskających sok oraz reklamę soku; rysować własną postać; układać obrazek – puzzle „Rodzina w niedzielne popołudnie” i opowiadać, jak ono spędza czas z rodziną; naklejać napisy, symbole, kody w oznaczone miejsca; analizując treść obrazka, uzupełniać treści dialogu, „dymki” między postaciami. „Diagnoza gotowości szkolnej dziecka w ostatniej grupie przedszkolnej” zastała stworzona, aby odczytać ją pozytywnie, bowiem nabyta przez dziecko wiedza, każda umiejętność i wzbudzona motywacja do uczenia się jest jego sukcesem rozwojowym.

Obniżenie wieku szkolnego zachęciło badaczy do modyfikacji SGS i przygotowanie arkusza obserwacji o nazwie Kryteria Gotowości Edukacyjnej Pięciolatka (GE-5). Obserwacja dziecka odbywa się w następujących obszarach, pięciolatek: poznaje środowisko i siebie, uczy się rozumieć świat; bawi się i uczy w grupie rówieśników, zdobywa doświadczenia społeczne; uczy się samodzielności w nowych trudnych sytuacjach; wykonuje zadania i pracuje pod kierunkiem nauczyciela; przygotowuje się do nauki czytania, pisanie, matematyki⁴⁴. Uzupełnieniem obserwacji są dane o stanie zdrowia dziecka, wybór dominującej ręki, dane o zainteresowaniach i uzdolnieniach, frekwencja w placówce oraz podjęte działania nauczyciela.

⁴⁴ L. Smółka, Diagnoza w edukacji przedszkolnej, w: S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), O pomyślny start szkolny dziecka, Warszawa: Wydawnictwo Comandor 2010, s. 166.

PODSUMOWANIE

Prowadzone od wielu lat w Polsce badania nad dojrzałością szkolną zmierzają do ustalenia poziomu rozwoju psychicznego dziecka, sprzyjającego podejmowaniu obowiązków szkolnych, jak również czynników warunkujących ten rozwój.

Uczenie się człowieka ma miejsce na wszystkich szczeblach rozwojowych, zmieniają się tylko jego formy, jak również relacje między rozwojem a uczeniem się, a zmianom rozwojowym najlepiej sprzyja środowisko edukacyjne, które ma rzeczywisty obraz możliwości dziecka i w którym ono ma zabezpieczoną, dobrą opiekę i właściwy klimat.

Diagnoza gotowości szkolnej dziecka umożliwia nauczycielowi orientację w obrazie dziecka w zakresie jego wiedzy i kompetencji. Obraz dziecka powinien pomóc współczesnemu nauczycielowi w: dokonaniu opisowej charakterystyki każdego dziecka, jego możliwości i gotowości do uczenia się; całościowym (holistycznym) spojrzeniu na dziecko; wyjaśnieniu zachowań i postaw; budowaniu systemu wspomagania i wspierania jednostki, w której ona sama i jej otoczenie będzie aktywnie uczestniczyć; sporządzeniu dla każdego rodzica wykazu umiejętności, które warunkują dobry start w szkole. Wiedza o dziecku powinna zainspirować nauczyciela do projektowania oddziaływania uwzględniającego różnice indywidualne i osobiste potrzeby edukacyjne; zastanowienia się nad doбором form, metod pracy, środków dydaktycznych; zastosowania metod aktywnych, pozwalających na spontaniczne poszukiwania dziecka i samodzielne tworzenie struktur poznawczych. Wreszcie poznanie możliwości, potrzeb i zainteresowań rozwojowych dzieci powinno służyć nauczycielowi w: planowaniu rzeczywistych i obiektywnych ról dla ucznia w pracy na lekcjach, opracowaniu wczesnej interwencji i podjęciu działań zgodnie z programem umożliwiającym dziecku stanie się gotowym do podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych i społecznych, a więc osiągnięciem sukcesu ucznia zgodnie z zasadami indywidualizacji i socjalizacji. Diagnoza powinna być pomocna w przemyśleniu aranżacji czasu i przestrzeni dziecka i zaangażowaniu środowiska lokalnego w proces dydaktyczno-wychowawczy.

BIBLIOGRAFIA

- Adamek I., Diagnoza przygotowania dziecka do szkoły w ujęciu historycznym, w: E. Marek i J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie 2010.
- Andrzejewska J., Kompetencje poznawcze dzieci pięcioletnich, w: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA 2011.
- Andrzejewska J., Wierucka J., *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*. Wydanie rozszerzone, Warszawa: WSiP 2010.

- Bernstein B., Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły, w: G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa: PWN 1983.
- Brzezińska A., Współczesne ujęcie gotowości szkolnej, w: W. Brejnak (red.), *O pomyślny start w uczeniu się w szkole*, Warszawa: Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji – Wydanie Specjalne 2002.
- Dudkiewicz K., Trafność prognostyczna testu dojrzałości szkolnej Barbary Wilgockiej-Okoń, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1979 nr 2.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Matuszewski A., Zwierzyńska E., Skala gotowości szkolnej, w: [brak redaktora], *Doradca nauczyciela sześciolatków*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 2006.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki w szkole. Jak prowadzić obserwację dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski, Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola 2011.
- Grzeszkiewicz B., Kompetencje emocjonalne dzieci pięcioletnich, w: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA 2011.
- Guz S., Wczesna edukacja dzieci – stan, potrzeba, kierunek przemian, w: S. Guz (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Comandor 2010.
- Jaszczyżyn E., Oczekiwania sześciolatków i ich rodziców w stosunku do szkoły a realizacja obowiązku szkolnego, Białystok: Trans Humana 2010.
- Klus-Stańska D., Adaptacja szkolna siedmiolatków, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego 2004.
- Kopik A., Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju, Kielce: Wydawnictwo TEKST 2007.
- Krauze-Sikorska H., Protodiagnoza pedagogiczna jako warunek wspomagania i wspierania rozwoju dziecka rozpoczynającego edukację szkolną, w: E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie 2010.
- Lewandowska E., Poziom rozwoju sprawności motorycznej dzieci pięcioletnich, w: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA 2011.
- Lubowiecka J., Przystosowanie społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu, w: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA 2011.
- Michalak R., Misiorna E., Konteksty gotowości szkolnej, w: [brak redaktora], *Doradca nauczyciela sześciolatków. Zeszyt 1*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 2006.
- Okoń W., Słownik pedagogiczny, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1987.
- Parczewska T., Strategie stosowane przez przedszkole w realizacji jego funkcji i zadań edukacyjnych, w: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA 2011.
- Smółka L., Diagnoza w edukacji przedszkolnej, w: S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Comandor 2010.

- Szuman S., O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich, w: L. Wołoszynowa (red.), Materiały do nauczania psychologii, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1970.
- Waloszek D., Pedagogika przedszkolna metamorfoza statusu i przedmiotu badań, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej 2006.
- Wilgocka-Okoń B., Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2003.
- Żuchelkowska K., Dziecko sześcioletnie w szkole. Szansa czy zagrożenie?, w: S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), O pomyślny start szkolny dziecka, Warszawa: Wydawnictwo Comandor 2010.

Summary

The presented paper has an introductory character. The author analyses the basic categories applied in pedagogy, such as: school readiness, school maturity, school preparation, the school readiness to take in children. By means of them the mutual interaction between a child and school environment, at the moment of starting education, is described. The author also describes the current state of research within the scope, referring mainly to major concepts explaining the child – school requirements interaction. The remarks regarding the possibility of diagnosing school readiness are also formulated, including the techniques that can be realised by elementary education teachers.

Rozdział II

PSYCHOLOGICZNY OBRAZ ROZWOJU DZIECKA W OKRESIE PRZEDSZKOLNYM

HOLISTYCZNE ROZUMIENIE ROZWOJU DZIECKA W OKRESIE ŚREDNIEGO DZIECIŃSTWA

Rozwój człowieka jest procesem ciągłym oraz dynamicznym, permanentnie doskonalonym w toku poznawczego, emocjonalnego oraz społecznego doświadczania siebie i otaczającej rzeczywistości. Wszelkie zmiany ukierunkowane ku ludzkiemu dojrzewaniu koncentrują się wokół „Ja” odkrytego przez dziecko około drugiego roku życia. Poczucie odrębności od świata zewnętrznego, jeszcze nie w pełni uświadomione przez „małego eksploratora”, staje się swoistym układem odniesienia dla rozwoju poszczególnych wymiarów ludzkiego bycia.

To *peak experience* zapoczątkowane w drugim roku życia, wyrażane w coraz bardziej świadomym, już nie tylko zmysłowym poznawaniu jest aktywnie kontynuowane przez dziecko w okresie przedszkolnym. Czas trwania tego etapu jest względny, a jego ramy wyznaczone poprzez indywidualne atrybuty rozwojowe. W niniejszej publikacji przyjęto periodyzację Marii Żebrowskiej określającą jako wiek przedszkolny okres od trzeciego do siódmego roku życia¹.

Psychologiczny rozwój dziecka w fazie średniego dzieciństwa ujmowany jest w aspekcie progresywnych zmian zachodzących w obrębie sfery biologicznej, poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Wzajemne oddziaływanie oraz przenikanie wyżej wymienionych obszarów tworzy holistyczną, indywidualną konstelację rozwoju.

Rozważania nad psychologicznym obrazem rozwoju dziecka w okresie przedszkolnym warto rozpocząć od charakterystyki biologicznych przemian. Albowiem to, co dzieje się na poziomie organizmalnym, stanowi podstawę i wręcz konstytuuje to, co stanie się udziałem wyższej sfery życia psychicznego.

¹ M. Żebrowska, Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1982, s. 86.

Szczególnie istotne w aspekcie psychologicznej analizy rozwoju dziecka są zmiany strukturalne oraz funkcjonalne zachodzące w układzie nerwowym. Należą do nich:

- postępująca mielinizacja włókien nerwowych, szczególnie w obrębie płatów czołowych;
- wzrastająca liczba synaps oraz pojawienie się nowych połączeń neuronalnych;
- wzmożona produkcja neurotransmiterów;
- przeważające do piątego roku życia w stanie czuwania fale theta, charakterystyczne dla snu dorosłych zostają pomiędzy piątym a siódmym rokiem życia zastąpione przez fale alfa, charakterystyczne dla stanu wzmożonej uwagi.

Synchronizacja aktywności poszczególnych sfer mózgu oraz wzrost koordynacji pomiędzy płatami czołowymi a pozostałymi obszarami mózgu sprzyja kształtowaniu samokontroli w aspekcie zachowania, zdobywaniu umiejętności koncentracji uwagi, planowania oraz świadomego rozwiązywania problemów².

Doskonalenie struktury oraz funkcji układu nerwowego determinuje rozwój aktywności poznawczej dziecka, która w okresie średniego dzieciństwa wykracza poza bezpośrednie, sensoryczno-motoryczne poznanie z udziałem analizatorów i zmierza ku poznaniu pośredniemu, umysłowemu charakterystycznemu dla piagetowskiego stadium inteligencji przedoperacyjnej. Dziecko jest wówczas zdolne do angażowania się w myślenie symboliczne. Symbol to „słowo lub wyobrażenie zastępujące coś innego”. To przełomowy moment w rozwoju poznawczym dziecka. Od tej chwili bowiem nie musi ono eksplorować rzeczywistości w sposób bezpośredni, ale jest zdolne do tworzenia jej umysłowej reprezentacji. Dziecko w wieku przedszkolnym nie potrafi jeszcze dokonywać operacji umysłowych rozumianych jako „uwewnętrznione działanie, dzięki któremu docierającymi z otoczenia informacjami można manipulować według indywidualnego uznania”. Proces ten jest niemożliwy na tym etapie rozwoju ze względu na takie cechy dziecięcego myślenia jak egocentryzm, animizm, sztywność oraz rozumowanie przedlogiczne. Zdolność dostrzegania złożonych relacji pomiędzy obiektami oraz dokonywania umysłowych operacji w odniesieniu do nich stanie się udziałem dziecka około szóstego lub siódmego roku życia, kiedy wkroczy ono w stadium operacji konkretnych³.

Intensywnemu rozwojowi myślenia w okresie średniego dzieciństwa towarzyszy rozkwit drugiej wyższej instancji poznawczej, a mianowicie mowy. W tej fazie przyjmuje ona charakter kontekstowy, czyli zrozumiały dla otoczenia nie tylko w aspekcie konkretnej sytuacji, ale przede wszystkim ze względu na uporządkowanie oraz poprawną konstrukcję gramatyczną wypowiedzi dziecka⁴. Stale

² J. Trempała, Psychologia rozwoju człowieka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2011, s. 203.

³ H. R. Schaffer, Psychologia dziecka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2008, s. 196–197.

⁴ M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1977, s. 112.

wzrastający zasób słownictwa sprzyja nawiązywaniu dialogów zarówno z rówieśnikami jak i osobami dorosłymi, systematycznie poszerzając „horyzont dziecięcej eksploracji rzeczywistości”. Ponadto operowanie słowem sprzyja procesowi utrwalenia treści poznania, która zostaje zasymilowana i tworzy wewnętrzną reprezentację umysłową świata zewnętrznego.

Rozwój poznawczy dziecka w okresie średniego dzieciństwa pozostaje w syntonii z jego emocjonalnością. Momentem zwrotnym w kształtowaniu uczuciowości staje się uświadomienie własnej autonomii wobec otaczającej rzeczywistości, które jest udziałem dziecka jeszcze przed ukończeniem drugiego roku życia. Samoświadomość nazywana również obrazem „Ja” czy też poczuciem „Ja” tworzy fundament sprzyjający kształtowaniu wyższej uczuciowości, wzbogacając podstawowy repertuar emocji dziecka takich jak lęk czy gniew o emocje immanentnie wpisane w doświadczanie siebie oraz umożliwiające dokonanie wartościującej postawy własnych działań. Należą do nich: duma, wstyd czy też poczucie winy. W trzecim roku życia dziecko zdaje sobie sprawę, iż pewne doświadczenia zewnętrzne wywołują u niego wyzwianie określonych uczuć jako przeżyć natury wewnętrznej. I tak rodzi się u dziecka w okresie przedszkolnym świadomość własnych stanów emocjonalnych, która stopniowo przechodzi od własnej, egocentrycznej perspektywy do umiejętności dostrzegania uczuć drugiego człowieka. Przekraczanie przez dziecko własnego, centrycznego punktu widzenia oraz zrozumienie, iż drugi człowiek może myśleć, czuć oraz postrzegać inaczej jest wyrazem dojrzewania jego osobowości oraz przejścia do jakościowo wyższego wymiaru w aspekcie funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego oraz społecznego.

Psychologiczny obraz rozwoju dziecka w okresie przedszkolnym rozumiany jest w niniejszej publikacji jako nieustanny proces wyłaniania się struktur jakościowo wyższych, powstałych w toku przeobrażeń struktur pierwotnych, jako wyrazu naturalnej adaptacji dziecka do oczekiwań środowiska zewnętrznego oraz kształtującej się rzeczywistości wewnętrznej.

ZMIANY STRUKTURALNE ORAZ FUNKCJONALNE W OBRĘBIE UKŁADU NERWOWEGO JAKO PRZEJAW ORGANIZMALNEGO ROZWOJU W OKRESIE ŚREDNIEGO DZIECIŃSTWA

W okresie przedszkolnym zmiany rozwojowe w obrębie układu nerwowego nie są już tak intensywne jak w pierwszych trzech latach życia dziecka, ale nadal doskonalą się jego struktura oraz funkcje. Zmiany strukturalne zachodzą w poszczególnych obszarach kory mózgowej, co skutkuje wzrostem jej powierzchni oraz komplikowaniem się neuronów. Zewnętrznym przejawem zmian struktury kory mózgowej jest wzrost ciężaru mózgu, który wynosi przy urodzeniu około 350 g, co stanowi 25% ciężaru mózgu człowieka dorosłego. U czteroletniego dziecka ciężar mózgu wzrasta do 80%, a u sześciolatniego do 90% ciężaru mózgu dorosłego, czyli do około 1200 g.

Z rozwojem strukturalnym układu nerwowego łączy się jego rozwój funkcjonalny. Otóż wraz z wiekiem wzrasta wpływ kory mózgowej na pozostałe obszary mózgu, co przejawia się zwiększeniem koordynacji dziecięcej aktywności oraz ograniczeniem zachowań o charakterze impulsywnym.

W okresie średniego dzieciństwa wzrasta ogólna wydajność neuronów, która wydłuża czas koncentracji uwagi na podejmowanym działaniu. Otóż do piątego roku życia w stanie czuwania dominują u dziecka fale theta, charakterystyczne dla snu dorosłych. Pomiędzy piątym i siódmym rokiem życia dochodzi do wyrównania aktywności pomiędzy falami theta oraz falami alfa odpowiedzialnymi za proces wzmożonej uwagi. Konsekwencją tego stanu jest możliwość wydłużenia aktywności dziecka w odniesieniu do konkretnego zadania, zdolność kierowania uwagą, umiejętność kontroli zachowania, przewidywania i tworzenia planów oraz rozwiązywania problemów matematyczno-logicznych. Należy jednak pamiętać, iż w tym okresie życia układ nerwowy charakteryzuje niski poziom odporności. Dlatego też proponowane dziecku aktywności powinny być urozmaicone oraz przeplatane przerwą na odpoczynek.

W okresie przedszkolnym wzrasta liczba synaps oraz tworzą się nowe połączenia neuronalne.

U dzieci w tym okresie życia można wytwarzać nowe odruchy warunkowe nie tylko na drodze klasycznego połączenia bodźca warunkowego z bodźcem bezwarunkowym poprzez styczność w czasie, ale również poprzez naśladownictwo i na podstawie odruchu orientacyjnego. Takie odruchy powstają od razu, bez konieczności wzmacniania przez powtarzanie.

Ponadto w okresie średniego dzieciństwa wzrasta znaczenie drugiego układu sygnałowego określanego jako „sygnał sygnałów”. Pozwala to na wytwarzanie nowych odruchów warunkowych na podstawie instrukcji słownej przekazywanej dziecku w zrozumiały sposób oraz nawiązującej do jego uprzednich doświadczeń. W ten sposób wzrasta kontekst wychowawczych oddziaływań osób dorosłych na proces rozwoju dziecka.

W wieku przedszkolnym charakterystyczną cechą układu nerwowego jest przewaga procesów pobudzenia nad procesami hamowania. Konsekwencją tego stanu jest nadmierna ruchliwość, wrażliwość, labilność emocjonalna, a niekiedy tiki, jękanie się czy zacinanie⁵. Wyżej wymienione symptomy są implikowane zarówno przez indywidualne atrybuty układu nerwowego, jak i wpływy środowiska wychowawczego. Stąd subtelna prośba do rodziców i wychowawców o szczególną refleksję nad każdą postawą przejawianą wobec rozwijającego się dziecka.

⁵ Tamże, s. 93–95.

ROZWÓJ OSOBOWOŚCI DZIECKA W OKRESIE PRZEDSZKOLNYM

Osobowość to zbiór właściwości psychicznych obejmujący specyficzny dla danej jednostki wzorec cech temperamentu, emocji oraz zdolności intelektualnych. W średnim dzieciństwie ujawniają się takie charakterystyki osobowościowe jak: skąpstwo, uległość oraz chęć podobania się innym. Kluczowym aspektem kształtowania osobowości jest socjalizujący proces identyfikacji płciowej, zdolność do samokontroli oraz rozwój obrazu siebie.

Identyfikacja płci. Tożsamość płciowa, rozumiana jako posiadane przez jednostkę poczucie męskości lub kobiecości, obejmujące świadomość i akceptację własnej płci biologicznej kształtuje się w okresie przedszkolnym w toku interakcji społecznych. Psychologowie wskazują, iż podstawy ustalania tożsamości płciowej wyznaczają takie procesy jak: różnicowanie i integracja (Freud), obserwacja i naśladowanie (Bandura), poznanie (Kohlberg) czy też kombinacja powyższych procesów.

Wedle koncepcji Freuda dzieci już w pierwszym roku życia potrafią rozpoznawać obiekty podobne do siebie w toku identyfikacji pierwotnej (*primary identification*). Identyfikacja wtórna (*secondary identification*) występuje po trzecim roku życia jako usiłowanie upodobnienia się do modelu roli.

Małe dziewczynki zaczynają identyfikować się z matką, natomiast chłopcy z ojcem. Rodzice nie są jedynymi osobami, które odpowiadają za socjalizację w zakresie ról płciowych. Eleanor Maccoby twierdzi, iż nie tylko rodzice naczynają dzieci rolami płciowymi. Znalazła ona dowody, iż style zabawy i wybierane zabawki w rzeczywistości niezbyt korelują z preferencjami rodziców lub ich rolami. Małe dzieci poszukują rówieśników tej samej płci, nawet jeśli rodzice ich nie nadzorują i pomimo zachęcania przez dorosłych do zabawy w grupach mieszanych pod względem płci. Maccoby uważa, że wiele różnic w zachowaniach dzieci odmiennej płci wynika z ich relacji z rówieśnikami⁶.

Bandura, twórca poznawczej teorii społecznego uczenia się, uważa, iż dziewczynki oraz chłopcy obserwują, a następnie naśladują zachowania związane z płcią, ponieważ są za nie nagradzane. W ten sposób następuje proces uczenia na drodze wzmacniania społecznych postaw związanych z określoną rolą⁷.

Natomiast Kohlberg dowodzi, iż proces identyfikacji płciowej jest rezultatem strukturalizacji własnego doświadczenia, nie zaś skutkiem biernego treningu społecznego. Otóż w okresie przedszkolnym dzieci spędzają większość czasu z rówieśnikami tej samej płci. Zjawisko to zostało potwierdzone w toku badań mię-

⁶ E.E. Maccoby, *The two sexes: Growing up apart, coming together*, Cambridge MA: Harvard University Press 1998.

⁷ J. Trempała, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 224.

dzykulturowych i stanowi wyraz przygotowywania dzieci do pełnienia dojrzałych ról związanych z płcią w przyszłości⁸.

Zdolność samokontroli jako przejaw rozwoju osobowości. W okresie przedszkolnym kształtuje się zdolność do samokontroli, czyli działania zgodnego z oczekiwaniami autorytetów, nawet w sytuacji braku kontroli zewnętrznej. Samokontrola ma złożony charakter i obejmuje kontrolę poznawczą, motoryczną, odraczanie gratyfikacji oraz umiejętność utrzymywania uwagi. Badania przeprowadzone przez Mc Cabe oraz Brooks-Gunn wśród dzieci przedszkolnych od trzeciego do piątego roku życia wykazały, iż dzieci pięcioletnie cechuje większa zdolność odraczania gratyfikacji w porównaniu z dziećmi czteroletnimi czy trzyletnimi. Eksperyment dotyczył umiejętności powstrzymania się od podglądania pakowanego przez eksperymentatora prezentu. Okazało się, iż 56% trzylatków, 37% czteroletków i tylko 17% pięcioletków nie było w stanie powstrzymać się od pokusy podglądania pakowanego prezentu. Ponadto większą zdolnością do odraczania gratyfikacji odznaczały się dziewczynki. Stwierdzono także pogorszenie wskaźnika samokontroli w sytuacji wykonywania zadania w grupie. Okazało się, iż zanikały wówczas różnice związane z wiekiem oraz płcią. Osiągnięciem rozwojowym w okresie średniego dzieciństwa jest zdolność do powstrzymania się od natychmiastowego reagowania na pobudzenie oraz planowanie działania⁹.

Maccoby wyróżniła cztery rodzaje powstrzymywania się, których opanowanie przyczynia się do wzrostu samokontroli. Należą do nich: powstrzymywanie się od natychmiastowego działania, ujawniania emocji, szybkiego wyprowadzania wniosków oraz dokonywania wyborów bez rozważenia kontekstu sytuacyjnego.

Małe dzieci nie potrafią powstrzymać się od działania pod wpływem bezpośrednio oddziałujących bodźców. Dopiero w czwartym roku życia zaczynają w sposób świadomy kontrolować intensywność swoich emocji. Młodsze dzieci w sytuacji wykonywania zadania (np. dotyczącego wyboru figury podobnej do modelu spośród wielu podanych) dokonują niemal natychmiastowego wyboru pozbawionego refleksji i zazwyczaj popełniają błędy. Natomiast dzieci pomiędzy czwartym i szóstym rokiem życia analizują różne aspekty rozwiązania, proces decyzyjny przebiega dłużej, ale znacząco wzrasta poprawność wykonania, chociaż dzieci w tym okresie życia zwykle nie odnoszą sukcesu. Natomiast pomiędzy piątym a dziesiątym rokiem życia znacząco wzrasta rozwaga w wykonywaniu zadań, implikująca poprawność rozwiązania, a tym samym zadowolenie dziecka.

Dzieci przedszkolne mają kłopoty z odraczaniem gratyfikacji. Dopiero pod koniec późnego dzieciństwa są skłonne zrezygnować z otrzymania nagrody o mniejszej wartości na rzecz większej, ale w późniejszym czasie. Eksperymenty psychologiczne pokazały, iż dzieci przedszkolne w sytuacji wyboru mniejszego

⁸ B. Whiting, C. Edwards, A cross-cultural analysis of sex differences in the behaviour of children age three through 11, „Journal of Social Psychology” 1973 nr 91, s. 171–188.

⁹ L.A. McCabe, J. Brooks-Gunn, With a little help from my friends? Self-regulation in groups of young children, „Infant Mental Health Journal” 2007 nr 28, s. 584–605.

cukierka natychmiast albo większego następnego dnia wybierały pierwszą z wyżej wymienionych możliwości. Natomiast dzieci w dwunastym roku życia preferowały wybór większego cukierka, mimo iż był on odroczony w czasie.

Zdolność do samokontroli kształtuje się pomiędzy trzecim a szóstym rokiem życia. Stopniowo dzieci są zdolne do planowania swoich działań, działają w sposób systematyczny. Dzieci w okresie średniego dzieciństwa są w stanie dostosować się do próśb i zaleceń rodziców czy nauczycieli, a także potrafią przestrzegać kulturowych norm bez konieczności zewnętrznej kontroli.

Od piątego roku życia można zaobserwować u dziecka przejawy wrażliwości na krytykę oraz różne postawy wobec niepowodzeń. Należą do nich postawa mistrzowska, przejawiana w rozumieniu niepowodzenia jako stanu przejściowego, możliwego do przezwyciężenia oraz postawa bezradności jako wyraz własnej beznadziejności oraz niemożności przezwyciężenia dziecięcej porażki¹⁰.

Rozwój obrazu siebie w okresie średniego dzieciństwa. Obraz siebie nazywany również koncepcją Ja (*self concept*) jest konstruktem rozwiniętym w psychologii przez Williama Jamesa. Autor wyróżnia następujące aspekty człowieczego Ja: *self-object* oraz *self agent*. Ja jako przedmiot odnosi się do znajomości i weryfikacji wszelkich informacji dotyczących nas samych oraz analogicznie, do znajomości innych osób.

Drugi typ Ja to struktura wykonawcza systemu umysłowego, który kieruje i kontroluje nasze doświadczenia, działania oraz myśli. James podkreśla różnicę pomiędzy licznymi znaczeniami Ja i wyróżnia: Ja materialne (ciało człowieka, to wszystko, co jest „mi” bliskie; „moje” oczy, „moje” ręce – odrębność od „twoje”); Ja społeczne oraz Ja duchowe (znajomość własnych zasobów), które składają się na Ja empiryczne (*empirical self*) oraz „czyste” Ja (*pure ego*)¹¹.

„Odkrycie znaczenia i posługiwanie się zaimkiem »ja« zdaje się być wcześniejsze niż jego intelektualne pojęcie i doświadczenie. Dziecięce »ja« w swoich początkowych przejawach nie jest tak świadomie i intensywnie przeżywane, jak w młodości czy dorosłości. Niemniej ma charakter sygnału egzystencjalnego, wyrażającego siebie, a więc »ja« w jego wszelkich gramatycznych kombinacjach, czyli, na co inni reagują. Nie można jednak w tym przypadku mówić o genezie »ja«, a raczej tylko o jego pierwotnym wyartykułowaniu, jeszcze pozaświadomościowo wykreowanego symbolu językowego na oznaczenie siebie. Jest to jakiś rodzaj świadomościowo-osobowościowego sygnału otwarcia się na rzeczywistość i wychodzenia »ku...« światu. Odtąd szeroko rozumiany »świat« staje się partnerem i korelatem ludzkiej egzystencji”¹².

¹⁰ J. Trempała, Psychologia..., dz. cyt., s. 224–225.

¹¹ A. Brytek-Matera, Obraz ciała – obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym, Warszawa: Wydawnictwo Difin 2008, s. 40.

¹² K. Popielski, Psychologia egzystencji. Wartości w życiu, Lublin: Wydawnictwo KUL 2008, s. 126–127.

Dziecko wkracza w okres średniego dzieciństwa ze świadomością własnej odrębności. Intensywny rozwój poznawczy sprzyja autorefleksji oraz pierwszym ocenom własnych zachowań formułowanych z perspektywy dziecka. Obraz własnej osoby, wyartykułowany po raz pierwszy przed ukończeniem drugiego roku życia, analogicznie do myślenia, jest bardzo konkretny. Składają się nań imię, posiadane rzeczy oraz repertuar zachowań. Już dzieci w wieku trzech lat i sześciu miesięcy próbują dokonywać prostych samoopisów uwzględniających przekonania, myśli oraz pewne cechy. Dziecko w okresie przedszkolnym nie potrafi jeszcze przypisywać sobie takich właściwości jak: pomocny, przyjazny czy prawdomówny.

Po raz pierwszy odrębność zaznacza się w mowie. Pojawia się słowny sygnał dziecięcej odrębności wyrażanej poprzez zaimki dzierżawcze: „mój” oraz „twój”. Służą one nie tylko podkreśleniu egocentrycznej perspektywy dziecka, charakterystycznej dla tego etapu rozwoju, ale nade wszystko stanowią wyraz kształtowania granic własnego Ja. Proces ten ma kluczowe znaczenie dla rozwoju osobowości ze względu na jego adaptacyjny oraz społeczny aspekt. Dziecko sygnalizując „to moje” oraz „to nie moje”, tworzy własną indywidualność, która stanowi istotny wymiar poczucia własnej wartości oraz prawidłowych komunikacji w relacji dziecko–dziecko, dziecko–dorosły i dorosły–dziecko.

Istotnym aspektem kształtowania obrazu siebie jest również umiejętność odróżniania intencjonalnych działań od tych niezamierzonych i przypadkowych. Już dziecko w drugim roku życia posiada zdolność zapowiadania czynności, którą zamierza wykonać. Umiejętność odróżniania aktywności celowej od niepożądanego pełni funkcję obronną w sytuacji wystąpienia nieprzychylnego dziecku zdarzenia, które nie było jego bezpośrednim udziałem (np. „to nie ja zrobiłem”). Około trzeciego roku życia dzieci stosują to rozróżnienie w odniesieniu do innych osób.

Zdolność odróżniania zachowań celowych od niezamierzonych pozwala adekwatnie zinterpretować zachowanie rówieśnika jako agresywne lub jako przypadkowe. Dzieci o wysokim poziomie agresji ujawniają trudności w rozpoznawaniu intencji zachowań innych osób. Stosując mechanizm projekcji przypisują wrogie motywy osobom, których zachowanie nie ujawnia symptomów destrukcyjności. W tym przypadku potrzebne jest wieloaspektowe wsparcie ukierunkowane ku zdobyciu umiejętności adekwatnej oceny własnych działań oraz motywów aktywności innych osób.

W okresie przedszkolnym kształtuje się również samoocena, rozumiana jako zbiór sądów wartościujących dotyczących siebie. Ma ona szczególne znaczenie w aspekcie rozwoju koncepcji Ja, ponieważ umożliwia proces utrwalania sądów opisowych dotyczących własnej osoby. Warty podkreślenia jest fakt, iż dzieci do siódmego roku życia nie potrafią adekwatnie ocenić swoich możliwości. Niezwykle często ujawniają tendencję do bardzo wysokich ocen swoich zdolności, które postrzegane są w sposób nieadekwatny w stosunku do stopnia trudności wykonywanego zadania.

Osobowość stanowi zbiór względnie stabilnych właściwości psychicznych jednostki. Szczegółowa analiza nasilenia danej cechy pozwala przewidzieć jej wpływ na przyszłe postawy oraz zachowania. I tak badania prowadzone w kontekście takich właściwości jak: wycofanie czy agresywność pokazały determinujący wpływ powyższych cech na całokształt funkcjonowania człowieka w życiu dorosłym. Badania podłużne Dunadin Study¹³ wykazały, iż dzieci charakteryzujące się w okresie przedszkolnym niską kontrolą temperamentalną, w wieku dwudziestu sześciu lat cechowała wyższa negatywna emocjonalność, niższa ugodowość, niższa otwartość na doświadczenie oraz wyższa neurotyczność. Z kolei dzieci w wieku przedszkolnym wycofane, w nieznanych sytuacjach i w środowisku społecznie oceniającym, w dorosłości charakteryzowała niższa pozytywna emocjonalność oraz niższa ekstrawertywność.

Podobne dane przyniosły podłużne badania Asendorpf i współpracowników: dzieci, które w wieku czterech–sześciu lat zostały zdiagnozowane jako wycofane, w dwudziestym trzecim roku życia nadal były wycofane, podejmowały później role rodzinne oraz zawodowe, dzieci zaś zdiagnozowane jako agresywne, w młodości częściej popadały w konflikty, miały niższe osiągnięcia edukacyjne i częściej zachowywały się w sposób antyspołeczny¹⁴.

ROZWÓJ POZNAWCZY DZIECKA W OKRESIE PRZEDSZKOLNYM

Proces orientacji w świecie zewnętrznym u dziecka w okresie średniego dzieciństwa obejmuje dwa znaczące wymiary poznania: poznanie bezpośrednie: sensoryczne, zachodzące z udziałem analizatorów oraz poznanie pośrednie: umysłowe, odnoszące się do myślenia.

Okres przedszkolny to czas intensywnego rozwoju wrażeń i spostrzeżeń, czynności mnemicznych i sprawności pamięci, a nade wszystko kształtowania dwóch wyższych instancji poznawczych: myślenia oraz mowy.

Rozwój sensoryczny. Okres średniego dzieciństwa to czas rozwoju sensorycznej wrażliwości wobec bodźców napływających z wnętrza organizmu oraz z otaczającej rzeczywistości. Szczególną rolę pełni w tym aspekcie zmysł wzroku oraz słuchu.

Wrażliwość wzrokowa. Wrażliwość wzrokowa na barwy pojawia się już w okresie poniemowlęcym. Zdolność do rozróżniania barw pojawia się w trzecim roku życia i jest pierwotna w stosunku do umiejętności ich nazywania, która kształtuje się wraz z rozwojem zasobów językowych i aktywizuje w piątym roku życia. Wśród dzieci w wieku przedszkolnym wzrasta zdolność rozróżniania odcieni barwnych.

¹³ W. F. DeVecchio, The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies, „Psychological Bulletin” 2000 nr 126, s. 2–25.

¹⁴ J. Trempała, Psychologia..., dz. cyt., s. 225–226.

Dobierając odcienie według wzoru dzieci stopniowo popełniają coraz mniej błędów. Liczba tych błędów, jak stwierdziła radziecka badaczka E.I. Istomina¹⁵, spada z 70% w wieku czterech lat do 50% w przedziale wiekowym pięć–sześć lat oraz do 10% w przedziale od szóstego do siódmego roku życia.

Dzieci najpierw opanowują zdolność rozpoznawania oraz nazywania barw znajdujących się w sferze fal długich: odcienie czerwone, pomarańczowe oraz żółte. Kolejnym krokiem staje się zdolność rozróżniania oraz słownego określania barw należących do sfery fal krótkich: zielonej, niebieskiej, granatowej i fioletowej.

W okresie średniego dzieciństwa wzrasta również ostrość wzrokowa w aspekcie rozpoznawania obiektów znajdujących się w dużej odległości. W przedziale od czterech do siedmiu lat wzrasta z każdym rokiem o jeden metr. Należy jednak pamiętać, iż zależność ta jest implikowana nie tylko sprawnością analizatora wzrokowego, ale również stopniem zainteresowania danym przedmiotem oraz kontekstem sytuacyjnym rozpoznawania. Dzieci w toku zabawy są bardziej skłonne do prawidłowego rozpoznawania obiektu aniżeli w procesie eksperymentalnej weryfikacji.

Wrażliwość słuchowa. W okresie średniego dzieciństwa rozwija się zarówno słuch werbalny, przejawiany w szczególnej wrażliwości dziecka na dźwięki mowy jak i słuch muzyczny, wyrażany w postępującej zdolności do rozróżniania tonów pod względem ich wysokości, siły i barwy oraz w umiejętności rozpoznawania różnych szmerów. Im młodsze dziecko, tym bardziej zmienia melodię zagranego mu utworu. Nawet starsze dzieci mają problem z ujmowaniem interwałów, a przejawem ich wrażliwości na zmieniającą się wysokość dźwięków jest dostosowywanie się do biegu linii melodycznej w górę oraz w dół. Pod wpływem zajęć umuzykalniających w przedszkolu rozwija się poczucie melodii oraz załączkowe poczucie harmonii. Jednak dzieci w wieku przedszkolnym ujawniają tendencję do fałszowania melodii. Ta sytuacja zdarza się nawet u dzieci wkraczających w wiek szkolny.

Bardziej zaawansowane w stosunku do poczucia melodii i harmonii jest u dziecka w okresie średniego dzieciństwa poczucie rytmu. Rozwój poczucia rytmu polega na przyswajaniu coraz bardziej skomplikowanych melodii oraz koordynowaniu ich z ruchami ciała. Charakterystyczna na tym etapie rozwoju jest dziecięca skłonność do upraszczania układów rytmicznych.

U starszych przedszkolaków pojawiają się coraz bardziej skomplikowane układy taneczne. Ruchy dziecka stają się coraz lżejsze i zręczne, ale na tym etapie rozwoju nie osiąga ono synchronizacji pomiędzy ruchami ciała, melodią oraz rytmem muzycznym. Coraz lepsza adaptacja ruchów ciała do słuchanej melodii oraz rytmu muzycznego jest nie tylko przejawem rozwijającej się wrażliwości słuchowej, ale świadczy również o kształtowaniu wrażliwości kinestetycznej. Albowiem

¹⁵ Z.M. Istomina, The development of voluntary memory in children of preschool age, w: U. Neisser (red.), *Memory observed. Remembering in natural contexts*, San Francisco: W.H. Freeman and Company 1982, s. 349–365.

to wrażenia mięśniowo-ruchowe umożliwiają dziecku wykonywanie płynnych oraz ciągłych ruchów, zgodnych z linią melodyczną utworu.

Rozwój spostrzegania. Dziecko w okresie przedszkolnym nie odbiera wrażeń z otaczającej rzeczywistości w sposób wyizolowany, ale poznaje świat w procesie całościowego spostrzegania. Wkraczając w okres przedszkolny, nie potrafi jeszcze dokonać szczegółowej analizy spostrzeganego obiektu, a następnie połączyć poszczególnych elementów w spójną i sensowną całość. Proces spostrzegania na tym etapie rozwoju ma charakter globalny oraz synkretyczny, a więc dziecko percepuje przedmiot poznania bardzo ogólnie. Dziecko w trzecim i czwartym roku życia spostrzega przedmiot przez pryzmat tzw. cech silnych, które mimowolnie koncentrują uwagę dziecka. Mogą to być atrybuty związane z wyglądem zewnętrznym w odniesieniu do spostrzeganych osób czy też niezwykle charakterystyczne, „rzucające się w oczy” właściwości obiektu takie jak niespotykana barwa czy kształt. W przypadku spostrzeżeń słuchowych uwagę dziecka absorbują przede wszystkim głośne oraz powtarzające się dźwięki. Spostrzeżenia dziecka w wieku przedszkolnym są niezwykle subiektywne. Wyodrębnia ono te cechy przedmiotu, które mają dla niego znaczenie emocjonalne. Prowadzi to niejednokrotnie do błędnych interpretacji i uruchamia nieadekwatne reakcje emocjonalne, np. w sytuacji kiedy dziecko percepuje cień jako wielką i groźną postać.

Istotną właściwością dziecięcych spostrzeżeń jest ich ujmowanie przez pryzmat podejmowanej przez dziecko aktywności. Dziecko percepuje te przedmioty oraz ich właściwości, które mają bezpośredni związek z wykonywaną czynnością. Często zdarza się, iż dziecko celowo zmienia właściwe przeznaczenie przedmiotu i nadaje mu nową funkcję. I tak w kontekście zabawy łyżką, której pierwotne zastosowanie dziecko w wieku przedszkolnym już zinternalizowało, staje się „łopatką” służącą do nabierania piasku do dziecięcego wiaderka.

Pod koniec okresu przedszkolnego spostrzeżenia stają się uporządkowane oraz zorganizowane. Można to dostrzec, analizując proces wyodrębniania przez dziecko istotnych elementów ilustracji w książce. Młodsze dzieci w sposób chaotyczny podają osoby czy obiekty przedstawione na obrazku. Natomiast dzieci starsze potrafią opisać to, co dzieje się na rysunku, odnosząc się do swojej emocjonalności oraz wiedzy o rzeczywistości.

Cechy uwagi w okresie średniego dzieciństwa. Uwaga w okresie przedszkolnym nie jest jeszcze zbyt trwała, podzielna oraz przerzutna. Dziecko nie potrafi dłużej skoncentrować się na podjętej aktywności oraz nieustannie zmienia przedmiot zainteresowania. Na tym etapie rozwoju uwaga ma charakter mimowolny, niezależny od woli dziecka. Szczególnie absorbujące stają się przedmioty o silnych cechach oraz atrakcyjne dla dziecka.

Dopiero pod koniec okresu przedszkolnego zaczyna kształtować się uwaga dowolna. Dziecko potrafi wówczas przez dłuższy czas wykonywać daną czynność, zgodnie z poleceniem nauczyciela czy rodzica, nawet w sytuacji kiedy aktywność nie jest w percepcji dziecka szczególnie atrakcyjna, albowiem cecha dowolności

sprawia, iż dziecko staje się gotowe do kierowania swoją uwagą w sposób zależny od własnej woli.

Atrybuty uwagi w okresie średniego dzieciństwa są wyznaczane nie tylko wiekiem dziecka, ale również cechami jego temperamentu. Otóż dziecko spokojne i z natury flegmatyczne potrafi dłużej utrzymać koncentrację uwagi na konkretnym zadaniu. Natomiast dzieci bardziej ruchliwe, o pobudliwym temperamencie odznaczają się uwagą mniej trwałą, ale przerzutną oraz podzielną.

Rozwój wyobraźni. Dziecko w wieku przedszkolnym postrzegane jest jako istota obdarzona bujną wyobraźnią. Jest ono bowiem skłonne do tworzenia barwnych historii, które całkowicie oderwane są od realnej rzeczywistości. Podczas słuchania bajek czy opowiadań dziecko utożsamia się z fikcyjnymi bohaterami, wczuwając się w ich przeżycia. Natomiast podczas zabaw tematycznych odnosi się do animizmu w myśleniu, ożywiając przedmioty nieożywione czy też nadając cechy ludzkie zwierzętom. Obserwując zachowania dziecka na tym etapie rozwojowym osoba dorosła niejednokrotnie może ulec złudzeniu, iż dziecko żyje w fikcyjnym, stworzonym na potrzeby własnej wyobraźni świecie.

Z drugiej strony natomiast, bacznie przyglądając się przedszkolakowi, można wysnuć hipotezę, iż jego myślenie absorbuje przede wszystkim to, co konkretne i dostępne bezpośredniemu, zmysłowemu poznaniu. Dziecko na tym etapie lubi naśladować zachowania innych osób, skłonne jest do sztywności oraz stereotypowości w działaniu. Takie formy aktywności świadczyłyby raczej o słabo rozwiniętej wyobraźni, która definiowana jest jako zdolność do kreowania w świadomości konstruktu stanowiącego swoiste *novum* w stosunku do uprzedniego doświadczenia, zdolność do tworzenia twórczego wyobrażenia, nie zaś biernego odtwarzania rzeczywistości stanowiącego funkcję pamięci.

Aby pogodzić te sprzeczne aspekty rozumienia dziecięcej wyobraźni, należy przyrzeć się dwóm kluczowym kierunkom ich rozwoju. Pierwszy wiąże się z procesem przekształcania wraz z wiekiem wyobraźni mimowolnej w wyobraźnię kierowaną, świadomą oraz twórczą. Mimowolny charakter wyobraźni u dziecka w młodszy wiek przedszkolny przejawia się w tworzeniu luźnych obrazów, którym dziecko nadaje swobodny bieg. Na tym etapie nie są one hamowane i ograniczane regułami logicznymi. Ponadto nie są blokowane przez działania zgodne z wolą dziecka. Dopiero pod koniec okresu przedszkolnego mimowolna dotąd wyobraźnia ulega przekształceniu w dowolną, kierowaną wolą oraz świadomością celowości dziecięcego działania.

Drugi kierunek rozwoju dziecięcej wyobraźni polega na jej stopniowym odseparowaniu od czynności percepcyjnych takich jak spostrzeganie. Brak organizacji oraz uporządkowania w aspekcie dziecięcych wyobrażeń i spostrzeżeń przekłada się na niezwykłość twórców dziecięcej wyobraźni. Dziecko w okresie od dwóch do pięciu lat nie orientuje się dobrze w przestrzeni, nie potrafi adekwatnie percepcjonować wielkości, odległości czy też wzajemnego położenia pomiędzy przedmiotami.

Stąd twory dziecięcej wyobraźni w oczach człowieka dorosłego mogą wydać się wręcz konstruktami nieprawdopodobnymi.

W kolejnych latach okresu przedszkolnego doskonalili się organizacja spostrzeżeń, nadając nowy kontekst dziecięcej wyobraźni. Już w trzecim roku życia następuje ostre rozgraniczenie pomiędzy doświadczeniem realnym a tworam wyobraźni. Dziecko potrafi wyraźnie odróżnić to, co dzieje się „tu i teraz” od tego, co jest przedmiotem jego wyobrażeń. Wiek przedszkolny to również intensywny czas rozwoju wyobraźni twórczej. W dziecięcych rysunkach, w wytworach plastycznych czy też w podejmowanej zabawie dziecko nie tylko kopiuje to, co postrzega realnie, ale odnosi się do sfery wyobrażeń, przekształcając materiał, którym dysponuje tak, by nadać mu twórczy oraz niepowtarzalny wymiar.

Rozwój pamięci. Pamięć jest swoistą właściwością układu nerwowego, umożliwiającą proces nabywania indywidualnego doświadczenia. Dziecko w okresie średniego dzieciństwa gromadzi tak wielką liczbę doświadczeń, iż wielu psychologów uznaje ten fakt za przewyższający wobec doświadczeń kodowanych przez człowieka dorosłego. Ich nabywaniu sprzyja aktywność motoryczna, poznawcza, emocjonalna, społeczna oraz interakcje z rówieśnikami i osobami dorosłymi.

Pamięć dziecka pomiędzy trzecim i siódmym rokiem życia ma charakter mimowolny, podobnie jak wyobraźnia oraz uwaga. Oznacza to, iż dziecko w toku aktywności poznawczej nie stawia sobie celu zapamiętania czegoś, a następnie odtwarzania. Procesy pamięciowe na tym etapie rozwoju są immanentnie wpisane w proces eksploracji rzeczywistości. Jeśli dziecko prosi rodzica o opowiedzenie bajki, to czyni to z chęci usłyszenia jeszcze raz tego, co dla niego jest interesujące. Motywem prośby nie staje się dziecięca potrzeba zapamiętania tekstu, ale usłyszenie tego, co dla dziecka wydaje się być szczególnie ciekawe. Dziecko co prawda w toku słuchania przyswaja sobie treść, ale nie jest to działaniem zamierzonym. Niejednokrotnie poprawia osobę dorosłą, gdy ta pominie lub zmodyfikuje istotny dla dziecka fragment.

Pod koniec wieku przedszkolnego kształtują się u dziecka załączki pamięci dowolnej. Dziecko jest w stanie zapamiętać proste treści już w sposób zależny od jego woli. Na tym etapie rozwoju otrzymuje już pewne polecenia do zapamiętania czy też jest proszone o przypomnienie sobie obowiązujących nakazów i zakazów. Ćwiczeniu pamięci dowolnej sprzyjają zabawy dydaktyczne, gry z regułami czy też przedszkolne uroczystości, podczas których dziecko odtwarza z pamięci wyuczony wcześniej wiersz czy utwór muzyczny.

Otóż motywacja do przypomnienia sobie czegoś w kontekście dziecięcej aktywności jest pierwotna w stosunku do potrzeby zapamiętania. Nie można zatem obciążać pamięci dziecka w okresie średniego dzieciństwa zbyt skomplikowanymi i złożonymi poleceniami.

W wieku przedszkolnym rozwija się zarówno pamięć świeża, czyli bezpośrednia, jak i pamięć trwała. Badania eksperymentalne przeprowadzone przez

Marię Przetacznikową oraz Grażynę Makiełło-Jarżę¹⁶ wśród dzieci od trzeciego do siódmego roku życia, polegające na poproszeniu dzieci o odtworzenie szeregu sylab oraz liczb jednocyfrowych, ukazują następujące wyniki:

Dziecko trzyletnie potrafi odtworzyć dwie liczby oraz od sześciu do siedmiu sylab. Często nie rozumie polecenia, np. powtarza liczby wraz z badającym.

Dziecko czteroletnie potrafi zapamiętać trzy liczby oraz od dwunastu do trzynastu sylab. Opuszcza lub dodaje słowa, zastępuje jedno słowa innymi, wymowa jest niewyraźna.

Dziecko pięcioletnie powtarza od trzech do czterech liczb oraz od dwunastu do trzynastu sylab. Powtarza dosłownie, zaś wymowa jest już poprawna. Przy szeregach 4-liczbowych dziecko często przedstawia liczby.

Dziecko w wieku sześciu lat oraz sześciu miesięcy odtwarza od czterech do pięciu liczb oraz od szesnastu do osiemnastu sylab. Czasami powtarza sens zdania „swoimi słowami”. Z szeregu 5-liczbowego powtarza często tylko cztery liczby.

Doświadczenie dziecka w okresie średniego dzieciństwa organizuje się dzięki pamięci trwałej, której podłoże fizjologiczne stanowią połączenia odruchowo-warunkowe. W dawniejszej psychologii powszechne było przekonanie, iż dziecko na tym etapie rozwoju zapamiętuje treść w sposób mechaniczny. Aktualnie jednak istnieje przekonanie, iż materiał sensowny jest zapamiętywany łatwiej, aniżeli ten stanowiący ciąg bezsensownych zgłosek czy niezrozumiałych słów. To, że małe dziecko odtwarza tekst w sposób dosłowny, jest wynikiem nieumiejętności dostrzegania logicznych związków pomiędzy poszczególnymi fragmentami. Powyższy fakt jest dowodem na to, iż dziecko w okresie przedszkolnym nie ma jeszcze wyćwiczonej pamięci słowno-logicznej. Łatwiej przyswaja materiał obrazowy oraz czynności ruchowo-manipulacyjne. Podobnie jak w przypadku spostrzeżeń, w sposób bardziej trwały zapamiętywane są te zdarzenia z życia dziecka, które mają znaczenie emocjonalne.

Pomiędzy trzecim i siódmym rokiem życia rozwijają się takie cechy pamięci jak: trwałość, wierność, pojemność oraz gotowość.

Trwałość pamięci mierzona jest poprzez tzw. czas latencji, czyli okres, jaki upływa od spostrzeżenia danego bodźca do jego rozpoznania. Obserwacje zachowania się dzieci oraz badania psychologiczne pokazują, iż w okresie średniego dzieciństwa okres latencji znacznie się przedłuża. I tak niemiecki psycholog Wiliam Stern¹⁷ uważa, iż dziecko w trzecim roku życia rozpoznaje osoby znaczące oraz przedmioty znane mu z codziennego użytku po upływie kilku miesięcy. W przypadku dziecka czteroletniego okres ten wydłuża się do jednego roku. Dziecko na tym etapie rozwoju oraz w kolejnych fazach średniego dzieciństwa jest zdolne do przypomnienia sobie pojedynczych epizodów z życia czy też zdarzeń o zabarwieniu emocjonalnym.

¹⁶ M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa...*, dz. cyt., s. 109.

¹⁷ Tamże, s. 110.

Charlotta Buhler¹⁸ i jej współpracownicy przeprowadzali badania nad pamięcią dzieci od pierwszego do siódmego roku życia. Badania dotyczyły takich cech pamięci jak latencja oraz pojemność. Dzieciom zademonstrowano przedmioty, które następnie ukryto w pudełkach. Zadaniem dzieci było odszukanie oraz rozpoznanie owych przedmiotów. Otóż dzieci trzyletnie rozpoznały przeciętnie dwa przedmioty po dwudziestu minutach. Dzieci czteroletnie prawidłowo zidentyfikowały trzy przedmioty po trzydziestu minutach. W odniesieniu do kolejnych poziomów wiekowych zaobserwowano taki sam okres latencji. Zmiany natomiast dotyczyły pojemności pamięci mierzonej liczbą prawidłowo rozpoznanych przedmiotów. W przypadku dzieci pięcioletnich pojemność pamięci obejmowała cztery elementy, w szóstym roku życia pięć elementów oraz sześć elementów w siódmym roku życia.

Badania pod kierunkiem Włodzimierza Szewczuka przeprowadzone przez Annę Zych pokazały, iż proces zapamiętywania u dziecka w okresie przedszkolnym zależy od rodzaju oraz stopnia złożoności materiału. Okazało się, iż dziecko w czwartym roku życia może zapamiętać prosty materiał – pojedyncze przedmioty i słowa. Na tym etapie rozwoju ma jednak trudność z kodowaniem złożonych treści. Natomiast dziecko w wieku siedmiu lat łatwiej zapamiętuje materiał obrazkowy niż werbalny. Obrazki o charakterze tematycznym tworzące logiczną całość są lepiej kodowane. Powyższy fakt wskazuje, iż pamięć pod koniec okresu przedszkolnego staje się sensowna¹⁹.

Rozwój myślenia. W rozwoju ontogenetycznym człowieka możemy wyróżnić trzy poziomy myślenia: sensoryczno-motoryczne, konkretno-wyobrażeniowe oraz pojęciowe, określane jako słowno-logiczne.

Myślenie sensoryczno-motoryczne obejmuje okres od urodzenia do drugiego roku życia. Na tym etapie wiedza na temat otaczającej rzeczywistości nie pochodzi jeszcze z wewnętrznych procesów myślowych pozwalających na umysłową manipulację przedmiotami, ale czerpana jest z bezpośredniego, sensorycznego kontaktu z obiektem poznania.

W trzecim roku życia dziecka, a więc u progu okresu przedszkolnego, pojawia się nowa jakość w myśleniu określana jako stadium konkretno-wyobrażeniowe. Dziecko na tym etapie poznaje rzeczywistość już nie tylko na drodze bezpośredniego spostrzegania, ale również w odniesieniu do wyobrażeń. Jean Piaget określa ten etap podokresem wyobrażeń przedoperacyjnych. Istotą tego stadium jest kształtowanie się symboli wyobrażeniowych przedmiotów i zjawisk w formie obrazów umysłowych. „Symbol to słowo lub wyobrażenie zastępujące coś innego”. Wyobrażenia dotyczą zdaniem Piageta nie tylko obiektów statycznych, ale również tych pozostających w ruchu albo też zmian zachodzących w zjawiskach.

¹⁸ Tamże, s. 110.

¹⁹ Tamże, s. 100–111.

Umysłowe reprezentacje zmienności zjawisk pojawiają się pod koniec okresu średniego dzieciństwa. Dzięki rozwojowi umysłowych reprezentacji rzeczywistości dziecko może kontaktować się z przedmiotami poznania nie tylko w sposób bezpośredni – „tu i teraz”, ale również poprzez odniesienie do ich wyobrażeniowych symboli. Myślenie dziecka na tym etapie rozwoju różni się znacząco od myślenia człowieka dorosłego. Materiałem myślenia nie są jeszcze pojęcia, ale konkretne wyobrażenia. Dziecko w okresie średniego dzieciństwa nie jest jeszcze zdolne do dokonywania operacji umysłowych określanych przez Jeana Piageta jako „uwewnętrznione działanie, dzięki któremu docierającymi z otoczenia informacjami można manipulować według indywidualnego uznania”²⁰. Otóż dziecko w okresie przedszkolnym nie ma jeszcze opanowanych takich operacji umysłowych jak: abstrahowanie, uogólnianie czy klasyfikacja. Dlatego też trudno jest mu posługiwać się pojęciami odzwierciedlającymi istotne oraz ogólne cechy przedmiotów. Ponadto dostęp do możliwości dokonywania operacji umysłowych na tym etapie jest ograniczony ze względu na takie cechy dziecięcego myślenia jak: egocentryzm, animizm, sztywność i rozumowanie przedlogiczne.

Każda z wyżej wymienionych cech zostanie odrębnie omówiona ze względu na znaczącą funkcję, jaką pełni w procesie rozwoju dziecięcego myślenia.

Egocentryzm. W dziecięcym myśleniu rozumiany jest jako brak zdolności do postrzegania rzeczywistości z perspektywy innej niż własna. Dziecko w okresie średniego dzieciństwa ma poczucie, iż inne osoby myślą, czują oraz przeżywają tak samo jak ono. Niezdolność do decentracji, czyli przyjęcia punktu widzenia drugiego człowieka, jest naturalnym etapem w rozwoju dziecka niemającym podłoża osobowościowego.

Egocentryzm w dziecięcym myśleniu został wyraźnie zilustrowany w badaniu eksperymentalnym przeprowadzonym przez wybitnego psychologa rozwojowego – Jeana Piageta. Istotą eksperymentu jest weryfikacja perspektywy dziecięcego spostrzegania. Otóż przed dzieckiem umieszczona zostaje kartonowa makieta przedstawiająca krajobraz trzech gór o różnej wielkości i kształcie. Dziecko uważnie przygląda się owemu obrazowi. Kolejnym etapem jest pokazanie dziecku zdjęć modelu wykonanych pod różnym kątem i poproszenie o wskazanie zdjęcia odpowiadającemu pierwotnemu obrazowi znajdującemu się na makiecie. Dziecko zwykle nie ujawnia trudności z wykonaniem powyższego zadania. Następnie w przeciwległym końcu makiety umieszczona zostaje figurka, a dziecko poproszone jest o wskazanie jej punktu widzenia. Okazuje się, iż zazwyczaj owym punktem widzenia staje się perspektywa dziecka. Powyższy eksperyment stanowi udokumentowanie hipotezy o jednostronnej perspektywie dziecięcej percepcji²¹.

Egocentryzm zdaniem Piageta jest wszechobecną tendencją występującą w różnych aspektach dziecięcej aktywności, a szczególnie w aspekcie myślenia.

²⁰ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka...*, dz. cyt., s. 196–200.

²¹ Tamże, s. 196–200.

Otóż dziecko w młodszym wieku przedszkolnym zapytane czy posiada brata, odpowiada twierdząco. Natomiast zapytane czy brat posiada rodzeństwo, zwykle odpowiada przecząco. Centracja w spostrzeganiu dziecka rzutuje na jego myślenie relacyjne, które jest istotnym aspektem komunikacji interpersonalnej. Dziecko, nie rozumiejąc perspektywy innej niż własna, nie jest zdolne do uczestniczenia w dialogu. Stąd rozmowy dzieci w początkowym okresie średniego dzieciństwa ograniczają się zwykle do kolektywnych monologów. Dziecko w zabawie z rówieśnikiem wyraża swoje zdanie. „Odpowiedzią” staje się monolog rówieśnika, nie nawiązujący do treści wypowiedzi dziecka. Powyższa sytuacja stanowi implikację braku decentracji w myśleniu oraz spostrzeganiu na tym etapie rozwoju.

Animizm. Inną cechą przemawiającą za „niedojrzałością myślenia” w okresie średniego dzieciństwa jest animizm. Polega on na przypisywaniu atrybutu żywotności przedmiotom nieożywionym. Na występowanie powyższej tendencji wskazuje treść rozmowy, jaką psycholog rozwojowy Jean Piaget przeprowadził z dzieckiem w wieku przedszkolnym:

Piaget: „Co robi słońce, gdy niebo jest zachmurzone i pada?”

Dziecko: „Idzie sobie, bo jest brzydka pogoda”.

Piaget: „Dlaczego?”

Dziecko: „Bo nie chce zmoknąć”.

Dopiero później w toku całego podokresu wyobrażeń przedoperacyjnych dziecko zaczyna odróżniać obiekty ożywione od nieożywionych. Na początku każdy przedmiot jest obdarzony świadomością, na przykład kamień „wie”, iż jest przesuwany. Następnie atrybut żywotności przypisywany jest przedmiotom poruszającym się, takim jak: rower czy liść zmieniający położenie pod wpływem podmuchu wiatru. Następnie za żywe uznawane są obiekty poruszające się spontanicznie, na przykład strumyk. Wreszcie następuje moment uświadomienia sobie przez dziecko, iż życie jest atrybutem przypisanym jedynie człowiekowi i zwierzętom, zaś cecha żywotności czy nieożywienia tkwi w samej naturze przedmiotów.

Sztywność myślenia. Sztywność myślenia w okresie przedszkolnym przejawia się w nieodwracalności, czyli tendencji do ujmowania przedmiotów i wydarzeń zgodnie z pierwszym doświadczeniem. Atrybutem dojrzałego myślenia jest zdolność dokonywania wyobrażeniowych operacji umożliwiających ujmowanie relacji pomiędzy obiektami w kategorii odwracalności. Dopóki dziecko nie przyswoi tej zdolności, nie będzie mogło wykonywać umysłowych manipulacji przedmiotami, a tym samym nie przyswoi sobie wielu praw uwzględniających aspekt zmienności zjawisk.

O sztywności myślenia dziecka na tym etapie rozwoju świadczy również tendencja do postrzegania obiektów rzeczywistości w kategoriach pewnej właściwości percepcyjnej, a nie stałości. I tak przeprowadzono eksperyment, w którym eksponowano dzieciom w wieku przedszkolnym psa, a następnie zakładano mu maskę kota i pytano jakie zwierzę jest przez dzieci postrzegane. Okazuje się, iż myślenie dziecka nie uwzględniło pewnej stałości w postrzeganiu mimo poja-

wiającej się zmienności. Ujawniła się skłonność do postrzegania zwierzęcia jako psa w sytuacji ekspozycji bez maski. Natomiast w momencie ukrycia „prawdziwej tożsamości zwierzęcia” pod maską pojawiła się tendencja do postrzegania go w kategorii zmiennej cechy, czyli w tym przypadku jako kota. Powyższy eksperyment potwierdził hipotezę, iż dzieci w stadium inteligencji przedoperacyjnej nie mają zinternalizowanej zasady zachowania stałości, która głosi, iż „pewne podstawowe cechy przedmiotu pozostają niezmiennie nawet wtedy, gdy ich wygląd w aspekcie percepcyjnym uległ zmianie²²”.

Rozumowanie przedlogiczne. Dziecko w okresie średniego dzieciństwa nie jest jeszcze zdolne do myślenia indukcyjnego, czyli przechodzenia od szczegółu do ogółu, ani do myślenia dedukcyjnego, polegającego na wyciąganiu szczegółowych wniosków z ogólnych informacji. Na tym etapie rozwoju charakterystyczne jest myślenie transdukcyjne, którego istotę ujmuje następujące stwierdzenie córki Jeana Piageta: „Nie miałam drzemki, więc to nie jest popołudnie”. Zatem myślenie transdukcyjne polega na przechodzeniu od jednego szczegółu do drugiego i uczynienia z jednego z nich przyczyny drugiego. Realnie jednak taki związek pomiędzy poszczególnymi elementami, w tym przypadku drzemką oraz popołudniem, nie występuje, a jedynie te dwie sytuacje są styczne w czasie.

Dziecko w okresie przedszkolnym ujawnia również skłonność do odwracania związku przyczynowo-skutkowego zdarzeń. Udokumentowanie tego stwierdzenia idealnie odzwierciedla następująca wypowiedź przedszkolaka: „Pan spadł z roweru, bo złamał nogę”. Brak zdolności dostrzegania złożonych relacji pomiędzy zdarzeniami, również w kontekście przyczynowo-skutkowym jest cechą immanentnie wpisaną w stadium inteligencji przedoperacyjnej. Powyższy etap stanowi naturalny moment rozwojowy w aspekcie funkcjonowania poznawczego, w którym bardziej prymitywne formy rozumowania stają się załącznikiem kształtowania bardziej dojrzałego oraz systematycznego myślenia²³.

Rozwój rozumowania oraz myślenia krytycznego w okresie średniego dzieciństwa. Otóż myślenie i rozumowanie dziecka w wieku przedszkolnym ma przede wszystkim charakter praktyczny oraz sytuacyjny. Jest uwikłane w różne formy dziecięcej aktywności. Jednak na tym etapie rozwoju myślenie wykracza już poza sensoryczno-motoryczne poznanie za pomocą analizatorów. Rozumowanie dziecka w okresie średniego dzieciństwa rozwija się również na płaszczyźnie spostrzeżeniowej, wyobrażeniowej oraz na podstawie symboli słownych, chociaż ten aspekt rozumowania sprawia dziecku w wieku przedszkolnym wiele trudności. Świadczą o tym chociażby wyniki badań przeprowadzonych przez Marię Przetacznikową²⁴, w których przedstawiano dzieciom obrazki zawierające pewne

²² Tamże, s. 196–200.

²³ Tamże, s. 196–200.

²⁴ M. Przetacznikowa, *Rozwój rozumowania u dzieci w wieku przedszkolnym w toku rozwiązywania zadań konstrukcyjnych i werbalnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1969 nr 2.

niedorzeczności. Dzieci już w czwartym roku życia potrafiły ów niedorzeczność wykryć i wskazać, ale miały problem z uzasadnieniem swoich sądów. Często wypowiedzi dzieci miały charakter bardzo ogólny, np. „to nie pasuje”, „to jest złe”, „to ma być inne”. Niektóre spośród dzieci pomiędzy czwartym i szóstym rokiem życia podawały uzasadnienia swoich sądów odwołując się do pewnej ogólnej zasady czy prawa, obowiązujących powszechnie, wykazując niezgodność pomiędzy sytuacją przedstawioną na obrazku a realnym stanem rzeczy czy też przewidując konsekwencje nieadekwatnego układu zjawisk. Powyższe rozważania wskazują zatem, iż dziecko w okresie przedszkolnym ujawnia tendencję do rozumowania, wyciągania wniosków czy też formułowania zgeneralizowanych sądów dotyczących właściwości zjawisk.

Dziecięce rozumowanie jest jednak uproszczone, często nieprecyzyjne i „przedlogiczne”, ponieważ w stadium inteligencji przedoperacyjnej dziecko nie posiada jeszcze ukształtowanej zdolności dostrzegania złożonych relacji pomiędzy poszczególnymi elementami rzeczywistości, nie rozumie również zasady zachowania stałości, tak istotnej w aspekcie logicznego ujmowania właściwości zjawisk, a nade wszystko nie posiada wystarczającej wiedzy pozwalającej na zgodne z prawami nauki udokumentowanie swych racji. W procesie rozumowania dziecko ujawnia skłonność do pomijania przesłanki zawierającej ogólną zasadę, uznając ją za oczywistą. Takie entymematyczne rozumowanie (zawierające przesłankę domyślną) jest charakterystyczne dla rozumowania człowieka dorosłego i nie wskazuje na dziecięcą alogiczność.

Pod koniec okresu średniego dzieciństwa dziecko internalizuje wiele powszechnych prawidłowości organizujących relacje pomiędzy różnymi aspektami rzeczywistości. Zdolność wykrywania logicznych błędów oraz formułowania adekwatnych sądów determinuje rozwój myślenia krytycznego oraz przyczynowo-skutkowego. Otóż próby rozwijania myślenia przyczynowo-skutkowego u dzieci w wieku przedszkolnym podjęła A.A. Wiengier²⁵. Po zorientowaniu się, w jaki sposób dzieci przedszkolne wyjaśniają przyczyny takich zjawisk jak: tonięcie, utrzymywanie się na powierzchni różnych ciał czy toczenie kulki po pochylni, autorka przeprowadzała ćwiczenia służące zrozumieniu istoty powyższych zjawisk, a tym samym rozwijające zdolność myślenia krytycznego oraz przyczynowo-skutkowego. Wiengier zaobserwowała następujące kierunki rozwoju wyżej wymienionych aspektów myślenia:

- od odzwierciedlenia zewnętrznego przyczyn zjawiska do odzwierciedlenia jego przyczyn wewnętrznych;
- od nieodróżnicowanego, globalnego zrozumienia przyczyny do coraz bardziej dokładnego,
- zróżnicowanego jego wyjaśnienia;
- od ujmowania jednostkowej przyczyny danego zjawiska do rozumienia ogólnego prawa, które kieruje danym zjawiskiem.

²⁵ M. Przetacznikowa, G.. Makiello-Jarża, Psychologia..., dz. cyt., s. 167–168.

Okres średniego dzieciństwa to czas wzmożonej eksploracji otoczenia, sprzyjającej gratyfikacji ciekawości poznawczej dziecka. Systematyczne dostarczanie dziecku w zrozumiały dla niego sposób rzetelnej wiedzy naukowej o świecie zaspokaja naturalną potrzebę wyjaśniania różnych aspektów rzeczywistości. Asymilacja nowych informacji o rzeczywistości, akcentujących przyczynowo-skutkowy aspekt rozumienia zjawisk, sprzyja rozwojowi myślenia krytycznego, które w sposób naturalny zastępuje dotychczasową tendencję dziecka do magicznego, egocentrycznego oraz animistycznego rozumowania.

Rozwój mowy. W okresie przedszkolnym równoległe do myślenia rozwija się druga znacząca instancja poznawcza, a mianowicie mowa. Otóż następuje intensywny rozwój mowy dialogowej, umożliwiającej zrozumienie wypowiedzi dziecka nie tylko w aspekcie konkretnej sytuacji, ale przede wszystkim ze względu na jej uporządkowanie oraz poprawność gramatyczną.

Dzięki postępowi w rozwoju mowy dziecko może w sposób zrozumiały dla otoczenia wyrażać swoje potrzeby oraz dziecięce uczucia, stając się wartościowym uczestnikiem międzyludzkich interakcji.

Intensywny rozwój słownictwa przyczynia się do tworzenia załączkowych pojęć. Ponadto słowo w coraz większym stopniu włącza się w bezpośrednie poznanie sensoryczne na drodze wrażeń oraz spostrzeżeń. Albowiem to znajomość coraz większej liczby nazw, pozwalających określić poszczególne aspekty rzeczywistości, pozwala na utrwalanie dziecięcych doświadczeń. Kształtowanie mowy oraz funkcji komunikacyjnych pozwala na internalizację wiedzy o świecie w postaci mowy wewnętrznej.

Mowa jest zdolnością przypisaną jedynie człowiekowi. Dziecko izolowane od społeczności ludzkiej nie nauczy się mówić. Rozwój zdolności językowych nie następuje w toku prostego naśladownictwa wypowiedzi osób dorosłych. Dziecko stopniowo opanowuje system języka ojczystego, a więc zespół uporządkowanych reguł fonetycznych i gramatycznych, którego podstawowymi składnikami są fonyemy, czyli dźwięki stanowiące podstawę tworzenia głosek oraz wyrazów.

Niezwykle ważnym etapem w procesie kształtowania mowy właściwej jest zrozumienie przez dziecko wypowiedzi osób dorosłych. Aby to nastąpiło, dziecko musi skojarzyć słowo z danym przedmiotem lub czynnością. Następnym etapem jest proces uogólnienia konotacji danego słowa na przedmioty czy czynności należące do tej samej grupy klasyfikacyjnej oraz nauczanie się określania ich poprzez dane słowo. Zdaniem Pawłowa słowo jest bodźcem pełniącym funkcję „sygnału sygnałów” wśród innych bodźców dźwiękowych oraz zastępującym bodźce zmysłowe²⁶.

Rozwój konotacji słowa. Proces rozumienia mowy oraz zdolność posługiwania się słowem w aspekcie relacji międzyludzkich był przedmiotem badań radiologicznych fizjologów oraz psychologów, którzy odnosili swoje obserwacje w tej

²⁶ Tamże, s. 144.

dziedzinie do teorii „sygnału sygnałów” Pawłowa oraz podkreślali, iż zdolności językowe nabywane są w toku skojarzenia danego słowa z określonym bodźcem otaczającej rzeczywistości.

Dziecko w okresie przedszkolnym, a więc już w trzecim roku życia ma za sobą dwa etapy rozwoju znaczenia słowa. Otóż na pierwszym etapie trwającym do połowy drugiego roku życia dziecko odnosiło dane słowo tylko do jednostkowych osób czy rzeczy. I tak słowo mama wywoływało wyobrażenie jego matki. Natomiast słowo lala odnosiło się tylko do jednej konkretnej lalki, którą dziecko nauczyło się układać do snu. Jeśli natomiast dziecko zostało poproszone o wykonanie tej samej czynności w odniesieniu do innej lalki czy zabawki, nie potrafiło wykonać tego polecenia. Okazało się, iż na tym początkowym etapie nabywania zdolności rozumienia języka, słowo ma dla dziecka bardzo wąski i konkretny zakres.

W drugim stadium, pod koniec drugiego roku życia znaczenie danego słowa rozszerza się na kilka przedmiotów lub czynności związanych z aktywnością dziecka. I tak wyraz lala oznacza już kilka lalek posiadających wspólne cechy. Konotacja słowa jako sygnału staje się szersza, bardziej uściślona oraz precyzyjna. Dziecko spostrzega bowiem w toku aktywności poznawczej coraz więcej właściwości, które odróżniają daną klasę przedmiotów od innych.

Dziecko, rozpoczynając okres przedszkolny, wkracza na trzeci etap rozwoju znaczenia słowa, który rozpoczyna się w połowie trzeciego roku życia. W tym stadium znaczenia sygnalizacyjnego nabierają słowa określające przedmioty różniące się w aspekcie wyglądu zewnętrznego. Dziecko rozumie takie słowa jak zabawka, meble czy naczynie. Słowa te stanowią uogólnienie przedmiotów oraz czynności związanych z poznawczą aktywnością dziecka. Istotnym aspektem tego etapu jest oderwanie konotacji słowa od konkretnych, sensorycznych atrybutów przedmiotu wyrażanych poprzez określone słowo.

Czwarte stadium rozwoju znaczenia słowa osiągnęte jest przez dziecko w piątym roku życia. W tym okresie znaczenie sygnałowe słowa ma niezwykle szeroki kontekst i ulega generalizacji w odniesieniu do szerokiej klasy przedmiotów. Dziecko rozumie na tym etapie słowo rzeczy, obejmujące swym zasięgiem bogaty zakres przedmiotów takich jak: zabawki, meble, naczynia czy odzież. W tej fazie średniego dzieciństwa dziecko zaczyna również rozumieć znaczenie słów odnoszących się do zjawisk społecznych, ekonomicznych, a także proste pojęcia liczbowe, czasowe oraz przestrzenne²⁷.

Rozwój zdolności budowania zdań. Dziecko uczące się mówić nie przyswaja odrębnie poszczególnych składników systemu językowego takich jak: fonemy, morfemy, słowa oraz zdania, lecz opanowuje właściwości lingwistyczne w sposób dynamiczny w procesie komunikacji z osobami znaczącymi. Okres przedszkolny jest niezwykle istotnym etapem kształtowania zdolności budowania zdań, zach-

²⁷ Tamże, s. 145.

wujących podstawowe reguły składni. Otóż dziecko rozwija w mowie potocznej podstawowe schematy zdań o nowe składniki: tworzy grupę podmiotu składającą się z podmiotu oraz z przydawek oraz grupę orzeczenia, którą tworzą orzeczenie oraz dopełnienia i okoliczniki.

W tym okresie życia wzrasta również zdolność budowania zdań złożonych współrzędnie oraz podrzędnie. Natomiast posługiwanie się w mowie potocznej zdaniami łącznymi, przeciwstawnymi oraz wynikowymi pozwala dziecku na ujmowanie logicznych związków pomiędzy różnymi aspektami rzeczywistości.

Rozwój budowy zdań u dzieci pomiędzy trzecim i siódmym rokiem życia opisała Rozalia Skrzypek²⁸. Zebrane przez autorkę materiały dotyczyły odpowiedzi na pytanie: „Kto jest na rysunku oraz co robi?”. Już dzieci w młodszym wieku przedszkolnym nie ograniczały się jedynie do wyliczenia osób znajdujących się na ilustracji oraz wykonywanych przez nie czynności, ale sprowokowane do wypowiedzi potrafiły budować złożone zdania. Otóż z wiekiem dziecko zaczyna odchodzić od formułowania prostych oraz lakonicznych wypowiedzi i tworzy coraz bardziej poprawne w aspekcie lingwistycznym zdania.

Cechy dziecięcej mowy w okresie średniego dzieciństwa. Proces internalizacji podstawowych właściwości gramatycznych języka sprzyja rozwojowi mowy dialogowej pełniącej istotną funkcję w procesie społecznej komunikacji dziecka. Otóż psycholog rozwojowy Jean Piaget uważał, iż mowa dziecka do końca okresu przedszkolnego ma charakter egocentryczny, podobnie jak dziecięce myślenie. Przejaw tej cechy można zaobserwować w typowych dla tego etapu rozwojowego monologach właściwych oraz zbiorowych.

Istotą monologu właściwego jest mówienie przez dziecko pod nieobecność innych osób. Monolog zbiorowy natomiast przejawia się w wyrażaniu przez dziecko swych wypowiedzi w obecności rówieśników czy też osób znaczących. Jednak w tym kontekście dziecko nie jest zainteresowane tym, czy ktokolwiek go słucha. Jego mowa nie jest również skierowana do konkretnego adresata. Istotą zarówno monologu właściwego jak i zbiorowego jest mówienie przez dziecko o sobie i do siebie. Stąd też adekwatnym wydaje się być określenie przez Jeana Piageta tego stadium kształtowania mowy jako egocentrycznego²⁹.

Wielu psychologów nie potwierdziło jednak hipotezy Piageta, uznając, iż charakter mowy jest zdeterminowany przez czynniki oddziałujące na dziecko w jego środowisku społecznym. Niezwykle zasadnym jest twierdzenie, iż wszelka aktywność dziecka angażująca aparat mowy oraz podejmowana w kontekście interpersonalnym sprzyja procesowi uspołecznienia, a tym samym naturalnemu przekształceniu egocentrycznej mowy monologowej w dialogową mowę społeczną³⁰.

²⁸ Tamże, s. 155.

²⁹ Tamże, s. 156.

³⁰ Tamże, s. 157.

Atrybuty mowy dialogowej. Otóż charakter dziecięcych dialogów zmienia się wraz z wiekiem. W okresie przedszkolnym mowa dialogowa dziecka jest ściśle związana z działaniem. Na tym etapie rozwoju dziecko wręcz zachęca partnera interakcji do wspólnego działania i myślenia.

Znana badaczka rumuńska, Tatiana Slama-Cazacu³¹ stwierdza, iż w toku mowy dialogowej dziecko „próbuję włączyć swego partnera do działania, nakłonić go do współpracy; równocześnie aktywność dziecka tworzy potężny czynnik dialogu: motyw „mówienia razem”, „rozmawiania”. Działanie pobudza dzieci raczej do dialogu niż do monologu w sensie głośnego myślenia: mowa dziecka zmierza ku rozmowie mającej na celu współdziałanie i wzywanie pomocy”.

Dialogi w okresie średniego dzieciństwa wykraczają poza sferę bezpośredniego działania. Tematem rozmów staje się to, co aktualnie absorbuje umysł dziecka oraz skłania je do poszukiwania odpowiedzi. Na tym etapie rozwoju dziecko zadaje osobom dorosłym całe serie pytań nawiązujące do interesującego je tematu. Są one bardzo dociekliwe oraz skłaniają dziecko do kolejnych refleksji, które implikują proces tworzenia nowych pytań wymagających niemal natychmiastowej odpowiedzi. Warto pamiętać, iż dialog z osobą dorosłą jest dla dziecka niczym „skarbnica wiedzy” o rzeczywistości. Najefektywniejszymi w aspekcie uczenia stają się pytania, które dziecko spontanicznie tworzy jako wyraz zaabsorbowania konkretnym aspektem rzeczywistości. Natomiast wszelkie pouczenia osób dorosłych kierowane do dziecka nie posiadają tak znaczącej wartości edukacyjnej.

ROZWÓJ EMOCJI ORAZ UCZUĆ W OKRESIE ŚREDNIEGO DZIECIŃSTWA

Otóż w okresie przedszkolnym następuje proces wzbogacania oraz różnicowania dziecięcej uczuciowości oraz emocjonalności. Mimo iż już w wieku poniemowlęcym możemy zaobserwować przejawy takich uczuć jak: gniew, strach, wstyd, radość czy niechęć, to jednak występują one w postaci dość niewyraźnej oraz niejednoznacznej.

Natomiast w okresie średniego dzieciństwa wyżej wymienione jakości uczuciowe zaczynają występować w formie niezwykle wyrazistej, czystej oraz nieskażonej. Dzieje się tak, ponieważ w tym okresie rozwoju dziecko nie wykształciło jeszcze mechanizmu obronnego – tłumienia, który uaktywniany jest w sytuacji „społecznego niedostosowania” przeżywanej emocji czy uczucia. Okres średniego dzieciństwa, nieograniczony jeszcze konwenansami czy normami, jest najbardziej autentycznym w aspekcie wyrażania przeżywanych stanów uczuciowych i emocjonalnych.

W okresie przedszkolnym w zachowaniu dziecka ujawniają się afekty, czyli silne, gwałtowne i krótkotrwałe uczucia, niekiedy z reakcjami fizjologicznymi.

³¹ T. Slama-Cazacu, *Mowa dialogowa małego dziecka, jej znaczenie i niektóre właściwości*, „Przegląd Psychologiczny” 1967 nr 14, s. 18.

Afekty dziecka uzewnętrzniane są w śmiechu oraz w płaczu, w gestach i mimice twarzy oraz ciała, a nawet w słowach, którym dziecko nadaje adekwatną do przeżywanego uczucia intonację. W sytuacji eskalacji dziecięcego afektu dochodzi do jego wyładowania, które obserwowalne jest w impulsywnym zachowaniu dziecka. Dziecko w okresie przedszkolnym jest nie tylko impulsywne oraz skłonne do ujawniania swych afektów, ale również labilne w aspekcie przeżywanych emocji i uczuć. Otóż emocje dziecka powstają bardzo szybko i równie szybko ulegają wygaszeniu. Niejednokrotnie przeżywane stany emocjonalne są zastępowane innymi, często krańcowo odmiennymi. Dziecko w jednej chwili potrafi przejść od radości do smutku, któremu często towarzyszy intensywna ekspresja zewnętrzna. Znaczna labilność uczuciowa dziecka, połączona z dużą pobudliwością układu nerwowego sprawia, iż zarówno wyrażane emocje i uczucia, jak również towarzyszące im reakcje fizjologiczne, aż do późnego okresu przedszkolnego nie mogą zyskać miana dojrzałych oraz zrównoważonych.

Pod koniec okresu średniego dzieciństwa, w połowie szóstego roku życia, dziecko dojrzewa w aspekcie emocjonalnym oraz uczuciowym. Potrafi zapanować nad gwałtownymi afektami oraz uzewnętrznia przeżywane stany uczuciowe w sposób społecznie akceptowany. Schyłek okresu przedszkolnego to również niezwykle istotny czas w kontekście kształtowania uczuć wyższych, właściwych. Należą do nich uczucia intelektualne, społeczne, estetyczne oraz moralne. Dziecko w okresie przedszkolnym potrafi otoczyć niezwykłą serdecznością oraz tkliwością młodsze rodzeństwo czy słabszego rówieśnika w grupie przedszkolnej. Uczucia estetyczne rozwijają się w procesie poznawania wartości muzyki, utworów literackich adekwatnych do wieku dziecka oraz w dziecięcej twórczości plastycznej.

Otóż pod koniec okresu przedszkolnego zmienia się rola przeżyć emocjonalnych w działaniu. Dziecko w okresie niemowlęcym oraz poniemowlęcym cieszy samo podejmowanie oraz wykonywanie czynności. U dziecka w czwartym oraz piątym roku życia istotnym staje się efekt podjętej aktywności. Pozytywne emocje są zatem związane z intencjonalnością oraz celowością działania. Źródłem pozytywnych uczuć staje się dla dziecka wytwór zabawy konstrukcyjnej. Starsze dzieci natomiast stawiają sobie coraz bardziej odległe cele i realizują je etapami. W tym przypadku już samo planowanie aktywności, a nawet jej inicjowanie staje się bodźcem wyzwalającym uczucie radości oraz dziecięcego samospełnienia. Okres średniego dzieciństwa jest niezwykle istotnym etapem w procesie rozwoju uczuciowości. Dziecko w okresie przedszkolnym z istoty zdolnej do wyrażania krótkotrwałych, aczkolwiek silnych emocji oraz wzruszeń, staje się istotą ukierunkowaną ku świadomemu przeżywaniu wyższych uczuć: intelektualnych, estetycznych, społecznych oraz moralnych³².

³² M. Przetacznikowa, G. Makiello-Jarża, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 113–115.

ROZWÓJ SPOŁECZNY DZIECKA W OKRESIE ŚREDNIEGO DZIECIŃSTWA

Dziecko z chwilą przyjścia na świat staje się istotą społeczną, albowiem układem odniesienia dla jego rozwoju jest środowisko specyficznie ludzkie. Otóż pierwsze relacje interpersonalne dziecka kształtują się w odniesieniu do matki. Otoczenie dziecka troską, bezinteresowną akceptacją oraz miłością sprzyja wytworzeniu poczucia bezpieczeństwa oraz podstawowej ufności wobec otaczającej rzeczywistości. W „rozumiejącym środowisku rodzinnym” dziecko bez obawy odrzucenia wyraża swoje uczucia, stając się wrażliwym na potrzeby innych. W ten oto sposób „rodzi się” nowy uczestnik życia społecznego, coraz bardziej świadomy oraz zaangażowany w proces poznawania interpersonalnych odniesień.

Szczególnie istotnym czasem w aspekcie społecznego rozwoju dziecka jest okres średniego dzieciństwa. Myślenie dziecka na tym etapie jest jeszcze naznaczone egocentryzmem, ale pojawiają się już przejawy odejścia od centrycznej perspektywy oraz włączanie się dziecka w toku poznawczej eksploracji w rzeczywistość relacji międzyludzkich. Proces „społecznego dojrzewania” dziecka ujmowany jest w odniesieniu do dwóch najbardziej znaczących w tym okresie środowisk, a mianowicie systemu rodzinnego oraz grupy rówieśniczej. System rodzinny dla dziecka w okresie średniego dzieciństwa stanowi swoiste zwierciadło, w którym przedstawiane są różnorodne postawy, zachowania oraz wzajemne odniesienia. Rodzice są dla dziecka pierwszymi modelami ról, które w przyszłości będzie realizować w aspekcie życia społecznego.

Szczególnie istotna na tym etapie rozwoju jest więź uczuciowa pomiędzy matką a dzieckiem. Proces stopniowego przechodzenia dziecka od całkowitej zależności do emocjonalnej niezależności w aspekcie relacji z matką przedstawił psycholog Arnold Gesell³³. Autor uważa, iż dziecko w trzecim roku życia jest całkowicie zależne od matki oraz przedkłada ważność owej relacji nad kontakty z ojcem. Czterolatek jest dumny ze swojej matki i nieustannie wychwala jej osiągnięcia przed rówieśnikami. Dosyć często jednak w tym okresie życia dziecko próbuje przeciwstawić się matce, stosując opór bierny lub czynny (w sytuacji kiedy nie chce przerwać zabawy, podczas jedzenia czy też ubierania). Dziecko pięcioletnie nadal zachwyca się swoją mamą, wyraża to w formie werbalnej lub przytulając się do niej. Ponadto służy pomocą w wykonywaniu codziennych czynności, zaś chłopcy w tym wieku głoszą, iż w przyszłości ożenią się z mamą. Otóż w szóstym roku życia postawa dziecka wobec matki ulega przeobrażeniu w kierunku negatywnym. Dziecko sprzecza się z mamą, obraża się, sprawia przykrość, by za chwilę przeprosić i powiedzieć, że „mama jest najwspanialsza na świecie”. Ta ambiwalencja uczuć wobec matki utrzymuje się do siódmego roku życia. W tym okresie również zdarzają się starcia woli dziecka z wolą matki, ale są już bardziej subtelne. Na tym etapie łatwiej jest „przemówić dziecku do rozsądku” oraz wpływać na jego zachowanie poprzez odniesienie do systemu kar i nagród.

³³ Tamże, s. 116–118.

Według Gesella przez cały okres średniego dzieciństwa szczególnym autorytetem cieszy się ojciec. Początkowo dziecko odnosi się do ojca z dużym dystansem, a dziecięce troski powierza przede wszystkim matce. Jednak około piątego roku życia dziecko zaczyna zbliżać się do ojca, a relacje stają się swobodniejsze. Otóż sześciolatek, który przeżywa kryzys uczuciowy w relacji z matką, czyni swym po-wiernikiem ojca. Zarówno chłopcy, jak i dziewczynki wychwalają ojca oraz stają się wobec niego niezwykle posłuszni. Upomnienia czy kary wyznaczane dziecku przez ojca stają się większym źródłem zmartwień aniżeli upomnienia matki.

W siódmym roku życia stosunek dziecka do obojga rodziców wyrównuje się. Istotnym aspektem rozwoju społecznego dziecka w okresie przedszkolnym jest synchronizacja postaw rodzicielskich obojga rodziców. Szczególne znaczenie ma bezwarunkowa akceptacja dziecka jako osoby ujawniającej nie tylko pozytywne atrybuty, ale również słabości. W procesie wychowawczym postawą szczególnie sprzyjającą osobowościowemu rozwojowi dziecka jest tzw. „mądra miłość” prze-jawiana nie w nadmiernej pobłażliwości czy hamowaniu dziecięcej samodzielności, ale wyrażana w konsekwentnych oraz spójnych oddziaływaniach wycho-wawczych, zmierzających ku kształtowaniu dojrzałej tożsamości indywidualnej i społecznej dziecka.

Niezwykle ważne w rozwoju uspołecznienia dziecka są jego relacje z rodzeństwem. Według Gesella kontakty te w wieku przedszkolnym są dosyć zmienne i uwarunkowane nastrojami przejawianymi przez dziecko. Jednakże zaznaczają się w tym aspekcie pewne prawidłowości rozwojowe związane z kolejnością urodzenia dziecka oraz płcią rodzeństwa. Konflikty z rodzeństwem dominują pomiędzy czwartym i szóstym rokiem życia ze względu na znaczącą przewagę negatywnych emocji w tym okresie życia. Niska samokontrola oraz nadmierna pobudliwość układu nerwowego dziecka sprawiają, iż interakcje z rodzeństwem są niezwykle burzliwe. Dzieci w okresie średniego dzieciństwa inaczej odnoszą się do młodszego i starszego rodzeństwa, aczkolwiek emocje pozytywne przeplatają się z negatywnymi w codziennej aktywności życiowej. Pod koniec okresu przed-szkolnego dziecko odnosi się do rodzeństwa coraz życzliwiej, dążąc do współdzia-łania zarówno w zabawie, jak też w innych sferach dziecięcej aktywności³⁴.

Istotnym aspektem rozwoju społecznego dziecka w okresie średniego dzie-ciństwa stają się interakcje z rówieśnikami. Szczególnie w grupie przedszkolnej, kiedy nauczycielka zachęca do zgodnej zabawy i współdziałania rozwijają się pierwsze bliskie relacje społeczne. Otóż dziecko w okresie średniego dzieciństwa jest skłonne do zawierania przyjaźni. Badania Selmana³⁵ w odniesieniu do dziecię-cych przyjaźni, prowadzone metodą kliniczną Piageta, ukazały pewne prawidło-wości dotyczące genezy tego zjawiska, pozwoliły ustalić predyktory konfliktów

³⁴ Tamże, s. 113–119.

³⁵ R.L. Selman, The child as a friendship philosopher, w: S.R. Asher, J.M. Gottman (red.), The Development of Children's Friendship, Cambridge: Cambridge Press 1981, s. 242–273.

pomiędzy przyjaciółmi oraz wypracować strategie ich rozwiązywania, a także znaleźć przyczyny rozpadu dziecięcych przyjaźni. Selman uważał, iż przyjaźń dzieci w okresie średniego dzieciństwa jest tymczasowa. Dziecko na tym etapie rozwoju upatruje źródła konfliktu w czynnikach zewnętrznych oraz próbuje rozwiązywać go w płaszczyźnie fizycznej. Niejednokrotnie w sytuacji nieporozumienia z rówieśnikiem dziecko ujawnia tendencję defensywną oraz podejmuje inną formę aktywności. Autor wiąże wyżej przedstawioną sytuację z nieumiejętnością przyjęcia postawy decentracji przejawianej w zdolności postrzegania perspektywy drugiego człowieka.

Antytezą wobec przekonania Selmana o tymczasowości dziecięcej przyjaźni są obserwacje Dunn i Cutting³⁶, które wskazują, iż relacje przyjacielskie tworzone w wieku przedszkolnym charakteryzują się znaczną stałością w czasie. Ponadto stanowią cenne źródło wsparcia w trudnych sytuacjach oraz tworzą istotny aspekt rozwoju moralnego. Okazuje się, iż posiadanie przyjaciela zarówno przez dziecko akceptowane w grupie rówieśniczej, jak też odrzucane, dodatkowo koreluje z wynikami testu weryfikującego zdolność rozpoznawania fałszywych przekonań oraz odróżniania kłamstwa od pomyłki. Dziecko w okresie przedszkolnym, doświadczające poczucia osamotnienia, ujawnia tendencję do tworzenia wyimaginowanego przyjaciela. Taka relacja jest dla dziecka równie ważna, a nawet ważniejsza niż kontakt z realnym przyjacielem. Ponadto oczekiwania dziecka wobec realnych i wymyślonych przyjaciół są podobne. Zawieranie pierwszych przyjaźni jest niezwykle istotne w aspekcie kształtowania dziecięcej uczuciowości, empatii, prospołecznych zachowań oraz moralnych postaw³⁷.

ROZWÓJ MORALNY DZIECKA W OKRESIE PRZEDSZKOLNYM

Moralność rozumiana jest jako zdolność dokonywania ocen wartościujących w aspekcie słuszności *versus* niesłuszności ludzkich zachowań³⁸. Ponadto może być rozpatrywana w kategoriach metarozwoju, gdyż jej ujawnienie oraz urzeczywistnianie możliwe jest jedynie w kontekście postępującego dojrzewania człowieka w wymiarze funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego oraz społecznego. Moralność jest wartością specyficzną ludzką, a jej rozwój możliwy jest jedynie w toku interpersonalnych odniesień. Początek jej rozwoju wiąże się z poznaniem

³⁶ J. Dunn, A.L. Cutting, Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children, w: K.H. Rubin, B. Laursen, W.M. Bukowski (red.), Social and emotional development (t. 2. Development during infancy and early childhood), Hove, East Sussex: Psychology Press 2009, s. 188–209.

³⁷ J. Trempała, Psychologia..., dz. cyt., s. 221–222; Por., B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, Tom 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2006, s. 115.

³⁸ J.R. Gerrig, P. G. Zimbardo, Psychologia i życie, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2006, s. 345.

reguł obowiązujących w grupie społecznej, odróżnianiem dobra od zła oraz przeżywaniem poczucia winy i wstydu. Otóż małe dziecko nie ma wrodzonego poczucia dobra oraz zła. Wartościowanie w tych kategoriach nie występuje aż do momentu opanowania podstaw mowy i zrozumienia prostych reguł postępowania. Do tego czasu wedle koncepcji rozwoju moralnego Jeana Piageta dziecko pozostaje w stadium określanym jako anomia moralna. Dziecko uczy się ocen wartościujących w toku interakcji z osobami znaczącymi. Jeśli zachowanie dziecka jest nieakceptowane przez rodzica i spotyka je w związku z tym nagana, wówczas zaczyna unikać tego, co przez najbliższych nieaprobowane w obawie przed karą. Dziecko wie, iż jego czyn został uznany za zły, ale na tym etapie rozwoju nie rozumie jeszcze, dlaczego tak się dzieje.

Analogicznie następuje proces asymilacji do posiadanego repertuaru zachowań, które są nagradzane. W okresie średniego dzieciństwa dziecko zdobywa wiedzę o tym, jakie oczekiwania wobec niego mają rodzice, a następnie stara się im podporządkować. Motywem postępowania dziecka nie jest wówczas przekonanie o wartościowości określonego czynu, ale chęć uzyskania nagrody. Jean Piaget określa to stadium mianem egocentryzmu³⁹. Moralność dziecka w okresie przedszkolnym oparta jest nie na wewnętrznym poczuciu słuszności czy niesłuszności danego zachowania, ale jest motywowana posłuszeństwem wobec osób znaczących. Otóż szacunek, jakim dziecko obdarza rodziców, implikuje jednostronne wartościowanie polegające na całkowitym, niewolniczym podporządkowaniu wszelkim narzuconym regułom. Jean Piaget⁴⁰ określił ten okres mianem moralności heteronomicznej (gr. *heteros* – inny; *nomos* – prawo).

Idealnym przykładem odzwierciedlającym rozumowanie w aspekcie moralności heteronomicznej jest sposób, w jaki dziecko wartościuje kłamstwo. Otóż Piaget w odniesieniu do swych badań sformułował wniosek, iż dziecko, akceptując zasadę dotyczącą prawdomówności, nie rozumie wartości prawdy oraz istoty kłamstwa. Okres średniego dzieciństwa, ze względu na intensywny rozwój wyobraźni jest czasem fantazjowania oraz konfabulowania. Dziecko, przeinaczając rzeczywiste zdarzenia, nie czyni tego w sposób zamierzony. Istotą kłamstwa natomiast jest świadome wprowadzanie w błąd. Na tym etapie rozwoju nie możemy mówić o celowości takiego zachowania. Nie możemy zatem rozpatrywać przeinaczeń dziecka w kategorii kłamstwa, ponieważ dziecko nie ma takiej intencji. Dopiero osoby dorosłe, dostrzegając niezgodność pomiędzy wypowiedziami dziecka a stanem realnym, stawiają mu taki zarzut. Dziecko przyjmuje informację o tym, iż jego zachowanie zostało uznane za złe, zupełnie nie rozumiejąc istoty takiego wartościowania, a jedynie podporządkowując się narzuconej regule.

W okresie moralności heteronomicznej dziecko kieruje się zasadą realizmu moralnego. Postępuje wówczas zgodnie z „literą”, a nie „duchem” prawa i uwa-

³⁹ M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża, Psychologia..., dz. cyt., s. 181.

⁴⁰ J. Piaget, B. Inhelder, Psychologia dziecka, Wrocław: Wydawnictwo Siedmiogród 1993, s. 120–122.

za, iż wszelkie odstępstwa od przyjętych reguł są niedopuszczalne. Takie sztywne rozumowanie dziecka może prowadzić do nielogicznych zachowań, chociażby w odniesieniu do zasady „nie wolno zabierać zabawek innym dzieciom”. Dziecko nie rozumiejąc istoty owej zasady, a jedynie bezrefleksyjnie ją asymilując, nie odbierze rodzeństwu nożyczek, które w przekonaniu dziecka pełnią funkcję zabawki. Ponadto dla dziecka liczy się wymiar materialny czynu, nie intencja sprawcy.

Egzemplifikacją tej tezy są badania przeprowadzone przez Jeana Piageta z zastosowaniem historyjek obrazkowych przedstawiających różne zachowania dzieci. Po wysłuchaniu historyjki dzieci były proszone o dokonanie moralnej oceny postępowania bohaterów. Otóż jedna z historyjek przedstawiała sytuację, kiedy dziecko niechcący stłukło jedenaście filiżanek. Druga natomiast opisywała zachowanie chłopca, który stłukł jedną filiżankę w sytuacji, kiedy skradał się po konfitury. Dzieci uznały zachowanie pierwszego chłopca jako bardziej niemoralne, ponieważ stłukł on większą liczbę filiżanek i w związku z tym strata ta jest większa.

Dziecko w okresie średniego dzieciństwa uważa, iż każde zachowanie naruszające przyjętą regułę powinno być ukarane. Ponadto kara powinna mieć formę sankcji ekspiacyjnej, czyli prowadzić do odpokutowania za niezgodne z regułą postępowanie. Według Kohlberga⁴¹ mamy tu do czynienia z prekonwencjonalnym stadium rozwoju moralnego.

Rozwój moralny wiąże się również ze zdolnością odróżniania dobra od zła. Dokonywanie ocen wartościujących własnych działań odbywa się w odniesieniu do sumienia rozumianego jako uwewnętrzniony system wartości człowieka, organizujący jego postępowanie. Początki kształtowania się sumienia są związane z poczuciem normy, które pojawia się u dziecka około drugiego roku życia. Otóż dziecko potrafi wówczas odróżnić przedmiot zgodny z przyjętą „normą” od przedmiotu uszkodzonego. Na tym etapie rozwoju dziecko odróżnia również dobre zachowanie, czyli akceptowane przez rodziców od złego, czyli nieaprobowanego. Ponadto złe zachowania dziecka często ulegają projekcji na przedmioty z najbliższego otoczenia, chociażby zabawki czy wyimaginowane postacie.

W czwartym roku życia pojawia się załączek sumienia, przejawiany w powściągliwości dziecka wobec pewnych zachowań, mimo niezrozumienia istoty nakazów oraz zakazów. Istotną rolę w jego kształtowaniu odgrywa świadomość przeżyć innych osób oraz rozwój takich uczuć jak poczucie winy oraz wstydu⁴². Otóż wartościowanie moralne w okresie średniego dzieciństwa odnosi się do tzw. „zewnątrznego sumienia” ujmowanego jako system reguł narzucanych przez osoby znaczące. W okresie moralnej heteronomii nie możemy jeszcze mówić o „właściwym sumieniu” rozumianym jako uwewnętrzniony system wartości, organizujący postępowanie. Niemniej jednak przejawiana w czwartym roku życia

⁴¹ L. Kohlberg, *The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*, New York: Harper & Row 1984.

⁴² J. Trempała, *Psychologia...*, s. 223–224.

wewnętrzna powściągliwość wobec pewnych zachowań, która nie jest uwarunkowana zewnętrznymi standardami, stanowi jego poważną zapowiedź.

Rozwój dziecka rozpoczyna się z chwilą jego przyjścia na świat. Istotnym aspektem tego procesu jest wyposażenie genetyczne. Dziecko bowiem, wbrew tezie Johna Locke'a, nie rodzi się jako *tabula rasa*. To, w co wyposażyla je natura, jest tylko jednym z czynników nadających kierunek dojrzewaniu. Drugim jest oddziaływanie bodźców, które są poza nim, lecz stanowią istotny predyktor rozwoju. W tej grupie czynników znajdują się zmienne społeczne, ze szczególnym uwzględnieniem systemowych. I wreszcie trzecia, a w zasadzie pierwsza, najważniejsza zmienna – dziecko jako aktywny podmiot własnego rozwoju. Albowiem dziecko w toku poznawczej eksploracji nadaje sens swojej uczuciowości, społecznym odniesieniom oraz „pierwszym moralnym rozterkom”, a więc temu, co dzieje się w nim i tworzy całe jego jestestwo.

BIBLIOGRAFIA

- Asendorpf J.B., Denissen. J.J.A., Aken van M.A.G., Inhibited and Aggressive Preschool Children at 23 Years of Age: Personality and Social Transitions into Adulthood, „Developmental Psychology” 2008 nr 44 (4).
- Brytek-Matera A. Obraz ciała – obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym, Warszawa: Difin 2008.
- DelVecchio B.W., The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studiem, „Psychological Bulletin” 2000 nr 126.
- Dunn J., Cutting A.L., Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children, w: K.H. Rubin, B. Laursen, W.M. Bukowski (red.), Social and emotional development (T. 2. Development during infancy and early childhood), Hove, East Sussex: Psychology Press 2009.
- Gerrig J.R., Zimbardo P.G., Psychologia i życie, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2006.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, Tom 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2006.
- Istomina Z.M., The development of voluntary memory in children of preschool age, w: U. Neisser (red.), Memory observed. Remembering in natural contexts. San Francisco: W.H. Frejman and Company 1982.
- Kohlberg L., The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages, New York: Harper & Row 1984.
- Maccoby E.E., The two sexes: Growing up apart, coming together, Cambridge MA: Harvard University Press 1998.
- McCabe L. A., Brooks-Gunn J., With a little help from my friends? Self-regulation in groups of young children „Infant Mental Health Journal” 2007 nr 28.
- Piaget J. Rozwój ocen moralnych dziecka, Warszawa: PWN 1967.
- Piaget J., Inhelder B., Psychologia dziecka, Wrocław: Wydawnictwo Siedmiogród 1993.
- Popielski K., Psychologia egzystencji. Wartości w życiu, Lublin: Wydawnictwo KUL 2008.

- Przetacznikowa M., Rozwój rozumowania u dzieci w wieku przedszkolnym w toku rozwiązywania zadań konstrukcyjnych i werbalnych, „Psychologia Wychowawcza” 1969 nr 2.
- Przetacznikowa M., Makiełło-Jarża G., Psychologia rozwojowa, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1977.
- Selman R. L., The child as a friendship philosopher, w: S.R. Asher, J.M. Gottman (red.), The Development of Children's Friendship, Cambridge: Cambridge Press 1981.
- Ślania-Cazacu T., Mowa dialogowa małego dziecka, jej znaczenie i niektóre właściwości, „Przegląd Psychologiczny” 1967 nr 14.
- Schaffer H. R., Psychologia dziecka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2008.
- Trempała J., Psychologia rozwoju człowieka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2011.
- Whiting B., Edwards C., A cross-cultural analysis of sex differences in the behaviour of children age three through 11, „Journal of Social Psychology” 1973 nr 91.
- Żebrowska M., Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1982.

Summary

The development of man is a continuous and dynamic process, perpetually expanded and improved through gaining cognitive, emotional and social experience of oneself and of the surrounding world. Any advancement towards maturity revolves around the 'I' discovered by child of about two years old. This sensation of being separate from the external world, not yet fully comprehended by 'a small explorer', becomes a specific point of reference for evolution of particular dimensions of human existence. This peak experience felt by a two-year-old is repeatedly continued on a more and more conscious level by a growing pre-school child. The duration of this stage is relative, closely determined by individual developmental qualities. In this publication a developmental stages framework devised by Maria Żebrowska, wherein the pre-school period is from the age of three to seven years old, has been adopted. The psychological development of child at the mid-childhood stage is interpreted in the light of progressive changes occurring in the biological, cognitive, emotional and social aspects. Inter-correlations and cross-penetrations of these aspects constitute a holistic, individual path of development.

Considerations on the psychological development of child should be preceded by description of the biological transformations, since what happens on the biological level forms the basis for and determines the higher level of mental and emotional sphere.

In psychological analysis of child's development, of particular importance are structural and functional changes in the central nervous system, including:

- progressive myelination of nerve fibres, especially in the frontal lobes
- increasing number of synapses and formation of new neural connections
- increased production of neurotransmitters
- the theta waves, dominating until the fifth year of age in the waking state, and characteristic of sleep in adults, are replaced between child's year 5 and 7 by alpha waves, characteristic of the state of stimulated attention.

Synchronization of the activities of particular brain areas and better coordination between the frontal lobes and the other brain areas promotes better self-control in behaviour, enhanced concentration skills, better planning and conscious problems solving.

Refinement of the structure and functions of the nervous system determines the development of child's cognitive abilities which in mid-childhood exceed the direct sensory-motor recognition by the analysors, towards indirect, rational understanding which is characteristic of Piaget's stage of pre-school intelligence. The child is then able to engage in symbolic thinking. A symbol is 'a word or image replacing something else'. This is a breakthrough in the cognitive development of child. As of this moment, the child does not have to explore the real world directly, being now able to form a mental image thereof. Obviously, a pre-school child has yet to acquire reasoning powers understood as 'internalized activity by which external information can be manipulated according to the individual needs'. This process is as yet impossible at this stage of development due to such features of child's thinking as egocentrism, animism, rigidity and pre-logical reasoning. The ability to perceive complex correlations between objects and to practice mental operations that are linked to them will be achieved only by a six or seven year old child, on reaching the stage of concrete operations.

The intensive development in thinking in mid-childhood is accompanied by the expansion of another cognitive aspect, the speech. At this stage it is contextual in nature, i.e. comprehensible for others not only because of a specific situation but mainly due to orderly and grammatically correct talk by the child. Progressively increasing vocabulary scope favours engaging in dialogues both with peers and adults, systematically expanding 'the child' horizon of exploration of the real world'. Moreover, the use of words helps fix the cognitive content which becomes assimilated and forms an internal mental image of the outside world. The cognitive progress of child at pre-school stage remains in syntony with the emotional development. A turning point in the emotional formation is realization of one's autonomy from the surrounding world, which takes place before the child's second year of life. Self-awareness, also called the 'I' image or 'I' recognition forms the basis for higher emotions, enriching the child's rudimentary spectrum of emotions such as anxiety or anger, with emotions inherently involved in self-experiencing and self-assessment, such as pride, shame or feeling of guilt. At year 3, the child becomes aware that certain outside experiences generate emotional responses which shape the inner life. Thus the child at pre-school stage acquires gradual awareness of own emotions, which progresses from a selfish, egocentric perspective to the ability of discerning other people's feelings. This transcending of own, centric point of view and understanding that other people may think, feel or perceive differently is a sign of personality development and transition to a qualitatively higher dimension in the aspect of cognitive, emotional and social functioning. The psychological picture of child's development at the pre-school stage is understood in this publication as a continuous process of evolvement of qualitatively higher structures in the course of transformations of the primary ones, being the expression.

Rozdział III

UWARUNKOWANIA WPŁYWU MEDIÓW NA ROZWÓJ DZIECI

Dzieciństwo jest okresem bardzo dynamicznego rozwoju człowieka, który znajduje się zarówno w sferze oddziaływań czynników wewnętrznych i zewnętrznych, tworzących elementy środowiska nieosobowego i osobowego, na które oddziałują czynniki bezpośrednie oraz pośrednie. Rozwój dziecka dokonuje się także poprzez interakcje ze społeczeństwem i kulturą, układ złożonych i bogatych form wewnętrznego oddziaływania i funkcjonowania składającego się na środowisko społeczne¹. Środowisko to tworzą ludzie funkcjonujący w określonych relacjach społecznych, ogół grup i jednostek, z którymi w ciągu swego życia spotyka się osoba prywatnie lub publicznie, bezpośrednio lub pośrednio, przelotnie lub trwale, osobiście lub rzeczowo². Dziecko wychowywane w konkretnym środowisku podlega początkowo procesowi socjalizacji³ we wspólnocie rodzinnej, a następnie w sposób naturalny, wraz z wiekiem, środowisko jego życia rozszerza się m.in. poprzez stały wzrost ilości oraz zwiększania się zakresu oddziaływań w sposób bezpośredni i pośredni tak grup, jak i instytucji pozarodzinnych. W efekcie wywierają one zmiany w osobowości dziecka zarówno poprzez działania o charakterze nieformalnym i niezamierzonym, jak i formalnym, instytucjonalnym, zamierzonym i długotrwałym⁴. W ostatnim ćwierćwieczu ważne miejsce w procesie wychowania odgrywają media, które stały się integralnym elementem życia rodzinnego i jednym z podstawowych źródeł doświadczeń dziecka w poznawaniu i kształtowaniu obrazu świata. Media należą do czynników osobowych i pośrednich, ponieważ

¹ Zob. A. Kamiński, Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna, Warszawa: PWN 1974, s. 34–40; M. Braun-Gałkowska, I. Ulfik, Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci, Warszawa: Krupski i S-ka 2000, s. 11.

² Zob. F. Znaniecki, Socjologia wychowania, t. I, Warszawa: PWN 1988.

³ Zob. J. Szczepański, Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa: PWN 1972, s. 94.

⁴ System psychiczny dziecka kształtuje się dzięki trwającym całe życie procesom wymiany informacji ze światem zewnętrznym, a nabywanie doświadczenia jest efektem aktywności dziecka w środowisku. Oddziaływania środowisk pozaszkolnych na dzieci przez ich treści, zakres i charakter są zróżnicowane, co wynika ze specyfiki funkcjonowania poszczególnych grup, placówek wychowawczych i instytucji oraz ich struktury organizacyjnej i programowej.

konkretne osoby i zespoły osób są nadawcami przekazywanych treści i wzorów zachowań przy jednoczesnym braku bezpośredniego kontaktu między nadawcą a odbiorcą. Media jako instytucje wychowania pośredniego mają za zadanie zapewnianie określonych form rozrywki i zabawy, przekazywanie informacji oraz ukierunkowanie na oddziaływanie reklamy⁵.

DZIECKO I DZIECIŃSTWO

Dzieciństwo jest okresem podstawowym i fundamentalnym dla każdej dalszej formy rozwoju i życia osoby ludzkiej. R. Guardini podkreśla, iż okres dzieciństwa, podobnie jak każdy inny okres życia człowieka, należy widzieć jako służebny wobec kolejnych, które po nim nastąpią⁶. Konieczne zatem jest poszukiwanie takich cech, które są wspólne dla okresów wymienianych przez psychologię rozwojową (wiek niemowlęcy, faza małego dziecka i wieku szkolnego, w odniesieniu do fazy ołnej i szkolnej)⁷, a które wspólnie oddają cechy dzieciństwa i wieku dziecięcego.

Ujęcie dzieciństwa w kontekście antropologii łączy się z osobą M.J. Langevela, który uzasadnia, że „dzieciństwo” oznacza jeden z okresów całego życia ludzkiego, które jako stadium życia człowieka tłumaczy samego siebie i samo- określa się przez swój aktualny stosunek do świata. Osoba, świat i obraz świata są integralne, istnieją bowiem jako swoista „trialektyczna całość w akcji” w każdym istnieniu ludzkim, a zatem także w dziecku⁸. Dziecko winno być wzięte pod uwagę zarówno jako osoba, jak też jako dziecko, z prawem do przeżywania swojego życia właśnie jako dziecko. Całość dynamicznego procesu wychowawczego można ujmować, za E.H. Eriksonem, jako wzajemną regulację zachodzącą pomiędzy osobami wychowywanymi i wychowującymi⁹. Do podstawowych kategorii antropologii dzieciństwa przynależy: „wychowanie” (łączy się z potrzebą pomocy i wychowania) i „stawanie się sobą” (dążenie do wyjścia ku światu). W takim układzie elementów wychowanie przejawia się również jako własna aktywność wychowanka, która sprawia, że rzeczywistość otaczająca dziecko staje się światem otwartych dla niego możliwości, które nadają życiu sens. Aktywność własna jest takim rodzajem kreatywności, który nie zależy wyłącznie od rozwoju umysłowego

⁵ Zob. M. Braun-Gałkowska, I. Ulfik, Zabawa w zabijanie..., dz. cyt., s. 11.

⁶ Zob. R. Guardini, *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*, Werkbund-Verlag: Würzburg 1953, s. 24–27; D. Biś, *Antropologiczne podstawy edukacji medialnej*, w: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Lublin: Wyd. Gaudium 2010, s. 387–402.

⁷ Zob. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN: Warszawa 1996, s. 57–84.

⁸ Zob. M. J. Langeveld, *Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht. Eine Skizze*, Heidelberg: 1959, s. 15.

⁹ Zob. M. Nowak, *Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa*, w: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa*, Lublin: TN KUL 2001, s. 177.

i poziomowi inteligencji, ale jest determinantą antropologiczną, dzięki której dziecko jest kreatywne i twórcze w procesie swojego rozwoju i wzrostu. Dlatego też właściwe doświadczenia z dzieciństwa pozwolą dorosłej osobie adekwatnie i racjonalnie ująć opozycję znaczeń, jaka zachodzi pomiędzy rzeczywistością obiektywną a subiektywną, świadomą a nieświadomą, przeszłością a przyszłością. Dziecko, które nie uformowało w sobie, przez proces współdziałania z innymi osobami, zachowań o charakterze realistycznym, nie nabędzie wiarygodnej autonomii jako osoba dorosła¹⁰. Etap dzieciństwa jest bardzo istotny i konstytutywny dla dalszego życia i procesu wychowania. Dlatego budowanie teorii dzieciństwa jest zadaniem interdyscyplinarnym, w odniesieniu zarówno do aspektów biologicznych, społeczno-kulturowych, psychologicznych, historycznych, ekologicznych, duchowych, jak też sposobu rozumienia życia, wartości i dążeń ku wewnętrznej tożsamości¹¹.

Wobec wielu ujęć dzieciństwa rozwijanych na przestrzeni wieków, należy podkreślić, iż dzieciństwo jest rzeczywistością, która ma swoje znaczenie, jest pełnowartościowym stadium ludzkiej egzystencji z własną wartością. Człowiek aktualizuje już jako dziecko swoje własne, sobie właściwe i na swój sposób wartościowe postacie życia, poprzez które spotyka i odczytuje na swój sposób rzeczywistość¹². Dzieciństwo ma swoje znaczenie dla „bycia człowiekiem”, ponieważ właśnie w tym okresie życia w szczególny sposób formułują się sposoby zachowań, które przynależą do wartościowego bytowania człowieka. Fundamentem podmiotowego ujęcia dzieciństwa jest integralne postrzeganie jedności świata, w którym żyje dziecko i w którym pozostaje aktywnie działającym i twórczym podmiotem. B. Smolińska-Theiss rozumie podmiotowość jako „społecznie akceptowane przeświadczenie o miejscu dziecka w strukturze społecznej, o tym, że jest ono współpartnerem, współobywatel, współkonstruktor. Podmiotowość dziecka oznacza przede wszystkim, że jego rozwój dokonuje się dzięki własnej aktywności małego człowieka w jego kontaktach z rzeczywistością”¹³. Integralne spojrzenie na dziecko pozwala dostrzec wiele uwarunkowań, które wpływają na jego życie, wskazać na zagrożenia, jak też rozpoznać korzyści wynikające dla procesu wychowania. W sytuacji badań społecznych wymiarów dzieciństwa należy brać pod uwagę: znaczenia psychiczne, społeczne, kulturowe, które determinują sposób spędzania czasu; otoczenie dziecka oraz poznanie nasilenia i sposobów

¹⁰ Zob. Tamże; E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków: ZNAK 1978, s. 109–113.

¹¹ Tamże, s. 29.

¹² Zob. J. Wilk, *Wychowawca wobec pytania: „Kim jest dziecko?”*, w: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa*, Lublin: TN KUL 2001, s. 195–196; M.A. Krąpiec, *Dzieciństwo jako forma życia ludzkiego*, w: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa*, Lublin: TN KUL 2001, s. 17–20.

¹³ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa: UW WP 1993, s. 11.

ograniczania negatywnych skutków oddziaływania skrajnych sytuacji na dzieci i młodzież¹⁴.

Wspomniane obszary funkcjonowania młodego człowieka wpływają razem na kształt i charakter życia społecznego, m.in. w sferze wychowania, etyki i moralności; podejmowanej aktywności i odpowiedzialności, a w konsekwencji także oddziałują na kształt życia społecznego. Wychowanie, które wpisane jest w okres dzieciństwa, w sensie szerokim obejmuje wszelkie oddziaływania na człowieka współtworzące jego osobową indywidualność. Należą do nich oddziaływania rodzinne, szkolne, sąsiedzkie, koleżeńskie, grup rówieśniczych oraz mediów, które w różny sposób wpływają na osobę ludzką, na jej postępowanie, na podejmowane wybory, na poglądy i konstytuowanie się jej osobowego „ja”¹⁵. W proces wychowalności wpisany jest wychowawca, którego zadaniem jest nieść pomoc wychowankowi w urzeczywistnianiu człowieczeństwa.

INDYWIDUALNE BODŹCE WARUNKUJĄCE WPŁYW MEDIÓW NA DZIECI I MŁODZIEŻ

W artykule „wpływ”¹⁶ rozumiany jest jako długotrwały proces przejawiający się w różnych i nieraz bardzo trudnych do uchwycenia zmianach zachodzących w sferze psychicznej dziecka w wieku szkolnym. Wpływ mediów na odbiorcę potwierdza efekt komunikowania masowego, który oznacza każdą zmianę wywołaną pośrednio lub bezpośrednio, poprzez fakt nagrania, filmowania lub relacjonowania zdarzenia. Zatem fizyczne obcowanie dziecka ze środkiem przekazu pozostawia w jego psychice pewien ślad, którego trwałość jest zróżnicowana. Wpływ ten może być mocno osadzony w psychice lub przyswojony nietrwale. Efektywność wpływu uwarunkowana jest jakością i charakterem przekazywanych treści. Uwzględniając specyfikę wpływu, można wyróżnić:

- wpływ bezpośredni – natychmiast oddziałuje na emocje i intelekt odbiorcy;
- wpływ kumulatywny – działa w sposób pośredni, stopniowo, na zasadzie drażnienia. W pewnych fazach działania jest on prawie nieuchwytny, po czym kumuluje się z uprzednim oddziaływaniem i wywołuje wyraźne zmiany w psychice

¹⁴ Zob. W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa: „Żak” 1996, s. 12.

¹⁵ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 1993, s. 183-184; Bis D., *Tradycyjne i nowe media a zachowania agresywne dzieci i młodzieży*, w: A. Rynio, K. Stępień (red.), *Bogactwo młodości wyzwaniem dla wychowawców XXI wieku*, Lublin: Fundacja Servire Veritati IEN, Wyd. KUL 2010, s. 166-171.

¹⁶ Zob. A. Lepa, *Pedagogika mass mediów*, Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkiej 1999, s. 107-108; E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa: PWN 1994, s. 140-142.

odbiorcy, które najbardziej widoczne są w sferze jego postaw, zainteresowań, opinii i przyswajania wiedzy¹⁷;

- wpływ podświadomy – początkowo nieuświadamiany, sprawia, że dziecko, nawet kiedy odrzuca prezentowane w mediach postawy, będące wynikiem kontekstu sytuacyjnego występujących w nich osób lub prezentowanych zachowań, to pomimo tego wraz z upływem czasu okoliczności towarzyszące odbiorowi są zapominane, a dziecko nadal odczuwa napięcie uczuciowe, wywołane poprzez konkretny przekaz¹⁸.

Warto podkreślić, że w żadnej z wymienionych faz wpływ ten nie jest w pełni świadomy i dlatego tak często może powodować on w psychice odbiorcy mechanizm społeczny określany jako „zespół identyfikacji-projekcji”¹⁹, który uaktywnia się zwłaszcza pod wpływem odbioru mediów audiowizualnych. Identyfikacja²⁰ jako mechanizm psychiczny odnosi się do funkcjonowania schematów przystosowania i prowadzi do sytuacji, w której nieznane wcześniej zachowania i reakcje człowiek przyjmuje za własne. Z kolei mechanizm projekcji wyróżnia przypisywanie innym osobom cech, ocen lub tendencji, które człowiek powinien odnosić w stosunku do samego siebie. W efekcie takiego „przeniesienia” następuje poczucie większej pewności siebie, dominuje uczucie zadowolenia, a nawet zmniejsza się napięcie psychiczne. Powyższą typologię rodzajów wpływów mediów na odbiorcę dopełnia wpływ zewnętrzny, który wyróżnia skłonność do naśladowania i akceptowania wzorców medialnych. Wpływ ten dominuje wśród dzieci i młodzieży, a odzwierciedlają go przyjmowane wzory w zakresie: uczenia się, zachowania, wyglądu i ubioru oraz stylu życia²¹.

Sam fakt różnorodnego wpływu mediów na odbiorcę, jak też ich skuteczność, potwierdza wiele teorii naukowych, które wskazują na zróżnicowane uwarunkowania czynników odbioru i wyjaśniają zarazem naturę tego procesu. Najbardziej uznana jest teoria pośredniego wpływu mediów na osobowość człowieka, w któ-

¹⁷ J. Izdebska i M. Braun-Gałkowska, uważają, że na dzieci ma wpływ dopiero suma oddziaływań poszczególnych filmów i programów. Zob. M. Braun-Gałkowska, Ulfik I., Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci, Warszawa: Krupski i S-ka 2000, s. 14–18; J. Izdebska, Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji, Białystok: Trans Humana 2001, s. 20–25.

¹⁸ Zob. J. Koblewska, Środki masowego oddziaływania. Problemy społeczne wychowawcze i propagandowe, Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ 1972, s. 24–25.

¹⁹ Zob. A. Helman, Psychologiczne podstawy recepcji przekazów audiowizualnych, w: J. Chrapek (red.), Kościół a środki społecznego przekazu, Warszawa: Pallottinum 1990, s. 106.

²⁰ Zob. S. Siek, Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie, Warszawa: KAW 1984, s. 203–206.

²¹ J. Koblewska uważa, że najsilniejszy wpływ wychowawczy wywierają filmy emitowane w kinie, mniejszy telewizja, a najsłabszy radio i prasa. Jednak ze względu na częstotliwość odbioru telewizji, powtarzalności i cykliczności programów prezentujących jednorodne treści, jej wpływ może być silniejszy niż kina i bardziej długotrwały w zależności od rodzaju przekazu. Zob. J. Koblewska, Środki masowego..., dz. cyt., s. 24–27.

rej wiodącą rolę przypisuje się czynnikom indywidualnym i środowiskowym, pośredniczącym i współdecydującym o skutkach, sile i zakresie ich oddziaływania. Wśród najważniejszych indywidualnych bodźców warunkujących zakres i siłę wpływu mediów na dzieci wymieniane są: wiek i płeć, poziom inteligencji i rozwoju moralnego, stopień popularności w grupie rówieśniczej, indywidualny wzorzec identyfikacji z bohaterami medialnymi oraz stopień realizmu przypisywanego zachowaniom tychże bohaterów²².

Uwzględnienie wieku dziecka wskazuje na zróżnicowanie w odbiorze tych samych treści płynących z mediów, które dotyczą głównie: stopnia zapamiętywania, rozumienia treści, emocjonalnego zaangażowania oraz motywów odbioru. L. Kirwil, w oparciu o analizę badań własnych, potwierdziła tezę, że istnieją okresy krytyczne warunkowane wiekiem i poziomem rozwoju psychicznego dziecka, które dotyczą odbioru określonych treści lub rodzajów programów bez przemocy. W świetle przeprowadzonych badań, dzieci 9-letnie uczą się więcej z programów pozbawionych przemocy niż tych z wątkami agresji. Starsze, 11-letnie, uczą się tyle samo z programów o treściach pozbawionych agresji, jak i tych zawierających sceny przemocy²³. Młodzież 15-letnia, pomimo tego, że ogląda dużo programów zawierających silny ładunek agresji i przemocy, zwraca większą uwagę na treści medialne, które są dla nich interesujące i poruszają bliskie im tematy. Między 8 a 16 rokiem życia wzrasta potrzeba oglądania telewizji traktowanej jako jedna z form uczenia się, dzieci mają mniej trudności w przyswajaniu treści, przy czym efektywność uczenia się z telewizji nie ulega zmianie.

Różnice w zakresie płci pokazują, że dziewczęta, bardziej niż chłopcy, potrafią odróżnić rzeczywistość od prezentowanej fikcji. Zachowania chłopców ulegają bowiem silniejszym wpływom medialnych wzorców zachowań. Im bardziej identyfikują się oni z bohaterem telewizyjnym i wirtualnym, tym większa możliwość zauważenia ewentualnego podobieństwa między sobą a wykreowaną postacią. Takiemu postrzeganiu sprzyja także okres rozwojowy, w przedziale 10–12 lat, w którym to dzieci tracą zainteresowanie bajkowym światem a zaczynają szukać akceptacji i wzorów osobowych²⁴ zarówno wśród bohaterów seriali i filmów, zwłaszcza tych w konwencji sensacji i science-fiction, jak też prezentowanych w kolorowych czasopismach, lansowanych stylach muzycznych, grach kompute-

²² Zob. F. Adamski, Siła, zakres i skutki oddziaływania środków masowego przekazu, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne”, Lublin 1978 t. XXV, z. 6, s. 83–103; J. Kobylnicki, Wpływ telewizji na psychikę dziecka, w: F. Adamski (red.), Kościół a kultura masowa, Kraków: WAM 1994, s. 190; J. Condry, Złodziejka czasu, niewierna służebnica, w: J. Condry, K. Popper (red.), Telewizja zagrożenie dla demokracji, Warszawa: Wydawnictwo Sic! 1996, s. 32; J. Izdebska, Rodzina, dziecko... dz. cyt., s. 21–51.

²³ Zob. L. Kirwil, Wpływ telewizji na dzieci i młodzież, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995 nr 6, s. 18.

²⁴ Zob. E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, t. I–II, Warszawa: PWN 1985, s. 51; K. Ferenz, Wprowadzenie dzieci w kulturę, Wrocław: UW 1993, s. 119.

rowych i stronach internetowych. Dzieci w wieku szkolnym interesują się bohaterami swojej płci – chłopców pociąga siła, odwaga i sprawność fizyczna, której reprezentantami są dla nich sportowcy odnoszący sukcesy na płaszczyźnie międzynarodowej. Dziewczęta natomiast podziwiają piękne stroje, serialowe bohaterki, sławne piosenkarki²⁵. Chłopcy, częściej niż dziewczęta, oglądają telewizję i grają na komputerze, w większym też stopniu ucząc się za ich pośrednictwem. Chłopcy są również bardziej podatni na oddziaływanie scen przemocy, co może łączyć się z ich późniejszymi oczekiwanymi zachowaniami w dorosłym życiu. W ich odbiorze przymiotem „prawdziwego mężczyzny” staje się okazywanie agresji i siły²⁶.

Uwzględniając poziom inteligencji, można stwierdzić, że dzieci o niższej inteligencji, pomimo że nie zawsze rozumieją oglądane treści i prezentowane zachowania, to częściej je odtwarzają i naśladują w życiu²⁷. Przy czym ich samoocena jest bardzo niska i w konsekwencji stanowi źródło zarówno trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, jak też słabej odporności na frustracje i nieumiejętność przewidywania skutków swojego działania. Dzieci o niższym poziomie inteligencji wykazują również mniejszą potrzebę sukcesu, zazwyczaj są bezradne w sytuacjach dla nich trudnych, słabiej się też uczą²⁸. Konsekwencją takiego stanu jest swoiste pocieszenie, jakie znajdują one, zwłaszcza w mediach interaktywnych, które stwarzają możliwości ucieczki w inny, ciekawszy dla nich świat, niestawiający wymagań, a umożliwiający odreagowanie niepowodzeń. Bardzo popularne są wśród dzieci programy telewizyjne i gry komputerowe, nasyczone przemocą, dające im złudne poczucie siły i sprawstwa²⁹, a w efekcie swojego pośredniego oddziaływania przyczyniają się do ich późniejszych agresywnych zachowań w codziennym życiu.

²⁵ J. Condry, *Złodziejka czasu...*, dz. cyt., s. 15–16.

²⁶ Zob. Tamże, s. 14; L. Kirwil, Psychologiczne zagadnienia odbioru telewizji, w: K. Jakubowicz, B. Puszczewicz (red.), *Człowiek a telewizja*, Warszawa: NURT 1990, s. 62–75; E.B. Hurlock, *Rozwój...*, dz. cyt., s. 47; M. Braun-Galkowska, Ulfik I., *Zabawa w zabijanie...* dz. cyt., s. 30; J. Izdebska, *Dziecko i rodzina polska wobec zagrożeń telewizji i innych mediów*, w: J. Wilk (red.), *W służbie dziecku*, t. II, Lublin: KUL, 2003, s. 407.

²⁷ Zob. H. Himmelweit, A. N. Oppenheim, Pamela Vince *Television and the Child*. London-New York, Oxford: University Press 1958, s. 226–227.

²⁸ Dzieci o różnych zainteresowaniach i wyższym poziomie inteligencji mniej czasu poświęcają mediom niż te z rodzin ubogich i biernych. Zob. M. Braun-Galkowska, *Z zagadnień oddziaływania telewizji*, „Roczniki Filozoficzne”, 1971 t. XIX, z. 4, s. 196; L. Kirwil, Psychologiczne zagadnienia..., dz. cyt., s. 72; J. Izdebska, *Rodzina, dziecko...*, dz. cyt., s. 17–20; P. Kossowski, *Telepokolenie – miejsce telewizji w życiu dzieci i młodzieży*, w: A. Przeclawska, L. Rowicki (red.), *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa: „Żak” 2000, s. 54.

²⁹ Zob. D. Raś, *Współczesne środki audiowizualne (komputer i telewizja) jako zagrożenie dla realnych kontaktów z ludźmi*, w: A. Nowak (red.), *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne (rozpoznawanie i przeciwdziałanie)*, Kraków: „Impuls” 2000, s. 137.

Wpływ mediów łączy się również z poziomem rozwoju moralnego dziecka, który określa jego zdolność do wartościowania i oceny zachowania w kategoriach dobra i zła³⁰. Prawdopodobieństwo przejmowania przez dziecko konkretnego postępowania jest tym większe, im bardziej wydaje się ono usprawiedliwione i dopuszczane społecznie oraz im bardziej bohaterowie są dla niego bliscy emocjonalnie. Odniesienie do czynników środowiskowych wskazuje, że korzystanie z mediów przez dzieci w wieku szkolnym, wprawdzie ma większy wpływ na wiedzę i zachowania dzieci o niższym statusie ekonomiczno-społecznym, ale tylko na początkowym etapie, bowiem dłuższe obcowanie z mediami przynosi większe efekty w uczeniu się dzieci o wyższym statusie społecznym³¹.

Wśród znaczących czynników modyfikujących wpływ mediów na zachowanie dzieci, wymienia się: sposób, w jaki rodzice kontrolują korzystanie z mediów oraz jakie wzorce one przekazują. W sytuacji, gdy brak w rodzinie ustalonych reguł korzystania z mediów i kiedy rodzice nie oglądają telewizji razem z dziećmi ani nie są zorientowani w treściach dostępnych za pomocą komputera, a także nie rozmawiają na temat przekazów medialnych, istnieje tym większe prawdopodobieństwo, że dzieci będą ulegały wzorcom prezentowanym w mediach³². Również prezentowana przez rodziców postawa, która łączy się z częstym oglądaniem telewizji i korzystaniem z komputera, nie sprzyja ukazywaniu dziecku możliwości rozwijania innych form zainteresowań. Postawa taka w znacznym stopniu przyczynia się do wytworzenia w dziecku nawyku korzystania z mediów audiowizualnych, co pośrednio zwiększa możliwość ich wpływu na zachowania dzieci. Wśród czynników wpływających na ilość czasu przeznaczaną na oglądanie telewizji i korzystanie z komputera przez dzieci podkreśla się chęć poznawania świata, podpatrywanie budzącego emocje życia osób dorosłych na ekranie i pragnienie wejścia w ten świat, błędy wychowawcze, czyli niewłaściwe postawy i zaniedbania rodziców w tym względzie.

FORMY ODDZIAŁYWANIA MEDIÓW NA DZIECI

Wśród form oddziaływania mediów na dzieci wymienia się czas poświęcony na ich odbiór, sposób przekazywania treści oraz same treści³³. Czas jest szczególnym czynnikiem pośredniczącym w odbiorze mediów, warunkującym skuteczność ich wpływu. Czas dziecka w wieku szkolnym w głównej mierze zdominowany jest przez korzystanie z mediów audiowizualnych, które niejako podporządkowują so-

³⁰ Zob. J. Condry, *Złodziejka czasu...*, dz. cyt., s. 29; J. Gajda, *Środki masowego przekazu w wychowaniu*, Lublin: UMCS 1988, s.107.

³¹ Zob. L. Kirwil, *Wpływ telewizji...*, dz. cyt., s. 16; E. Hurlock, *Rozwój...*, dz. cyt., s. 47.

³² J. Izdebska, *Rodzina, dziecko...* dz. cyt., s. 17–20.

³³ Zob. M. Braun-Gałkowska, *Wpływ telewizyjnych obrazów przemocy na psychikę dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995 nr 6, s. 10–11.

bie inne zajęcia i wprowadzają trwałe zmiany w planie dnia. Literatura przedmiotu zjawisko wpływu mediów na strukturę czasu dziecka określa jako „efekt wyporności”, ponieważ posiadają one skuteczną siłę wypierania z życia dziecka szeregu czynności niezbędnych dla jego rozwoju osobowego³⁴. Kategoria czasu łączy się także z „efektem usypiania”, który występuje, wówczas gdy dziecko wraz z upływem czasu bardziej akceptuje przekazywane informacje w mediach niż w czasie ich rzeczywistego odbioru. Potwierdza to zjawisko T. Goban-Klas, bowiem: „Im więcej czasu odbiorcy poświęcają telewizji, tym bardziej ich wyobrażenia upodabniają się do telewizyjnego wyobrażenia rzeczywistości, nawet gdy rozmija się on z ich osobistym doświadczeniem”³⁵.

Ponadto codzienne spędzanie przez dzieci kilku godzin przed ekranem telewizora, czy komputera ściśle łączy się z siedzącym trybem życia, który nie wymaga aktywności fizycznej. Tym samym wpływa na zahamowanie lub nieprawidłowy rozwój psychofizyczny dziecka będącego w okresie intensywnego rozwoju fizycznego. Lekarze wskazują na występującą zależność między wieloma chorobami dzieci a ich długotrwałym spędzaniem czasu przed ekranem telewizora czy komputera. Fakt ten potwierdzają „choroby cywilizacyjne”, a wśród nich m.in.: choroby centralnego układu nerwowego, układu kostnego i pokarmowego, alergie i wady wzroku³⁶. Objawom zmęczenia wzroku towarzyszy: zamazywanie obrazu, mrużenie oczu, bóle i zawroty głowy, światłowstręt, czego konsekwencją jest bezsenność, a na dalszym etapie noszenie okularów lub soczewek. Do zewnętrznych objawów obciążenia układu mięśniowo-szkieletowego zalicza się: sztywność i zwiotczenie mięśni barkowych, przedramion, karku i rąk, zaniki mięśni pasa biodrowego i kręgosłupa, zapadnięcie klatki piersiowej, zaokrąglenie pleców, cierpienie karku, bóle kręgosłupa i palców oraz początki osteoporozy.

Największe obciążenie dla organizmu łączy się z dostępem do mediów audiowizualnych, które dostarczając nadmiaru wrażeń wzrokowych i słuchowych, obciążają narządy percepcji oraz układ nerwowy, zmuszając go tym samym do nieustannej pracy, a w efekcie powodując uczucie zmęczenia. Jest to bardzo niekorzystna sytuacja dla dzieci, ponieważ wpływa na: słabą koncentrację uwagi, niepokój ruchowy, podwyższenie ciśnienia krwi, mniejszą sprawność oraz nadpobudliwość i drażliwość, a nawet powoduje ataki padaczki fotogennej³⁷. Wśród niepokojących objawów towarzyszących nadmiernemu korzystaniu z mediów

³⁴ Zob. F. Corcoran, Telewizja jako aparat ideologiczny: Władza i przyjemności, w: A. Gwóźdź (red.), *Po kinie? Audiowizualność w epoce przekazników elektronicznych*, Kraków: Universitas 1994, s. 100–101; J. Kobylnicki, *Wpływ telewizji...*, dz. cyt., s. 190–191.

³⁵ T. Goban-Klas, *Komunikowanie masowe*, Warszawa: PWN 1978, s. 299.

³⁶ Zob. A. Frączek, E. Stępień, *Zachowania związane ze zdrowiem wśród dorastających a promocja zdrowia*, w: Z. Ratajczak, I. Heszen-Niejodek (red.), *Promocja zdrowia. Psychologiczne podstawy wdrożeń*, Katowice: UŚ 1997, s. 70–77.

³⁷ Zob. J. Izdebska, *Dziecko i rodzina...*, dz. cyt., s. 405–412; M. Griffiths, *Czy gry komputerowe szkodzą dzieciom*, „*Nowiny Psychologiczne*” 1995 nr 4, s. 35–39.

można zaobserwować ogólny spadek odporności i kondycji fizycznej młodego organizmu, co w efekcie prowadzi do zaburzeń przemiany materii, otyłości i zahamowania rozwoju psychofizycznego³⁸. Wobec tak licznych zagrożeń dla zdrowia dziecka, korzystną alternatywą wobec nieustannie zwiększającej się ilości czasu przeznaczanego na oglądanie telewizji i korzystanie z komputera jest rozwijanie aktywnych i różnorodnych form spędzania czasu wolnego wśród dzieci. Jedną z takich form rekreacji jest aktywność fizyczna, która stanowi podłoże dla rozwoju zdrowia i uaktywnienia młodej osoby³⁹.

Wśród form komunikowania mających różny zakres ważny jest aspekt dotyczący formy i treści komunikatu. W procesie wywierania wpływu bardzo istotny jest sposób, w jaki dzieci korzystają z mediów audiowizualnych, które poprzez dźwięk i obraz wzbogacony o ruch są bezpośrednio dane na płaszczyźnie spostrzeżeń i szybko przyciągają uwagę. Zasadniczo tematem może być wszystko, co człowiek jest w stanie wyrazić i dlatego tak trudna jest wszelka typologia i kategoryzacja. Atrakcyjna dla dziecka i zróżnicowana oferta mediów w odniesieniu do form i metod przekazu sprzyja bierności intelektualnej i lenistwu, ponieważ cała sfera przekazu jest już zagospodarowana⁴⁰. Konsekwencją takiego zorganizowania są trudności z aktywnością twórczą, z abstrakcyjnym myśleniem i refleksją, z selekcją treści i kojarzeniem faktów oraz wtórny analfabetyzm, któremu towarzyszą problemy związane z wymową i prawidłowym słownictwem oraz wyrażaniem własnych myśli i odczuć, ponieważ odbiór mediów minimalizuje potrzebę wyrażania tego, co dzieci słyszą i widzą na ekranie telewizora i komputera czy też oglądają w czasopiśmie. Typowy dla sposobu korzystania z mediów przez dzieci jest brak systematyczności i nieumiejętność rozwiązywania problemów oraz powierzchowność i trudność w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych⁴¹.

³⁸ Zob. T. Maszczak, Wychowanie fizyczne i zdrowotne wobec zagrożeń cywilizacyjnych, w: Z. Czaplicki, W. Muzyka (red.), *Styl życia a zdrowie*, Olsztyn: Studium Wychowania Fizycznego i Sportu WSP 1995, s. 86–89; J. Bielski, Wpływ wzmożonej aktywności ruchowej na rozwój i profilaktykę chorób cywilizacyjnych, w: Z. Czaplicki, W. Muzyka (red.), *Styl życia a zdrowie*, Olsztyn: Studium Wychowania Fizycznego i Sportu WSP 1995, s. 151–156; J. Komorowska, Telewizja a wychowanie w rodzinie i zdrowie psychiczne dziecka, w: J. Chrapek (red.), *Kościół a media*, Warszawa: Pallottinum 1990, s. 114–115; S. Taboń, Wpływ komputera na zdrowie ucznia, „Edukacja i Dialog” 2003 nr 2, s. 21–24.

³⁹ Zob. T. Maszczak, Wychowanie fizyczne i zdrowotne..., dz. cyt., s. 89.

⁴⁰ Zob. M. Braun-Gałkowska, Rola kultury masowej..., dz. cyt., s. 53; J. Izdebska, Rodzina, dziecko..., dz. cyt., s. 218–219; C. M. Martini, Rozmowy z moim telewizorem. Spotkanie Kościoła ze światem mass mediów, Kraków: WAM 1998, s. 61–66; A. Gondek, O języku telewizji, „Zeszyt Instytutu Edukacji Narodowej”, Lublin 2000 nr 7, s. 86–87.

⁴¹ Zob. M. Braun-Gałkowska, Z zagadnień oddziaływania..., dz. cyt., s. 201–202; J. Komorowska, Telewizja a wychowanie..., dz. cyt., s. 115; J. Izdebska, Rola mass mediów w kształtowaniu przez dziecko obrazu świata, w: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, Poznań: eMPi² 2000, s. 88; J. Migdalek, W dwadzieścia lat od komputera osobistego do społeczeństwa informacyjnego, „Konspekt” 2001 nr 9, s. 14–15; M. Jalinik, Nie wyrzucaj telewizora, „Edukacja i Dialog” 2003 nr 2, s. 28.

Wiele problemów natury moralnej i pedagogicznej powstaje także w wyniku silnego oddziaływania mediów poprzez przekazywane w nich treści⁴². Ze względu na skuteczność ich wpływu do cech formalnych przekazu zalicza się: profil tematyczny i najczęściej poruszane zagadnienia, kolejność i formę przekazu, strukturę socjalną, powtórzenia, sposób prezentowania najczęściej pokazywanych postaci i typowe relacje między nimi oraz rodzaj argumentacji i zabiegi techniczne. Kategoria tematu, który stanowi kanwę każdego tekstu prasowego, audycji radiowej, programu telewizyjnego i gry komputerowej, należy do najtrudniejszych, jeśli chodzi o konceptualizację i badania empiryczne. Najpoważniejsze trudności związane z kategorią tematu dotyczą: zakresu zobiektywizowania ukrytej treści przekazu, zwerbalizowania przedstawień ikonicznych i konstrukcji klucza kategoryzacyjnego⁴³.

Kategorie czasu i przestrzeni w mediach praktycznie nie istnieją, dlatego też nie pełnią one roli porządkującej rzeczywistość. Elektroniczne media znoszą granice identyfikacji grupowej, tworząc system informacji terytorialnie nieograniczony. Wraz z zastosowaniem technologii cyfrowej wzrasta możliwość manipulacji obrazem i dźwiękiem, co łączy się z trudnościami w odróżnieniu rzeczywistości od prezentowanej fikcji. Ta sugestywność obrazu medialnego wymaga wielkiej rozwagi odbiorcy, szczególnie tego młodego, aby nie przyjął on prezentowanego obrazu za prawdę o świecie⁴⁴. Media nie pomagają człowiekowi w tworzeniu zintegrowanego obrazu świata, ale usiłują zarówno odbiorcę, jak i rzeczywistość modelować na sobie właściwy sposób. Wywieranie wpływu przez nadawcę na odbiorcę odbywa się drogą pośrednią i polega, jak wskazuje S. Frycie i J. Koblewska, na „(...) urabianiu świadomości odbiorców przez celowe doprowadzenie do nich treści zawierających określone idee, wartości, poglądy i przekonania”⁴⁵. Taka forma przekazu sprzyja manipulacji, wyobcowaniu z realnego życia, jak też identyfikacji z sukcesami innych osób, przy jednoczesnym zapomnianiu o realizowaniu wartości i wynikających z nich postaw we własnym życiu. Istotną cechą technologii przekazu jest docierająca do podświadomości, przekraczająca ludzką percepcję elektroniczna transmisja danych. Mimo czujności i krytycyzmu nie sposób zupeł-

⁴² Zob. M. Braun-Gałkowska, *Wpływ telewizyjnych...*, dz. cyt., s. 11.

⁴³ Zob. W. Pisarek, *Analiza zawartości prasy*, Kraków: OBP 1983, s. 43–51; M. Mrozowski, *Miedzy manipulacją a poznaniem. Człowiek w świecie mass mediów*, Warszawa: COMUK 1991, s. 235; P. Francuz, *Powtarzanie informacji w środkach masowego komunikowania: przegląd badań psychologicznych*, w: Tenże (red.), *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji*, Lublin: TN KUL 1999, s. 79–97.

⁴⁴ Zob. M. Hopfinger, *Kultura audiowizualna u progu XX wieku*, Warszawa: Drukarnia Wydawnictw Naukowych S.A. 1997, s. 95; A. Gondek, *O języku...*, dz. cyt., s. 90–91; J. Bobryk, *Świadomość człowieka w epoce mediów elektronicznych*, Warszawa: Znak-Język-Rzeczywistość: PTS 2004, s. 109–119; C. M. Martini, *Rozmowy z moim telewizorem...*, dz. cyt., s. 23–25.

⁴⁵ Zob. S. Frycie, J. Koblewska, *Edukacja audiowizualna młodzieży szkolnej w Polsce i na świecie*, Kielce – Piotrków Trybunalski: WSP 1993, s. 15.

nie ustrzec się wpływu mediów, gdyż w znacznym stopniu odbierane obrazy przez określone zabiegi formalno-techniczne oddziałują na podświadomość człowieka. W sytuacji gdy komunikowanie ma na celu zmianę opinii, stosowany jest „efekt rozproszenia”, który polega na takim manipulowaniu efektami formalno-technicznymi, aby skutecznie rozproszyć uwagę odbiorcy w trakcie przekazu. Jak zauważa A. Lepa, odbiorca „(...) odnosi wrażenie, że jest w kontakcie z oryginałem, a nie z jego imitacją. Łudzi się jednocześnie, że spotyka się z osobami, które widzi, np. na ekranie swojego telewizora. Przeżywa namiastkę kontaktu z osobą, spotkania z nią czy nawet dialogu. I to go satysfakcjonuje”⁴⁶. Mamy zatem do czynienia, z subiektywnym poczuciem autentyczności. Odbiorcy mediów w procesie konstruowania rzeczywistości wciąż wkraczają w znaczenia już wykreowane przez innych, przejmując je jako własne i czyniąc podstawą swojego działania. Taki sposób istnienia mediów przyczynia się do powielania określonych kategorii myślenia i funkcjonowania odbiorców⁴⁷. Najbardziej zagrożone tym oddziaływaniem są dzieci, które nie potrafią jeszcze odróżniać haseł reklamowych i skrótów myślowych, a nade wszystko świata rzeczywistego od prezentowanej fikcji, bardzo często sklasyfikowanej i uogólnionej według określonych reguł⁴⁸. P. Kossowski podkreśla, że zwłaszcza reklama telewizyjna, chętnie oglądana przez dzieci, niesie ze sobą niebezpieczeństwo przejścia nowej tożsamości, wymuszając niejako przybieranie coraz to nowszych tożsamości⁴⁹. Treści płynące z mediów oddziałują także na jakość wiedzy, wartości i postawy względem życia, formy zainteresowań, wzorce konsumpcji i w efekcie na przyjmowany styl życia⁵⁰.

Wśród form wpływu mediów na dzieci wymienia się także: podawanie wzorców (przedstawianie różnych postaw, które mają wywołać w dziecku dążenie do ich naśladowania); nadawanie znaczeń (łączenie określonych emocji z konkretnymi zachowaniami); trening (wielokrotne powtarzanie czynności sprzyjających wyuczaniu się ich i przyzwyczajaniu do stosowania w życiu) oraz prowokację sytuacyjną (stwarzanie sytuacji wymagającej od dziecka aktywności i samodzielności, jednak przekazy medialne zwykle przyzwyczajają do braku wysiłku

⁴⁶ A. Lepa, *Mity i obrazy*, Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie 1999, s. 32.

⁴⁷ Zob. Z. Sareło, *Media w służbie osoby. Etyka społecznego komunikowania*, Toruń: Adam Marszałek 2000, s. 112; B. Reeves, C. Nass, *Media i ludzie*, Warszawa: PIW 2000, s. 285–292; A. Gondek, *O języku...*, dz. cyt., s. 89–90.

⁴⁸ Wśród dzieci mających trudności w samodzielnym myśleniu przekazy zawierające same informacje są mniej skuteczne niż te połączone z komentarzem. Zob. K. Popper, *Prawo dla telewizji* w: J. Condry, K. Popper (red.), *Telewizja zagrożenie dla demokracji*, Warszawa: Wydawnictwo Sic! 1996, s. 49–50; M. Dąbrowska, *Telewizyjna fikcja a rzeczywistość w świadomości dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000 nr 3, s. 50–51.

⁴⁹ Zob. P. Kossowski, *Dziecko i reklama telewizyjna*, Warszawa: „Żak” 1999, s. 174–198.

⁵⁰ Zob. A. Gondek, *O języku...*, dz. cyt., s. 81; F. Corcoran, *Telewizja jako aparat...*, dz. cyt., s. 111–112; A. Baczyński, *Telewizja w służbie ewangelizacji*, Kraków: „Poligrafia Salezjańska” 1998, s. 71; S. Juszczak, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice: UŚ 2000, s. 157–158.

i bierności, prezentując gotowe, dla siebie korzystne rozwiązania). W efekcie brak rozwiniętych kompetencji komunikacyjnych oraz wielokrotnie mimowolny i nawykowy odbiór treści medialnych powoduje, że dzieci nie potrafią właściwie odczytać przesłania medialne⁵¹. Szczególny rodzaj zagrożeń niesie ze sobą pluralizm kulturowy, bardzo mocno zakorzeniony w mediach, o którym świadczy wielość przeciwstawnych wartości i zachowań widocznych w przekazywanych treściach. Z jednej strony pokazywany jest świat wartości tworzony przez człowieka i dla jego dobra, a z drugiej – zjawiska zagrażające jego życiu. Jest to przekaz schematyczny, w którym dominują skróty myślowe sprzyjające powstawaniu typowej świadomości medialnej, propagującej relatywizm moralny i kulturowy oraz konformizm i bierne uczestnictwo zarówno w życiu indywidualnym, jak i społecznym. Jak zauważa K.R. Popper, „Lansowany w TV populizm prowadzi do oferowania publiczności coraz to gorszych programów, które akceptuje się jedynie, dlatego że przyprawione są pieprzem, ostrymi dodatkami i konsumpcyjnymi stymulatorami, mówiąc prościej przemocą, seksem i sensacjami. Przez coraz intensywniejsze stosowanie tych środków przyzwyczajają się ludzie do sięgania po coraz mocniejsze dawki”⁵².

W propozycjach kultury masowej, adresowanej do dzieci, widoczne jest wyraźne zacieranie granic między światem dziecka a światem osób dorosłych, poprzez promowanie wzorców zachowań, stylu bycia i form spędzania wolnego czasu. Świat prezentowany w filmach, grach komputerowych i kolorowej prasie przeznaczonej dla najmłodszych odbiorców pełen jest niewłaściwych zachowań, często patologicznych relacji społecznych odnoszących się do bohaterów negatywnych, wśród których brak jest trwałych relacji przyjacielskich, a ludzi łączą zwykle różne sprawy, które doprowadzają do konfliktów, a nawet do tragedii⁵³. Postacie negatywne mają złe relacje rodzinne, bohaterowie albo w ogóle nie są pokazywani w relacjach rodzinnych, albo jest to rodzina rozbita. Już w filmach animowanych i grach komputerowych nazbyt często występują wątki sensacyjne i przemocowe, nasycone erotyką. Zdecydowana większość bohaterów funkcjonuje tak, jak bywa to w życiu osób dorosłych (walczy z użyciem broni, ściga przestępców, pali papierosy, pije alkohol, prowadzi samochód), ubiera się podobnie i używa ich słownictwa. Oferta medialna dla dzieci różni się jedynie formą przekazu a nie treścią. B. Łaciak uważa, że dziecko jako „odbiorca traktowane jest tak

⁵¹ Szerzej na ten temat: A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa: PWN 1979, s. 30–85; M. Braun-Gałkowska, Ulfik I., *Zabawa w zabicie...*, dz. cyt., s. 14–15; J. Condry, *Złodziejka czasu...*, dz. cyt., s. 31–35; J. Bobryk, *Świadomość człowieka...*, dz. cyt., s. 61.

⁵² K. R. Popper, *Przeciwko nadużywaniu telewizji*, „Odra” 1995 nr 7–8, s. 89.

⁵³ Badania przeprowadzone przez J. Izdebską w 2000 r. wśród dzieci w wieku 7–10 lat pokazały, że mogą one czuć się zdezorientowane i zagubione w sytuacji eskalacji kultury masowej. Przekłada się to na ich stosunek do świata teraźniejszego i przyszłego, który budzi niepokój, ponieważ jest to pesymistyczny obraz postrzegany w kategoriach wojen, przemocy, agresji. Zob. J. Izdebska, *Rola mass mediów...*, dz. cyt., s. 82–89; P. Kossowski, *Telewizja w życiu współczesnego dziecka wielkomiejskiego*, w: A. Przecławska (red.), *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*, Warszawa: „Żak” 1996, s. 203–215.

samo jak człowiek dorosły i ta koncepcja zamierzona, czy też nie przez nadawców jest zbieżna z nurtami antypedagogicznymi”⁵⁴. Nadmierne korzystanie z mediów znacząco wpływa na zainteresowania dziecka, zmienia jego emocjonalność i styl życia, powoduje oderwanie od rzeczywistości, bierność społeczną, i w efekcie zachodzą niekorzystne zmiany w jego zachowaniu społecznym⁵⁵. Przejawia się to zarówno w odrzucaniu pewnych norm i wartości, jak też w przejmowaniu z mediów postaw i zachowań ważnych w opinii dziecka.

SKUTECZNOŚĆ ODDZIAŁYWANIA MEDIÓW

Skuteczność oddziaływania mediów wzrasta, szczególnie w przypadku długofalowego kształtowania postaw, wśród których można wyróżnić trzy podstawowe płaszczyzny: poznawczą, emocjonalną i motywacyjną. Wpływ na płaszczyźnie poznawczej jest podstawową funkcją masowego komunikowania, która organizuje ludzką świadomość, porządkując doświadczenia i umożliwiając orientację w środowisku. Do głównych form wpływu mediów w tej sferze przynależą:

- 1) efekt „kulturywacji”, który obejmuje definiowanie sytuacji i konstruowanie obrazu rzeczywistości, ukazując, iż media są dla współczesnego człowieka ważniejszym źródłem wiedzy o świecie i jego własnej sytuacji niż bezpośrednie kontakty i doświadczenia oraz instytucje edukacyjne, co świadczy, że są one nieodzownym elementem środowiska człowieka. Wyobrażenia o świecie powstające pod ich wpływem, są nazbyt często wypaczone i deformują obraz rzeczywistości. Dzieje się tak poprzez stosowanie elementów uniformizujących i zarazem różnicujących, takich jak: eksponowanie postaci i aspektów zdarzeń oraz problemów, różny stopień ogólności używanych kategorii pojęć i wartościowanie;
- 2) efekt „luki informacyjnej”. Początkowo sądzono, że na skutek dostarczanych przez media informacji nastąpi systematyczne zacieranie wszelkich dysproporcji społecznych w zakresie wiedzy o świecie i kulturze. Analizy badawcze pokazały jednak, że wprowadzie w określonych dziedzinach wiedzy następuje wyrównanie jej poziomów, to w pozostałych nierówności utrzymują się, a nawet potęgują. Dysproporcje te, wynikają ze zróżnicowanego statusu socjoekonomicznego oraz poziomu wykształcenia odbiorców⁵⁶. Wśród bodźców wyrażnie różnicujących lukę informacyjną wymienia się: typ mediów, kontrowersyjność informacji i „klimat” opinii publicznej, zróżnicowanie struktury społecznej oraz potrzeby i zainteresowania odbiorców, a szczególnie ich wyobrażenia o wiarygodności i użyteczności informacji;

⁵⁴ B. Laciak, Świat społeczny dziecka, Warszawa: „Żak” 1998, s. 79.

⁵⁵ Zob. J. Koblewska, Środki masowego..., dz. cyt., s. 122–123; M. Braun-Gałkowska, Ulfik I., Zabawa w zabijanie..., dz. cyt., s. 16–18.

⁵⁶ Zob. C.N. Olien, G.A. Donohue, P. J. Tichenor, Structure, Communication and Social Power. Evolution of the Knowledge Gap Hypothesis, „Masscommunication” 1982 nr 3, s. 82.

3) efekt „ustalania porządku dziennego” potwierdza teza, że wprowadzie media nie wpływają na to, jak ludzie myślą, a więc na ich opinie i poglądy, to jednak mają wpływ na to, o czym ludzie myślą, skupiając ich uwagę na jednych sprawach a odrywając od innych. Funkcja ta odpowiada ludzkiej potrzebie hierarchizowania i porządkowania informacji i realizowana jest w sposób niebudzący sprzeciwu odbiorcy⁵⁷.

Analizując wpływ mediów na płaszczyźnie emocjonalnej, można wskazać, że siła i skutki emocjonalnego oddziaływania przekazów medialnych zależy od charakteru związków, jakie wytwarzają się między mediami a odbiorcą. Powiązania te mogą mieć charakter emocjonalnego pobudzenia, rozładowania napięcia oraz przeżyć zastępczych, jednak w każdym z tych powiązań stosunek emocjonalny warunkują potrzeby, które w różny sposób pozostają w psychice odbiorcy. Warto pamiętać, że wprowadzie formy kontaktów z mediami mogą być źródłem korzystnych doznań dających poczucie satysfakcji, zadowolenia, komfortu psychicznego, przyczyniając się do dobrego samopoczucia, to jednak ich długotrwały wpływ ma negatywne konsekwencje. Wśród następstw można zauważyć zaburzenia zdrowia psychicznego, którym towarzyszy m.in.: stopień wrażliwości, długotrwałe stany lękowe i nerwicowe, poczucie wyobcowania, labilność emocjonalna, stany rozdrażnienia i ogólnego zmęczenia oraz zwiększonej pobudliwości i agresji, koszmary senne, bezsenność, bóle głowy i brak apetytu⁵⁸. Dotyczy to zwłaszcza gier komputerowych. M. Braun-Gałkowska, wyjaśnia, że „(...) jeżeli tło dźwiękowe jest hałaśliwe, głos ludzki krzykliwy i przeplatany nieartykułowanymi wrzaskami, kolor agresywny, obrazy szybko następują po sobie bez wyraźnego związku, tworzy się aura niezdrowa dla psychiki odbiorcy. Aura taka wywołując stan podniecenia, oszołomienia i nadruchliwości, sprzyja powstawaniu patologii psychicznej i zaburzeniom typu psychopatycznego. W takim klimacie trudno jest o koncentrację, a nawet zachowanie spokoju. Dziecko ma trudności w skupieniu, odrabianiu lekcji, spokojnej rozmowie. Otrzymuje wzór zachowania niespokojnego, hałaśliwego i niegrzecznego”⁵⁹. Ponadto w grze komputerowej dziecko steruje postaciami i bezpośrednio bierze udział w procesie niszczenia, zabijania oraz „powoływania” do kolejnego życia fikcyjnej postaci.

Wpływ na płaszczyźnie motywacyjnej pokazuje, że media nie kształtują skłonności oraz chęci do podejmowania konkretnych zachowań i działań w sposób

⁵⁷ Zob. Tamże, s. 258.

⁵⁸ Wymienione formy zmian zarówno w sferze emocjonalnego stosunku do rzeczywistości, jak i do mediów, pozostają ze sobą w ścisłym związku. Jednocześnie zmiany postaw w sferze emocjonalnej dokonują się wolniej niż w sferze poznawczej. Zob. J. Koblewska, *Środki masowego...*, dz. cyt., s. 173; M. Braun-Gałkowska, *Wpływ telewizyjnych...*, dz. cyt., s. 17–19; L. Kirwil, *Psychologiczne zagadnienia...*, dz. cyt., s. 71–75; J. Izdebska, *Rodzina, dziecko...*, dz. cyt., s. 218–221; J. Gajda, *Massmedia i hipermedia zagrożeniem i szansą w edukacji dziecka*, w: J. Wilk (red.), *W służbie dziecku*, t. III, Lublin: KPR KUL 2003, s. 600.

⁵⁹ M. Braun-Gałkowska, *Telewizja dzieciom – analiza treści programów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995 nr 10, s. 15.

bezpośredni, lecz poprzez zmianę kierunku lub dynamiki procesów poznawczych i emocjonalnych zachodzących w świadomości i podświadomości odbiorcy. Oddziaływanie na psychikę odbiorcy redukuje się do dwu przeciwstawnych oddziaływań: aktywizacji oraz dezaktywizacji procesów wolicjonalnych, które prowadzą w efekcie do podjęcia lub zaniechania określonych działań werbalnych i czynnościowych. Wybór przez dziecko konkretnego programu, filmu, czasopisma czy gry komputerowej zależy od jego motywacji zadaniowej oraz od poczucia satysfakcji. Motywacja prowadzi do osiągnięcia konkretnego celu, ale w momencie jego kulminacji słabnie lub zanika⁶⁰. Ogólny klimat emocjonalny wyrażany jest w filmach, grach i programach poprzez dźwięk, kolor, obraz. Prezentowane i odbierane sceny w audiowizualnych formach przekazu nasycone są różnymi ambiwalentnymi odczuciami, z jednej strony jest to pomoc, życzliwość, szacunek, miłość, przyjaźń, zachwyt, a z drugiej dominuje walka, gniew, okrucieństwo, przemoc, zabijanie.

Uwzględnienie stopnia zaangażowania widza w odbiór treści telewizyjnych pozwala wyróżnić: odbiór powierzchowny, który cechuje bardzo niski stopień zaangażowania widza, brak zainteresowania odbieranymi treściami i brakiem ich przeżywania oraz odbiór dogłębny, który wyróżnia całościową percepcję zarówno warstwy audytywnej i ikonicznej, jak też zaangażowanie emocjonalne i intelektualne. Tej formie postrzegania może towarzyszyć także odbiór spontaniczny – naiwny i bezkrytyczny, ale nie pozbawiony wartości wychowawczych, w związku z silnym oddziaływaniem na formowanie postaw oraz odbiór ukierunkowany, który wyróżnia świadomy wybór treści i programów, krytyczna i całościowa percepcja z zaangażowaniem uczuć, intelektu i postaw widza⁶¹. Lucyna Kirwil wśród procesów zaangażowanych w odbiór mediów wymienia⁶²:

a) uwagę, którą współtworzą: *koncentracja* – wskazuje, na ile uwaga jest skupiona na emitowanym programie oraz jakich części programu dotyczy (głównych czy pobocznych). Stopień koncentracji uwagi na treści przekazu związany jest z właściwością programu, wiekiem widza oraz czynnościami konkurencyjnymi wobec oglądania telewizji. Na stopień koncentracji wpływa również zjawisko „zappingu”⁶³, które zaistniało z chwilą użycia pilota telewizyjnego umożliwiającego bezmyślne wędrowanie z kanału na kanał, tym samym mieszając ze sobą różne programy w zależności od potrzeby chwili i kaprysów. Jednocześnie współczesny widz jest coraz bardziej wymagający i cechują go zmienne oczekiwania wyrażające się m.in. poprzez ciągłe poszukiwanie no-

⁶⁰ Zob. J. Laszkowska, Oddziaływanie gier komputerowych na młodzież, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000 nr 7, s. 30–32; M. Mrozowski, Funkcje telewizji w społeczeństwie, w: K. Jakubowicz, B. Puszczewicz (red.), Człowiek a telewizja, Warszawa: NURT 1990, s. 51–52.

⁶¹ Zob. J. Gajda, Telewizja w upowszechnianiu kultury, Warszawa: IWZZ 1982, s. 72–74.

⁶² Zob. L. Kirwil, Psychologiczne zagadnienia..., dz. cyt., s. 62–67.

⁶³ Zob. D. Chateau, Efekt zappingu, w: A. Gwóźdź (red.), Pejzaże audiowizualne. Telewizja, wideo, komputer, Kraków: Uniwersitas 1997, s. 153.

wych programów. Ten nowy typ „labilnego i nielojalnego odbiorcy” zastępuje miejsce widza „wiernego i lojalnego”, który był przewidywalny, i na którego nadawca mógłby zawsze liczyć, ponieważ znane były jego oczekiwania⁶⁴; *selektywność* umożliwia natomiast rozróżnienie odbioru treści ważnych i mało istotnych, zamierzonych i niezamierzonych przez autorów programu⁶⁵. Młodszy odbiorcy i osoby mniej oglądające telewizję reagują na najbardziej wyraziste cechy przekazu telewizyjnego jako na odrębne od siebie wydarzenia skupiające uwagę według określonych reguł. Natomiast starsze dzieci i systematyczni widzowie, przyzwyczajają się do schematu przekazu i lepiej odbierają kody i strukturę programów;

- b) zapamiętywanie jest funkcją umiejętności poznawczych dziecka i jego możliwości, odczytywania struktury oraz treści programu telewizyjnego, a także czynników środowiskowych, które pełnią rolę wskaźników lub motywują kodowanie odbieranych informacji i ich powtarzanie;
- c) rozumienie, które zaangażowane jest w specyficzne aspekty przekazu: przyczynowo-skutkowe sekwencje wydarzeń, motywy, następstwa i sens programu. W procesie rozumienia ważna jest percepcja rzeczywistości oferty telewizji, która łączy się z przyjmowaniem treści jako akceptowanych lub użytecznych. Zrozumienie treści ułatwia: akcentowanie wizualnych i pozawerbalnych form przekazu; nazywanie i wyjaśnianie przez rodziców odbieranych przez dziecko wydarzeń po zakończeniu emisji; określone style prezentacji treści (akcja i szybkie tempo skupia uwagę, a spokój i wolne tempo wpływa na to, ile można się nauczyć)⁶⁶;
- d) procesy emocjonalno-motywacyjne odbiorcy decydują o jego selektywności. Potwierdza to teoria „korzyści i satysfakcji”, która zakłada, że człowiek aktywnie poszukuje pewnego rodzaju korzyści, a ponieważ niektóre formy przekazu dostarczają ich, to osoby kierują swoją uwagę właśnie na te przekazy⁶⁷.

⁶⁴ Zob. W. Godzic, *Telewizja jako kultura*, Kraków: Rabid 1999, s. 43; S. Juszczyk, *Człowiek w świecie...*, dz. cyt., s. 78.

⁶⁵ Uwaga najbardziej zaangażowana jest w wieku 11–19 lat. Dzieci 12-letnie są w stanie skupiać uwagę wyłącznie na treściach istotnych, pomijając nieistotne. Uczą się więcej z programów, które im się podobają.

⁶⁶ Rozumienie motywów zachowań postaci i ich konsekwencji wzrasta stopniowo z wiekiem, bardziej znacząco po 8 roku życia a dopiero w wieku 18 lat odbiorcy nie myślą się wskazując motywy i konsekwencje zachowań. Zob. D. Chateau, *Efekt zappingu...*, dz. cyt., s. 154–157.

⁶⁷ Motywy do odbioru mediów warunkuje zaspokajanie różnych potrzeb. Niektórzy badacze za podstawową uważają potrzebę zabawy, inni przedstawiają listy motywacji odnoszące się do potrzeb konkretnego odbiorcy. Greenberg uważa, że na motywację składają się potrzeby: uczenia się, nawykowego oglądania, pobudzenia, zapominania, towarzystwa, wypoczynku i wypełniania czasu. Potrzeby dorosłego człowieka ujmują koncepcja Katza, Gurevitcha i Hassa, prezentująca czternaście czynników, z których konstruuje się potrzeby wychodzące z potrzeb instrumentalnych, emocjonalnych i integracyjnych. Inni badacze tematu, wskazują cztery podstawowe funkcje mediów, które łączą się z zaspokajaniem potrzeb: orientowania, zabawy, współdziałania, socjalizacji. Zob. L. Kirwil, *Psychologiczne zagadnienia...*, dz. cyt., s. 66–67.

L. Kirwil powołując się na koncepcję Groebela, wskazuje na pewne podstawowe procesy motywacyjne, które odnoszą się do różnych sfer funkcjonowania człowieka i są płaszczyzną dla jego kontaktów z telewizją. Są to motywacje: zapotrzebowania na stymulację w sferze fizjologicznej; potrzeba rozrywki i oderwania się od rzeczywistości w sferze emocjonalnej oraz poszukiwania informacji w sferze poznawczej. Dominująca potrzeba zależy od indywidualnych cech widza, jego poziomu inteligencji, reaktywności układu nerwowego, neurotyczności, wykształcenia, wieku i płci.

DZIECKO WOBEC OFERTY MEDIALNEJ

Media stwarzają dziecku zarówno możliwości poznawania i rozumienia wydarzeń z życia kulturalnego, wzbogacania wiedzy, rozwijania zainteresowań, uzupełniania braków edukacyjnych, jak też często poprzez wielość różnorodnych pod względem treści i wartości przekazów, powodują dezinformację i zagubienie w odróżnianiu spraw istotnych od błahych. Zamiast wychowywać i edukować, mogą działać destrukcyjnie osłabiając aktywność, blokując tym samym rozwój twórczości oraz korzystanie z innych form kultury. Są ważnym elementem wypełniania czasu wolnego, a ich dynamiczna transformacja wskazuje, że ich rola jeszcze bardziej wzrośnie. Media kierują uwagę społeczeństwa na informacje i opinie, stanowią podstawę podejmowania społecznych decyzji, dostarczają rozrywki, narzucają tematy rozmów, łączą się z bezpośrednim komunikowaniem, reklamują towary⁶⁸.

Ukazywane i promowane przez media wychowanie skupione na korzyściach materialnych i konsumpcyjnym stylu życia wielokrotnie funkcjonuje poza rodziną, szkołą i Kościołem. Postawa konsumpcji stała się zasadniczą formą gratyfikacji społecznej i źródłem zadowolenia, a rzeczy materialne, obok funkcji użytkowych, informują o zajmowanej pozycji i stylu życia⁶⁹. Promowane w mediach współczesne formy kultury są obszarem, w którym zachodzi socjalizacja osób w różnym wieku. Aktorzy filmowi, sportowcy, modelki, idole muzyczni, popularne osoby znacząco wpływają na kształtowanie wrażliwości estetycznej i ciekawości poznawczej młodego odbiorcy. Dzieci w wieku 8–12 lat stosunkowo łatwo ulegają wpływom i sugestiom lubianych i popularnych osób, bardzo szybko przyjmują ich sposób zachowania i widzenia świata⁷⁰. Szczególnie dzieci, które wychowywane są nade wszystko przez media, mają trudności w prawidłowym poznawa-

⁶⁸ Zob. S. Frycie, J. Koblewska, *Edukacja audiowizualna...*, dz. cyt., s. 121.

⁶⁹ Zob. Tamże, s. 67–74; A. Lepa, *Media a postawy*, Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie 2001, s. 89–91; J. Mariański, *Mass media jako nośniki wartości i antywartości*, w: W. Zdaniewicz (red.), *Religia a mass media*, Żabki: Apostolicum 1997, s. 117–119; S. Juszczak, *Człowiek w świecie...*, dz. cyt., s. 87.

⁷⁰ Zob. E. Hurlock, *Rozwój...*, dz. cyt., s. 51; J. Bobryk, *Świadomość człowieka...*, dz. cyt., s. 78; B. Reeves, C. Nass, *Media i...*, dz. cyt., s. 124–132.

niu i rozumieniu rzeczywistości, zazwyczaj powielają prezentowane tam wzorce postępowania. Zbyt wczesne zaangażowanie w życie osób dorosłych powoduje, że przeżywają doświadczenia, których często nie rozumieją i nie potrafią jednoznacznie ocenić w kategoriach dobra i zła. W przekazach medialnych widoczna jest dominacja prymatu kultury świata dorosłych nad kulturą adresowaną do dziecka, dla której typowe jest przewartościowanie związane z przechodzeniem od kultury słowa do kultury obrazu. Istotą kultury popularnej jest emocjonalne związanie odbiorcy z odbieranymi treściami, ponieważ nie może ona funkcjonować, jeśli nie odwołuje się do jego podświadomości, jego nadziei, trosk i marzeń oraz jeżeli nie nawiązuje do codzienności i nie rozbudza nowych potrzeb⁷¹.

Przemianom kultury towarzyszą także zmiany hierarchii wartości i stylu życia. Ważną pozostaje kwestia wieloznaczności form kultury, którym człowiek nadaje swoje znaczenia i sensy⁷². Identyczność przekazów globalnej technokultury niszczy indywidualność i specyfikę kultur środowiskowych. Pokolenie dzieci urodzonych po roku 1980 ma wiele odrębnych cech w zachowaniu i stylu mówienia. Stało się ono podobne w wyglądzie i ubiorze, skrócił się jego czas koncentracji uwagi, dysponuje uboższym słownictwem, ma problemy z akcentowaniem i wymową, co łączy się z zawężeniem horyzontów myślowych. Jest to pokolenie dzieci skupionych bardziej na nowościach technicznych niż na relacjach osobowych, tym samym słabiej rozwija się u nich emocjonalność i zdolność wyrażania uczuć, co z kolei łączy się z odhumanizowaniem życia. Z drugiej strony to pokolenie przewyższa dorosłych w swej wiedzy o multimediami, bowiem uczy ich obsługi komputera i telefonu komórkowego, potrafi też szybciej zdobywać potrzebne wiadomości i bardziej orientuje się w problemach świata⁷³.

Standaryzacja i uniformizm przekazów, typowe dla technicyzacji, powodują że współcześnie dzieci oglądają na całym świecie te same bajki, filmy, słuchają tych samych przebojów lansowanych przez stacje radiowe i kanały telewizyjne, oglądają treściowo tożsame obrazki w kolorowych czasopismach, korzystają z tych samych gier komputerowych tłumaczonych na różne języki, surfują po stronach internetowych. Używają reklamowanych, podobnych przyborów szkolnych, bawią się identycznymi firmowymi zabawkami⁷⁴, ubierają się w identyczną markową odzież, czytają te same światowe bestsellery, spożywają popularne na całym świecie, a niekoniecznie zdrowe, produkty żywnościowe. Postępująca uniformizacja dotyczy także „wielkich” i szczególnie promowanych produkcji filmowych kierowanych do dzieci. Ekranizacje filmowe cechuje nazbyt często nieadekwatna

⁷¹ Zob. M. Czerwiński, *Przyczynki do antropologii współczesności*, Warszawa: PIW 1988, s. 6; S. Juszyk, *Człowiek w świecie...*, dz. cyt., s. 98.

⁷² Zob. M. Gołaszewska, *W poszukiwaniu porządku świata*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1987, s. 149.

⁷³ Zob. K. Długosz, T. Goban-Klas, *Generacja smsów*, „Przegląd” 2001 nr 4; K. Jakubowicz, *Nowe techniki informacyjno-komunikacyjne*, w: K. Jakubowicz, B. Puszczewicz (red.), *Człowiek a telewizja*, Warszawa: NURT 1990, s. 108–109.

⁷⁴ Ikoną dziecięcej standaryzacji stały się lalka Barbie i klocki Lego.

forma i treść przekazu do ich wieku rozwojowego, a tym samym do możliwości postrzegania i rozumienia treści. W opinii N. Postmana wrażliwy widz telewizyjny zauważa, że dzieci nie różnią się w widoczny sposób w swoich zainteresowaniach, języku, sposobie ubierania czy seksualności od osób dorosłych występujących w tym samym filmie czy programie⁷⁵. Niektórzy badacze mediów uważają natomiast, że w sytuacji, gdy dzieci upodabniają się do osób dorosłych, to dorośli stają się podobni do dzieci, co byłoby swoistym przykładem na wymianę ról międzypokoleniowych⁷⁶.

W wyniku obserwowanych procesów i zachodzących przemian w społeczeństwie informacyjnym powstała specyficzna świadomość medialna, którą odzwierciedla proces postrzegania i rozumienia rzeczywistości przez dzieci. Wyrazem jej makrostrukturalnych właściwości jest mozaikowość⁷⁷ treści, poprzez fragmentaryzację ukazywanej rzeczywistości umożliwiającą różnorodne i wielokrotnie przypadkowe konfiguracje oraz łączenie elementów realistycznych z fikcyjnymi.

Dziecko wielokrotnie patrząc na obrazy medialne nie potrafi konstruować i rozumieć przekazu, wędrując po kanałach telewizyjnych często znajduje się w sytuacji, że nie wie, czy jest świadkiem wydarzeń, czy ogląda ich rekonstrukcję. Oglądając programy typu „reality show”, może oglądać sceny, które coraz bardziej przekraczają granice osobistej intymności. Bardzo modne i promowane telewizyjne podglądactwo obecne jest także na łamach prasy brukowej i stronach internetowych. Współczesnemu odbiorcy nie wystarcza już bycie wyłącznie widzem, lecz pragnie on być uczestnikiem wydarzeń. Taka właśnie forma uczestnictwa jest stosowana w grach komputerowych dla dzieci, w których świat prezentowany na ekranie jest przedstawiany w pierwszej osobie liczby pojedynczej, czyli tak, aby postrzegać zdarzenia jakby były opowiadane „kamerą subiektywną”⁷⁸.

Niewłaściwe korzystanie z mediów łączy się z nadmiarem komunikatów, i tym samym brakiem dystansu do przekazu, wynikającym z nadmiernej identyfikacji oraz mieszania się postaw nastoletniego odbiorcy. A. Roter zwraca uwagę na zjawisko „doznania konfuzji”, czyli wymieszania świata kultury medialnej odbieranego z mediów elektronicznych ze światem rzeczywistym. Budowanie zdeformowanego obrazu w procesie socjalizacji dostrzega on głównie na przykładzie nadawanych poprzez media zwulgaryzowanych etykiet płciowych, „uszlachetniania estetyki okrucieństwa w kinie familijnym i filmach przeznaczonych dla dzieci

⁷⁵ Przykładem są filmy: *Park Jurajski*, *Godzilla*, *Błękitna Laguna*, *Papierowy księżyc*, *Harry Potter*. Zob. N. Postman, *The Disappearance of Childhood*, New York: Dell Publ 1994, s. 122–123.

⁷⁶ Zob. J. Anderson, R. Wilkins, *Żegnaj telewizorku. Jak nauczyć swoją rodzinę rozsądnie korzystać z telewizora, gier komputerowych i Internetu*, Warszawa: Adamantan 2000, s. 45.

⁷⁷ Zob. J. Bobryk, *Świadomość człowieka...*, dz. cyt., s. 109–119; M. Mrozowski, *Między manipulacją...*, dz. cyt., s. 230.

⁷⁸ Zob. W. Strykowski, *Media i edukacja medialna w tworzeniu współczesnego społeczeństwa*, w: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media i edukacja w dobie integracji*, Poznań: eMPI² 2002, s. 92–93.

oraz w kłamliwej manipulacyjnej reklamie”⁷⁹. W tak homogenicznym świecie coraz trudniej odróżnić wirtualność od rzeczywistości, ponieważ wszechobecna informacja nadaje kształt kulturze, obyczajom, postawom społecznym, zachowaniom, wszelkim wytworom materialnym i wpływa na kształtowanie się poglądów, wartości i potrzeb zarówno dzieci, jak i dorosłych⁸⁰.

Wzrastającej ofercie dostępnych stacji telewizyjnych, kolorowych czasopism, gier komputerowych i globalizacji stron internetowych towarzyszy wzrost dążenia nastolatków do „luźnego” stylu życia, do kreowania własnej tożsamości na podstawie wybiórczych i dogodnych przekazów⁸¹, do bycia „cool” czy „trendy”. Odkrywanie i rozwijanie zainteresowań zostało zastąpione umiłowaniem swobodnej zabawy, fetyszem rozrywki, której towarzyszy postawa konsumpcjonizmu, konformizmu oraz eliminowanie osób „innych niż ja”. Taki styl życia cechuje przesłanie „nie myśl – oglądaj” lub „Spiel macht frei”⁸². Współczesne dzieci, socjalizując się poprzez korzystanie z wielu mediów, podlegają jednocześnie ich indoktrynacji poprzez obrazkowe postrzeganie świata, odbiór kultury niskiej, poddane szybkiej narracji telewizyjnej i radiowej, tzw. wideoklipu; kuszone hipertekstualnością, atrakcyjnością i wirtualną rzeczywistością gier komputerowych i filmów na pograniczu magii i science-fiction.

Wyznacznikiem popularności jest szerokie udostępnianie treści i ich masowy odbiór. Media muszą więc być ogólnodostępne, a tym samym przystępne pod względem finansowym, jak i atrakcyjne pod względem treści, co wymaga pewnych uproszczeń, w celu przekazywania i eksponowania znanych i szeroko uznawanych wartości, sprawiając tym samym, że nie są one oryginalne i twórcze⁸³. Słusznie twierdzi T. Goban-Klas, że „pokolenie ekranowe”, zwane też „net-generacją”, „video-kids”, „generacją sms-ów” lub „netizenów”⁸⁴ – obywatele Sieci, jest przyzwyczajone do szybszego tempa narracji, skrótowości, zmienności, kodów dźwiękowych, jest pokoleniem oczekującym pobudzenia, zmęczonym ciągłym natłokiem informacji, lecz nieumiejącym się bez tego obejść, oczekującym nowych stymulacji i interaktywności, a co za tym idzie, niezadowolonych ze statycznych metod nauczania.

Multiplikacja środków elektronicznych spowodowała, że system edukacji, a zwłaszcza szkoła, nie jest jedyną i wystarczającą instytucją przekazywania wiedzy i powinien dzielić się tą funkcją wychowawczą z innymi instytucjami i czyn-

⁷⁹ Zob. A. Roter, Doznanie konfuzji medialnej jako zagrożenie dla procesu socjalizacji w rodzinie, „Piotrkowskie Studia Pedagogiczne” 2000, s. 81–85.

⁸⁰ Zob. P. Sorlin, Mass media – kluczowe pojęcia, Wrocław: Astrum 2001, s. 105–115.

⁸¹ Zob. A. Tofler, Budowanie nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali, Poznań: PIW 1996, s. 30; S. Juszczyk, Człowiek w świecie..., dz. cyt., s. 65–67.

⁸² Zob. K. Krzysztofek, Cywilizacja: dwie optyki, Warszawa: Instytut Kultury 1991.

⁸³ Zob. A. Kłoskowska, Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze, Wrocław: PWN 1991, s. 42–45.

⁸⁴ Zob. S. Juszczyk, Człowiek w świecie..., dz. cyt., s. 39.

nikami środowiskowymi⁸⁵. Dostępność mediów przyniosła nową sytuację jakościową i ilościową dla procesów edukacyjnych i oddziaływań wychowawczych. Niewątpliwie media zawładnęły edukacją dzieci i młodzieży, bowiem to one tworzą i upowszechniają modele życia, lansują wartości, kształtują wrażliwość na sprawy drugiego człowieka i przemiany dokonujące się w jego otoczeniu, w jego osobowości i postrzeganiu własnego miejsca i roli w świecie. Jednak zbyt często nie dbają o kształtowanie świata wartości, nie sprzyjają formowaniu się podmiotowości człowieka oraz nie rozwijają oferty treści wartościowych wychowawczo⁸⁶.

Wszechobecny natłok informacji i jednocześnie mało treści i sensów, rozluźnienie ról komunikacyjnych w rodzinach, spływanie emocji opartych na werbalnej interakcji zmierza do rozluźnienia więzi wewnątrzrodzinnych, osłabienia poszanowania obyczajów i wartości domu rodzinnego. Towarzyszy temu kuriozum obojętności i ograniczania komunikacji zarówno w rodzinie, jak też pomiędzy rodziną a zewnętrznym środowiskiem życia⁸⁷. Coraz więcej dzieci nie doświadcza w domach rzeczywistości językowej, zamiennie otrzymując „kulturę milczenia”, w której słowo zamiera i traci znaczenie. Dziecko skazane jest na egzystencjalną samotność, izolację i poczucie zamknięcia, którą potęgują obrazy medialne wielokrotnie milczące, bez słów tworzące przestrzeń dźwięków i obrazów⁸⁸. Dziecko doświadczając takiej rzeczywistości nie potrafi mówić o swoich emocjach, przeżyciach, pragnieniach, rozumieniu świata, nie umie także rozpoznawać i nazywać podstawowych przestrzeni aksjologicznych.

Nastawienie na odbiór programów łatwych, bez krytycznej oceny i selekcji, wspomaga postawę biernego przyjmowania treści medialnych i trwanie w zniekształconym obrazie świata. Nic zatem dziwnego, że współczesne dzieciństwo określane jest mianem „dzieciństwa telewizyjnego”⁸⁹. Dzieci pod wpływem oglądanych programów nie stają się bardziej pobudliwe, ale przeciwnie niewrażliwe i obojętne. Stają się one coraz bardziej osamotnione, wyizolowane, mają problemy z określeniem tożsamości, trudności z nawiązywaniem znajomości i przyjaźni z rówieśnikami, a ich więzi z rodzicami i rodziną często są pozbawione zaangażowania emocjonalnego. Brak obszarów realnej konfrontacji poglądów i wartości obserwowalny jest zwłaszcza u tych dzieci, które mają wielu wirtualnych przyjaciół, a jednocześnie nie posiadają w swoim środowisku życia realnych kolegów, nie mówiąc już o przyjaciółach. Daje to obraz współczesnego dzieciństwa, w który coraz częściej wpisuje się kategoria „samotności dziecka audiowizualnego”, które cały swój wolny czas spędza przed ekranem telewizora lub komputera. Dla dzie-

⁸⁵ Zob. M. Nowak, *Antropologiczne podstawy...*, dz. cyt., s. 182.

⁸⁶ Zob. T. Lewowicki, *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja” 1991 nr 1.

⁸⁷ Zob. D. Morley, *Family television: cultural power and domestic leisure*, New York: Routledge 1986, s. 13–14; M. Nowak, *Antropologiczne podstawy...*, dz. cyt., s. 188.

⁸⁸ Zob. G. Leszczyński, *Język dziecka a obszar kultury*, „Wychowawca” 2002 nr 1, s. 22.

⁸⁹ Zob. J. Izdebska, *Rodzina, dziecko...*, dz. cyt., s. 17–20.

ci i młodzieży coraz częściej przyjmowanym sposobem nawiązywania kontaktu z „innymi” osobami są rozległe interaktywne komunikacje przy pomocy łączы internetowych. Jest to także forma radzenia sobie z samotnością⁹⁰. Dzieci obserwujące świat przez pryzmat mediów nigdy wcześniej nie były tak osamotnione jak współcześnie, ponieważ nazbyt często dorośli nie pomagają im w poznawaniu i rozumieniu otaczającej rzeczywistości⁹¹. Rodzicielska interwencja jest konieczna w procesie formowania u dziecka sposobu korzystania z mediów poprzez wyjaśnianie tego, co niezrozumiałe, uzupełnianie i wzmacnianie tego, co dobre i wartościowe.

WYZWANIA WYCHOWAWCZE

Wobec zaistniałej sytuacji trzeba przypomnieć rodzicom i wychowawcom, że socjalizacja nie może dokonać się poza społeczeństwem, wyłącznie za pośrednictwem „wszechwiedzącego” medialnego towarzysza. T. Goban-Klas prezentowany stosunek do rzeczywistości nazywa kulturą „push”, gdzie media pełnią rolę „lewatywy nadawczej”, a widz staje się praktycznie bezbronny. Ekran telewizora nazywa „panopticum”, a telewidza „ekranem kontrolnym”, ponieważ świadomość staje się częścią ekranu. Amerykański socjolog J. Meyrowitz mówi o „kryzysie przestrzeni”, w której nowe media w dużej mierze zakłócają dotychczasowe więzi społeczne i rodzinne. Przestrzeń stała się bliżej nieokreślonym „miejscem” przebywania wielu ludzi, opartym na wspólnocie kontaktu bynajmniej nie fizycznego, a polegającym raczej na dostosowaniu się do tej samej konwencji „bycia nastrojonym na tę samą długość fali” czy pogawędki poprzez wybrany komunikator lub kanał internetowy⁹². Jest to jednak fałszywe kreowanie terytorium i dlatego niezbędna jest świadomość, że jest to obraz rzeczywistości a nie rzeczywistość obrazu. Ten audiowizualny i sugestywny obraz jest sumą spostrzeżeń, wyobrażeń i informacji, jakie uzyskuje dziecko wskutek odbierania rzeczywistości medialnej, która prezentuje różne aspekty życia i stanowi dla dziecka podstawę tworzenia określonego obrazu świata oraz w niewielkim stopniu wizję przyszłości, która oddziałuje na dzieci zarówno od przeszłości, jak i od przyszłości⁹³.

Jak wyjaśnia K.T. Toeplitz: „Nie nowość i odkrywczość są teraz sposobami dogodzenia publiczności, ale trafienie do jej często całkiem nieprzygotowanych gustów. Środkiem staje się więc nie odkrywczość, lecz banał. (...) Odbiorca, który w układzie tradycyjnym sam szuka kultury – zachwycą się nowością, odbiorca zaś, którego „szuka kultura”, musi otrzymać to, co zyska w jego umyśle szansę

⁹⁰ Zob. S. Kawula, Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” 2004, s. 131–148.

⁹¹ Zob. J. Condry, Złodziejka czasu..., dz. cyt., s. 16.

⁹² Zob. W. Godzic, Rozumieć telewizję, Kraków: Rabid 2001, s. 14.

⁹³ Zob. J. Izdebska, Rola mass mediów..., dz. cyt., s. 86; J. Condry, Złodziejka czasu..., dz. cyt., s. 18.

rezonansu w czymś już znanym i powszechnie zrozumiałym. (...) dlatego kultura ma istotnie tendencje do stałego „ześlizgu w dół”, aż do poziomu najpowszechniejszych wyobrażeń”⁹⁴. Radykalne zmiany dokonujące się w nauce, kulturze, polityce, technice, będące wynikiem globalizacji wymagają poznania, zrozumienia i stałego analizowania zarówno samego procesu komunikacji, jak też oddziaływań medialnych odbieranych przez dziecko w wieku szkolnym. Wielokrotnie telewizja oglądana w domu staje się podstawowym źródłem kultury, informacji i edukacji, jest niezastąpionym źródłem wiedzy o otaczającym świecie, a dla niektórych dzieci jedynym i pierwszym nauczycielem. Niepokój budzi czas przeznaczony na korzystanie z mediów audiowizualnych, częstotliwość, pora odbioru oraz rodzaj i tematyka programów, ponieważ nieselektywny i bezkrytyczny odbiór nie sprzyja rozwojowi dzieci „(...) negatywne skutki mogą występować nie w wyniku kontaktu z samym medium, ale w wyniku specyficznej selekcji programów określonej treści i cech formalnych programów prezentowanych w telewizji. Sposób tej selekcji jest w dużym stopniu zdeterminowany indywidualnymi właściwościami dziecka i zachowaniami jego najbliższego otoczenia”⁹⁵. Jeśli rodzice nie podejmą zadań wychowawczych, to najprawdopodobniej przejmą to zadanie media, szczególnie telewizja i komputer, czyli media najbardziej zaborcze i pasywne wobec czasu dziecka. A dziecko potrzebuje wiarygodnych drogowskazów dotyczących życia, dlatego trzeba mu pomóc w pewnym uporządkowaniu chaotycznych emocji, potrzebuje ono wskazówek, jak wprowadzić ład i zasady do jego życia. Potrzebuje wychowania, które w subtelny sposób pokazywałoby mu wartość zachowań zgodnych z wymogami moralności, popartych wiarygodnym przykładem, a tym samym mających dla niego ogromne znaczenie.

Podejmowanie oddziaływań wychowawczych nabiera szczególnego znaczenia ze względu na długofalowy i negatywny wpływ mediów kształtujących sposób rozumienia życia, postrzegania ludzi i zjawisk oraz zachowań społecznych⁹⁶. Proces przygotowania dzieci do mediów powinien rozpoczynać się od najmłodszych lat w domu rodzinnym, kształtując w ten sposób niezbędne nawyki do właściwego z nich korzystania. Wspomniane nawyki są pomocne w zaspokajaniu potrzeb poznawczych, społecznych, kulturowych. Proces ten wymaga określonych umiejętności i wiedzy rodziców, która uwzględniałaby zarówno warunki zewnętrzne odbioru, jak też wewnętrzne umiejętności kształtowania wyboru i odbioru mediów oraz wykorzystania tego wpływu w procesach wychowawczych⁹⁷.

⁹⁴ K.T. Toeplitz, *Wszystko dla wszystkich. Kultura masowa i człowiek współczesny*, Warszawa: Wiedza Powszechna 1981, s. 60–61.

⁹⁵ L. Kirwil, *Wpływ telewizji...*, dz. cyt., s. 17.

⁹⁶ Zob. J. Condry, *Złodziejka czasu...*, dz. cyt., s. 10; K. Wenta, *Wzór osobowy w społeczeństwie informacyjnym*, w: J. Gajda (red.), *O nowy humanizm w edukacji*, Kraków: „Impuls” 2000, s. 283–286; A. Gondek, *O języku...*, dz. cyt., s. 81–82.

⁹⁷ Zob. J. Komorowska, *Telewizja a wychowanie...*, dz. cyt. s. 123–124; J. Izdebska, *Rodzina, dziecko...*, dz. cyt., s. 170–181.

Dziecko za pośrednictwem mediów ma możliwość poznawania i rozumienia wydarzeń z życia kulturalnego, może wzbogacać wiedzę, rozwijać zainteresowania, uzupełniać braki edukacyjne. Rozważając szanse mediów, trzeba stwierdzić, że mogą być dla dziecka w wieku szkolnym bogatym źródłem poznawania świata i ludzi, zdobywania nowych przeżyć i doświadczeń, źródłem rozwoju osobowości, sfery poznawczej, emocjonalnej, motywacyjnej⁹⁸. Dlatego koniecznym warunkiem, kierowanym wobec twórców i nadawców medialnych jest to, aby treści w nich przekazywane były nośnikiem wartości i rozwijały u dzieci możliwości oceny obserwowanych zachowań jako społecznie dopuszczalnych lub nie. Wartościowy przekaz medialny rozwija myślenie produktywne (zdobywanie nowych informacji, wiedza dziecka wzbogacona jest o nowe treści) reproduktywne (reakcja na nowe sytuacje)⁹⁹. Następstwem jest znaczny przyrost wiedzy, zdobycie umiejętności odczytywania symboli, klasyfikacji, różnicowania¹⁰⁰. Powszechne i codzienne kontakty dzieci z mediami i nowymi mediami oraz ich ogromne oddziaływanie powodują, że konieczne i celowe jest podjęcie wychowania nad tymi kontaktami, podkreślając wychowawcze funkcje środków społecznego komunikowania¹⁰¹. Wartościowy dobór programów, czasopism, książek, programów i gier komputerowych umożliwia rozwój potrzeb poznawczych dziecka. Odpowiednio dobrane propozycje treści medialnych ze względu na ich funkcje edukacyjne mogą i powinny stać się naturalnym sojusznikiem rodziców w procesie wychowania. W procesie edukacji trzeba położyć nacisk na konieczność dokonywania wyboru oglądanych treści, zmianę niewłaściwych przyzwyczajeń oraz kształtowanie i rozwijanie zainteresowań i różnych form aktywności¹⁰².

Umiejętność dokonywania trafnego wyboru wśród propozycji medialnych przez rodziców jest istotną sprawnością wychowawczą¹⁰³. Wychowanie w domu rodzinnym, które obejmuje zasady korzystania z mediów uwzględniające czas na oglądanie, czytanie książek i czasopism, słuchanie muzyki, dostęp do komputera oraz umiejętność dokonywania selekcji w dostępnych treściach, uczy zdolności aktywnego i kreatywnego myślenia. Wiedza i zaangażowanie rodziców we wspólny odbiór propozycji medialnych jest podstawą formowania u dziecka modelu korzystania z mediów¹⁰⁴. Bardzo istotne, aby rodzice przy dokonywaniu wyboru

⁹⁸ Wnioski oparte na wynikach przeprowadzanych badań: J. Izdebskiej, M. Braun-Gałkowskiej, J. Koblewskiej, J. Komorowskiej.

⁹⁹ Por. J. Laszkowska, Oddziaływanie gier komputerowych..., dz. cyt., s. 30.

¹⁰⁰ Por. L. Kirwil, Wpływ telewizji..., dz. cyt., s. 21.

¹⁰¹ Zob. J. Gajda, Mass media i hipermedia..., dz. cyt., s. 597–599.

¹⁰² Zob. M. Braun-Gałkowska, Z zagadnień..., dz. cyt., s. 201–204.

¹⁰³ Zob. L. Kirwil, Psychologiczne zagadnienia..., dz. cyt., s. 73; J. Izdebska, Rodzina, dziecko..., dz. cyt., s. 170–181.

¹⁰⁴ Zob. A. Baczyński, Telewizja w służbie..., dz. cyt., s. 84–85; T. Kadziński, Szanse i zagrożenia wychowawcze telewizji w życiu dziecka, „Studia nad Rodziną” 2000 nr 4, s. 120–121.

treści medialnych uwzględniali charakter i tematykę programu oraz wiek, rozwój psychiczny i możliwości percepcyjne dziecka.

W związku z dokonującymi się przeobrażeniami komunikacyjnymi, dominującym paradygmatem współczesnej edukacji jest koncepcja kształcenia multimedialnego, która, jak wyjaśnia W. Strykowski „(...) zakłada kompleksowe stosowanie prostych i technicznych, drukowanych i elektronicznych mediów edukacyjnych oraz, co szczególnie ważne, ich funkcjonalny dobór uwzględniający: cele i zadania dydaktyczne, poziom i właściwości intelektualne uczniów oraz cechy i możliwości edukacyjne samych mediów. Walory kształcenia multimedialnego polegają na tym, że jest ono nauczaniem wielokodowym, wielozmysłowym i wielostronnie aktywizującym uczniów”¹⁰⁵. Wprawdzie wykorzystanie mediów w procesie nauczania umożliwia szybsze i ciekawsze osiąganie celów edukacyjnych niż przy zastosowaniu tradycyjnych metod nauczania, to jednak w procesie edukacji trzeba położyć szczególny nacisk na przekazywany zasób informacji, ponieważ zarówno ich nadmiar, jak też brak i niewłaściwe wykorzystanie prowadzą do zaburzeń osobowości dziecka¹⁰⁶. Istotnym celem zabiegów pedagogicznych powinno być zatem wychowanie osoby, która będzie cenić zdobycze techniki i jednocześnie odbierać je w sposób krytyczny oraz z należyтым dystansem rozpoznawać i oceniać prezentowane wartości, postawy oraz idee.

KONKLUZJA

Media pośredniczą w poznawaniu świata i komunikowaniu się z nim, preferują własny język opisu rzeczywistości, tworzą swoiste środowisko, które wytwarza specyficzny styl życia. Ogólnodostępna i różnicowana oferta mediów wielokrotnie zaskakuje młodego odbiorcę, przerasta jego możliwości percepcyjne postrzegania życia, ponieważ często nie jest on przygotowany do świadomego i selektywnego odbioru treści pochodzących z mediów. Role mediów należy analizować w aspekcie ogromnych i stwarzania szans edukacyjnych, jak też w aspekcie zagrożeń, zwłaszcza tych wychowawczych i społecznych. Istnieje więc naturalna potrzeba nauczania dzieci posługiwania się mediami jako narzędziami intelektualnego przygotowania uczniów już na poziomie szkoły podstawowej do właściwego i krytycznego odbioru, wykorzystywania komunikatów medialnych, do rozwijania kompetencji komunikacyjnych. Media mogą bowiem nie tylko wpływać na osobowość dziecka, ale także stymulować jego rozwój, wspomagać proces samopoznawania i osiągania wyższego stopnia dojrzałości intelektualnej i emocjonalnej. Dlatego tak ważne jest, aby w ofercie mediów było więcej miejsca dla treści kulturalno-oświatowych, aby uwzględniano informacje umożliwiające rozwiązywanie problemów społecznych oraz służące poszerzaniu wiedzy o świecie i zapewniają-

¹⁰⁵ W. Strykowski, *Media i edukacja medialna...*, dz. cyt., s. 17.

¹⁰⁶ Szerzej: W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra: WSP 1995, s. 25–48.

ce godziwą rozrywkę. Kulturotwórcza rola i siła oddziaływania mediów wynika właśnie z posiadanych przez nie możliwości poszerzania wiadomości w różnych obszarach życia¹⁰⁷. Pozytywna realizacja wymienionych funkcji zależy zarówno od: rodzaju i zakresu korzystania z mediów, przekazywanych w nich treści, charakteru korzystania z mediów w rodzinie i właściwego przygotowania dziecka do ich odbioru¹⁰⁸.

Wobec tak wielu zagrożeń i jakże często nieuświadomionego wpływu mediów na życie dzieci, konieczne jest uczenie ich umiejętności odbioru mediów od najwcześniejszych lat życia. Wychowanie musi być w tej dziedzinie zdecydowanie aktywniejsze, powinno zmierzać w pracy z dzieckiem do odkrywania, badania, rozpoznawania nie tylko treści, ale i sposobów przedstawiania obrazów i wartości oraz konsekwencji ich następstw, czyli ocenę, wnioski, wybór i podjęcie decyzji w zakresie formy korzystania z mediów w rodzinie. Konieczna jest szeroko rozumiana edukacja, która pozwala rozwijać kreatywność, odpowiedzialność, samodzielne myślenie i dokonywanie wyborów. „Jeśli zaś przyjąć, że przedmiotem pedagogiki jest proces wychowania, to w tym ujęciu przedmiotem pedagogiki mass mediów jest proces wychowania do mediów”¹⁰⁹. Należy zatem odczytać i podjąć zadania w zakresie edukacji szkolnej i pedagogiki mediów w rodzinie.

BIBLIOGRAFIA

- Adamski F., Siła, zakres i skutki oddziaływania środków masowego przekazu, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne”, Lublin 1978 t. XXV, z. 6.
- Anderson J., Wilkins R., Żegnaj telewizorku. Jak nauczyć swoją rodzinę rozsądnie korzystać z telewizora, gier komputerowych i Internetu, Warszawa: Adamantan 2000.
- Aronson E., Człowiek istota społeczna, Warszawa: PWN 1994.
- Baczyński A., Telewizja w służbie ewangelizacji, Kraków: „Poligrafia Salezjańska” 1998.
- Bielski J., Wpływ wzmoczonej aktywności ruchowej na rozwój i profilaktykę chorób cywilizacyjnych, w: Z. Czaplicki, W. Muzyka (red.), Styl życia a zdrowie, Olsztyn: Studium Wychowania Fizycznego i Sportu WSP 1995.
- Bis D., Antropologiczne podstawy edukacji medialnej, w: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), Antropologiczna pedagogika ogólna, Lublin: Wyd. Gaudium 2010.
- Bis D., Tradycyjne i nowe media a zachowania agresywne dzieci i młodzieży, w: A. Rynio, K. Stępień (red.), Bogactwo młodości wyzwaniem dla wychowawców XXI wieku, Lublin: Fundacja Servire Veritati IEN, Wyd. KUL 2010.

¹⁰⁷ Zob. M. Cajzner, Kulturotwórcza rola radia z perspektywy BBC, w: T. Leśniak, J. P. Gawlik (red.), Radio. Szanse i wyzwania, Kraków: MCK Polskie Radio 1997, s. 90–91.

¹⁰⁸ Zob. D. Kowalczyk, Telewizja a problemy integracji rodziny, w: A. M. de Tchorzewski, (red.), Rodzina, przeszłość, teraźniejszość, przyszłość, Bydgoszcz: WSP 1988, s. 283–293; M. Braun-Gałkowska, Wpływ telewizyjnych..., dz. cyt., s. 22; J. Izdebska, Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje, Białystok: Trans Humana 2000, s. 78–79.

¹⁰⁹ M. Nowak, Dyskusje nad pedagogiką jako nauką, „Rocznik Nauk Społecznych” 1990 t. XVIII, z. 2, s. 80.

- Bobryk J., Świadomość człowieka w epoce mediów elektronicznych, Warszawa: Znak–Język–Rzeczywistość: PTS 2004.
- Braun-Gałkowska M., Wpływ telewizyjnych obrazów przemocy na psychikę dzieci, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995 nr 6.
- Braun-Gałkowska M., Telewizja dzieciom – analiza treści programów, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995 nr 10.
- Braun-Gałkowska M., Ulfik I., Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci, Warszawa: Krupski i S-ka 2000.
- Cajzner M., Kulturotwórcza rola radia z perspektywy BBC, w: T. Leśniak, J.P. Gawlik (red.), Radio. Szanse i wyzwania, Kraków: MCK Polskie Radio 1997.
- Chateau D., Efekt zappingu, w: A. Gwóźdź (red.), Pejzaże audiowizualne. Telewizja, video, komputer, Kraków: Universitas 1997.
- Condry J., Złodziejka czasu, niewierna służebnica, w: J. Condry, K. Popper (red.), Telewizja zagrożenie dla demokracji, Warszawa: Wydawnictwo Sic! 1996.
- Corcoran F., Telewizja jako aparat ideologiczny: Władza i przyjemności, w: A. Gwóźdź (red.), Po kinie? Audiowizualność w epoce przekazników elektronicznych, Kraków: Universitas 1994.
- Dąbrowska M., Telewizyjna fikcja a rzeczywistość w świadomości dziecka, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000 nr 3.
- Ferenz K., Wprowadzenie dzieci w kulturę, Wrocław: UW 1993.
- Francuz P., Powtarzanie informacji w środkach masowego komunikowania: przegląd badań psychologicznych, w: Tenże (red.), Psychologiczne aspekty odbioru telewizji, Lublin: TN KUL 1999.
- Frycie S., Koblewska J., Edukacja audiowizualna młodzieży szkolnej w Polsce i na świecie, Kielce–Piotrków Trybunalski: WSP 1993.
- Gajda J., Środki masowego przekazu w wychowaniu, Lublin: UMCS 1988.
- Gajda J., Massmedia i hipermedia zagrożeniem i szansą w edukacji dziecka, w: J. Wilk (red.), W służbie dziecku, t. III, Lublin: KPR KUL 2003.
- Goban-Klas T., Komunikowanie masowe, Warszawa: PWN 1978.
- Godzic W., Telewizja jako kultura, Kraków: Rabid 1999.
- Godzic W., Rozumieć telewizję, Kraków: Rabid 2001.
- Gondek A., O języku telewizji, „Zeszyt Instytutu Edukacji Narodowej” 2000 nr 7.
- Griffiths M., Czy gry komputerowe szkodzą dzieciom, „Nowiny Psychologiczne” 1995 nr 4.
- Guardini R., Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung, Werkbund-Verlag: Würzburg 1953.
- Gurycka A., Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna, Warszawa: PWN 1979.
- Helman A., Psychologiczne podstawy recepcji przekazów audiowizualnych, w: J. Chrapek Kościół a środki społecznego przekazu, Warszawa: Pallottinum 1990.
- Himmelweit H., Oppenheim A. N., Pamela Vince Television and the Child. London-New York, Oxford: University Press 1958.
- Hopfinger M., Kultura audiowizualna u progu XX wieku, Warszawa: Drukarnia Wydawnictw Naukowych S.A. 1997.
- Hurlock E.B., Rozwój dziecka, t. I–II, Warszawa: PWN 1985.
- Izdebska J., Rola mass mediów w kształtowaniu przez dziecko obrazu świata, w: W. Strykowski (red.), Media a edukacja, Poznań: eMPI² 2000.

- Izdebska J., Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje, Białystok: Trans Humana 2000.
- Izdebska J., Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji, Białystok: Trans Humana 2001.
- Izdebska J., Dziecko i rodzina polska wobec zagrożeń telewizji i innych mediów, w: J. Wilk (red.), W służbie dziecku, t. II, Lublin: KUL 2003.
- Jakubowicz K., Nowe techniki informacyjno-komunikacyjne, w: K. Jakubowicz, B. Puszczewicz (red.), Człowiek a telewizja, Warszawa: NURT 1990.
- Juszczyk S., Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia, Katowice: UŚ 2000.
- Kamiński A., Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna, Warszawa: PWN 1974.
- Kawula S., Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” 2004.
- Kirwil L., Psychologiczne zagadnienia odbioru telewizji, w: K. Jakubowicz, B. Puszczewicz (red.), Człowiek a telewizja, Warszawa: NURT 1990.
- Kirwil L., Wpływ telewizji na dzieci i młodzież, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995 nr 6.
- Koblewska J., Środki masowego oddziaływania. Problemy społeczne, wychowawcze i propagandowe, Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ 1972.
- Kobylnicki J., Wpływ telewizji na psychikę dziecka, w: F. Adamski (red.), Kościół a kultura masowa, Kraków: WAM 1994.
- Komorowska J., Telewizja a wychowanie w rodzinie i zdrowie psychiczne dziecka, w: J. Chrapek (red.), Kościół a media, Warszawa: Pallottinum 1990.
- Kossowski P., Telewizja w życiu współczesnego dziecka wielkomiejskiego, w: A. Przecławaska (red.), Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań, Warszawa: „Żak” 1996.
- Kossowski P., Dziecko i reklama telewizyjna, Warszawa: „Żak” 1999.
- Kossowski P., Telepokolenie – miejsce telewizji w życiu dzieci i młodzieży, w: A. Przecławaska, L. Rowicki (red.), Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych, Warszawa: „Żak” 2000.
- Krapiec M.A., Dzieciństwo jako forma życia ludzkiego, w: D. Kornas-Biela (red.), Oblicza dzieciństwa, Lublin: TN KUL 2001.
- Krzysztofek K., Cywilizacja: dwie optyki, Warszawa: Instytut Kultury 1991.
- Kunowski S., Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 1993.
- Kowalczyk D., Telewizja a problemy integracji rodziny, w: A. M. de Tchorzewski, (red.), Rodzina, przeszłość, teraźniejszość, przyszłość, Bydgoszcz: WSP 1988.
- Langeveld M. J., Kind und Jugendlicher in antropologischer Sicht. Eine Skizze, Heidelberg: 1959.
- Laszkowska J., Oddziaływanie gier komputerowych na młodzież, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000 nr 7.
- Lepa A., Pedagogika mass mediów, Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie 1999.
- Lepa A., Media a postawy, Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie 2001.
- Leszczyński G., Język dziecka a obszar kultury, „Wychowawca” 2002 nr 1.
- Laciak B., Świat społeczny dziecka, Warszawa: „Żak” 1998.

- Mariański J., Mass media jako nośniki wartości i antywartości, w: W. Zdaniewicz (red.), *Religia a mass media*, Ząbki: Apostolicum 1997.
- Martini C.M., Rozmowy z moim telewizorem. Spotkanie Kościoła ze światem mass mediów, Kraków: WAM 1998.
- Maszczyk T., Wychowanie fizyczne i zdrowotne wobec zagrożeń cywilizacyjnych, w: Z. Czaplicki, W. Muzyka (red.), *Styl życia a zdrowie*, Olsztyn: Studium Wychowania Fizycznego i Sportu WSP 1995.
- Migdałek J., W dwadzieścia lat od komputera osobistego do społeczeństwa informacyjnego, „Konspekt” 2001 nr 9.
- Morley D., *Family television: cultural power and domestic leisure*, New York: Routledge 1986.
- Mrozowski M., Funkcje telewizji w społeczeństwie, w: K. Jakubowicz, B. Puszczewicz (red.), *Człowieka a telewizja*, Warszawa: NURT 1990.
- Mrozowski M., *Między manipulacją a poznaniem. Człowiek w świecie mass mediów*, Warszawa: COMUK 1991.
- Nowak M., Dyskusje nad pedagogiką jako nauką, „Rocznik Nauk Społecznych” 1990, t. XVIII, z. 2.
- Nowak M., Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa, w: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa*, Lublin: TN KUL 2001.
- Pisarek W., *Analiza zawartości prasy*, Kraków: OBP 1983.
- Popper K.R., Przeciwno nadużywaniu telewizji, „Odra” 1995 nr 7–8.
- Popper K., Prawo dla telewizji w: J. Condry, K. Popper (red.), *Telewizja zagrożenie dla demokracji*, Warszawa: Wydawnictwo Sic! 1996.
- Postman N., *The Disappearance of Childhood*, New York: Dell Publ 1994.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN: Warszawa 1996.
- Raś D., Współczesne środki audiowizualne (komputer i telewizja) jako zagrożenie dla realnych kontaktów z ludźmi, w: A. Nowak (red.), *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne (rozpoznawanie i przeciwdziałanie)*, Kraków: „Impuls” 2000.
- Reeves B., Nass C., *Media i ludzie*, Warszawa: PIW 2000.
- Roter A., Doznanie konfuzji medialnej jako zagrożenie dla procesu socjalizacji w rodzinie, „Piotrkowskie Studia Pedagogiczne” 2000.
- Sareło Z., *Media w służbie osoby. Etyka społecznego komunikowania*, Toruń: Adam Marszałek 2000.
- Siek S., *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie*, Warszawa: KAW 1984.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa: UW WP 1993.
- Strykowski W., Media i edukacja medialna w tworzeniu współczesnego społeczeństwa, w: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media i edukacja w dobie integracji*, Poznań: eMPI² 2002.
- Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków: ZNAK 1978.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa: PWN 1972.
- Tałoś S., Wpływ komputera na zdrowie ucznia, „Edukacja i Dialog” 2003 nr 2.
- Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa: „Żak” 1996.
- Toeplitz K.T., *Wszystko dla wszystkich. Kultura masowa i człowiek współczesny*, Warszawa: Wiedza Powszechna 1981.

- Tofler A., Budowanie nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali, Poznań: PIW 1996.
- Wenta K., Wzór osobowy w społeczeństwie informacyjnym, w: J. Gajda (red.), O nowy humanizm w edukacji, Kraków: „Impuls” 2000.
- Wilk J., Wychowawca wobec pytania: „Kim jest dziecko?”, w: D. Kornas-Biela (red.), Oblicza dzieciństwa, Lublin: TN KUL 2001.
- Znaniecki F., Socjologia wychowania, t. I, Warszawa: PWN 1988.

Summary

In the contemporary information society, the media, as the new environment accompanying the living of a person, are regarded in terms of inseparable categories of the attributes of a new lifestyle. The interactive media have gained special poignancy leading to taking up new patterns of behaviour and evoke aspirations to the new quality of life. The pace and the diversity of the changes taking place, at least to some extent, condition the system and the hierarchy of values professed by school age children. Therefore, acquiring the ability of critical reception is necessary for them in view of transmission contents and the values, patterns of behaviour and mentality as well as lifestyles promoted by the media. Solid bases of the upbringing, enabling the child functioning based on the acceptable social code are necessary. The family performs an important part in the information environment of the child. Various action taken by the parents provide sources of information for the child and can contribute to the process of upbringing in supporting his needs and aspirations, especially the ones correlated with self-development, self-realization and updating and arousing his potential. This interest also concerns the child's presence in the world of media, that is what contents he can assimilate and what his criterion for the choice is as well as what benefits he can draw from the contact with the media. Therefore a concern for the environment of this educational contact is so important as well as responsibility for raising up to the media in the family.

Rozdział IV

PSYCHOPEDAGOGICZNE UWARUNKOWANIA DOJRZAŁOŚCI SZKOLNEJ W ASPEKCIE NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

WPROWADZENIE

Dzieci z poważniejszymi zaburzeniami rozwojowymi potrzebują innego zakresu wspomagania rozwoju, nieco innych metod oraz innej organizacji procesu uczenia się w porównaniu z dziećmi, które rozwijają się wolniej lub nieharmonijnie¹.

Dzieci z niepełnosprawnością to bardzo zróżnicowana grupa osób. Każde dziecko z określonym typem niepełnosprawności wymaga innych środków, metod postępowania rehabilitacyjnego, by mogło podjąć naukę w szkole. Dodatkowo każde dziecko wymaga indywidualnego postępowania w zależności od swych potrzeb, możliwości i ograniczeń. Możemy jednak mówić o pewnych zasadach, które stosujemy w pracy z każdym dzieckiem, którego rozwój jest zagrożony niepełnosprawnością lub niepełnosprawnym.

Najkorzystniejsze dla dziecka z niepełnosprawnością jest to, by otoczenie towarzyszyło mu i wspierało zamiast obejmowania go specjalną troską². Nadmierna opieka, nawet przy najlepszych intencjach osób z najbliższego otoczenia dziecka, ogranicza proces osiągania niezależności i budowania autonomii przez dziecko.

Procesem, który koniecznie powinien być realizowany w sytuacji trudności rozwojowych dziecka, jest wspomaganie rozwoju. Każde dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, ruchową, somatyczną, z autyzmem, z uszkodzonym narządem wzroku, słuchu czy innymi typami niepełnosprawności będzie potrzebować indywidualnie do niego dopasowanego procesu wczesnego wspierania rozwoju. Realizacja tego procesu powinna być poprzedzona wielospecjalistyczną diagnozą. Ważne, by diagnoza była postawiona jak najwcześniej, aby można było szybko rozpocząć proces terapii.

¹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, Zajęcia dydaktyczno-wychowawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole, Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska Sp. z o.o. 2009, s. 269.

² M. Kwiatkowska, Zwyczajne towarzyszenie zamiast specjalnej troski, Warszawa: CMPPP 2006.

Przyszłe funkcjonowanie dziecka będzie zależeć od wczesnej diagnozy i terapii. Niestety w wielu przypadkach diagnoza stawiana jest zbyt późno, np. w wieku przedszkolnym a nawet szkolnym, przy okazji badań klasyfikacyjnych do różnego typu szkół, lub przy okazji starania się o odroczenie obowiązku szkolnego³. Brak wczesnej interwencji może poważnie opóźnić, zniekształcić, a nawet uniemożliwić dalszy rozwój⁴. A właściwie zorganizowane kompleksowe działania w stosunku do małego dziecka dają mu możliwość wyrównania jego szans edukacyjnych⁵.

Specjalne potrzeby edukacyjne dziecka niestety ciągle kojarzone są z realizacją obowiązku szkolnego. Tymczasem edukacja dziecka rozpoczyna się znacznie wcześniej. Tak więc nauka i zaspokajanie potrzeb edukacyjnych dotyczą całego okresu rozwoju od wieku niemowlęcego, ponimowlęcego przez wiek przedszkolny, aż do pójścia dziecka do szkoły. Jeśli małe dziecko ma opóźnienia lub deficyty rozwojowe, zaburzenia zachowania czy już zdiagnozowaną niepełnosprawność należy jak najwcześniej podjąć kompleksowe działania wspierające jego rozwój. Jak najwcześniej należy także udzielić pomocy rodzinie⁶.

DZIECKO Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ JAKO OSOBA O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH

Dzieci z niepełnosprawnością mają specyficzne potrzeby rozwojowe, jest to ściśle związane z ich możliwościami i ograniczeniami odnoszącymi się do konkretnych typów niepełnosprawności, dodatkowo oczywiście z ich indywidualnymi cechami. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest scharakteryzowany w nowych rozporządzeniach ustawy z 17 listopada 2010 roku przez pryzmat jego indywidualnych potrzeb. Dzieci z różnymi typami niepełnosprawności uznaje się za osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Są to między innymi uczniowie niepełnosprawni intelektualnie w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym; uczniowie niewidomi i słabo widzący; niesłyszący i słabosłyszący; uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, a także z mózgowym porażeniem dziecięcym, kolejną grupą są uczniowie z niepełnosprawnościami sprzężonymi⁷. Aby dziecko mogło

³ R. Stefańska-Klar, Wczesna interwencja terapeutyczna – nadzieja i szansa na lepsze jutro, „Światło i Cienie” 1997 nr 3, s. 11–13.

⁴ Tamże, s. 11–13.

⁵ M. Dońska-Olszko, Specjalne potrzeby edukacyjne – interdyscyplinarny model wczesnego wspierania rozwoju dziecka, w: Co, jak, kiedy, dlaczego. Możliwości diagnostyki i terapii dzieci z wczesnym uszkodzeniem mózgu w wieku od 0 do 6-go roku życia i wsparcia rodzin (materiały konferencyjne), Zamość: Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom Niepełnosprawnym „Krok za krokiem” 2007, s. 89–90.

⁶ Zob. Tamże, s. 89–90.

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, w: § 2.1 pkt 1–11.

rozpocząć naukę w szkole, powinno opanować pewne umiejętności i wiadomości, które będą stanowić podstawę realizowania przyszłych zadań edukacyjnych.

Czy dziecko jest gotowe do rozpoczęcia nauki w szkole? Pomocne będą odpowiedzi na następujące pytania:

- czy potrafi na dłużej rozstać się z rodzicami bez silnych protestów i niepożądanych reakcji, np. w postaci bólu brzucha, wymiotów, nasilonych lęków?
- czy potrafi wykonywać czynności samoobsługowe na takim poziomie samodzielności, który pozwala mu na funkcjonowanie w szkole?
- czy miało wcześniej okazje do kontaktów z rówieśnikami i zabawy z nimi?
- czy jest zainteresowane poznawaniem nowych ludzi, rzeczy?
- czy jego mowa lub inne sposoby porozumiewania się są tak dojrzałe i rozwinięte by umożliwiać satysfakcjonujący kontakt z innymi?
- czy potrafi zrozumieć zasadę podziału własnej aktywności na czas zabawy i pracy?
- czy procesy poznawcze takie jak: pamięć, uwaga, myślenie dziecka są wystarczająco rozwinięte i dojrzałe, aby mogło uczestniczyć w uczeniu się pod kierunkiem dorosłego i było w stanie podporządkować się regułom panującym w szkole?⁸.

Dzieci z niepełnosprawnością często nie będą mogły sprostać ww. wymaganiom, dlatego istnieje możliwość odraczania ich obowiązku szkolnego, mogą też realizować obowiązek szkolny w różnych formach: w szkole masowej, w klasie integracyjnej, mogą mieć indywidualny tryb realizowania danego przedmiotu, mogą realizować obowiązek szkolny w różnego rodzaju placówkach kształcenia specjalnego, mogą także korzystać z indywidualnego trybu nauczania.

Od roku szkolnego 2012/2013 w przypadku dzieci posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego obowiązek szkolny może zostać odroczony do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 8 lat. Do roku szkolnego 2012/2013 (do sierpnia 2012) obowiązek ten jest odraczany do 10 roku życia. W celu zwiększenia efektywności pomocy udzielanej dziecku w przedszkolu, szkole doprecyzowane zostały formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, podkreślona zostaje zespołowa praca wszystkich tych osób, które prowadzą z dzieckiem zajęcia (różnego rodzaju). Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści prowadzący zajęcia z danym uczniem tworzyć będą zespół, którego zadaniem będzie planowanie i koordynowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej organizowanej na terenie przedszkola, szkoły lub innej placówki. Zespół tworzy się dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, orzeczenie o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania oraz opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni spe-

⁸ R. Kaczan, Wspomaganie rozwoju dziecka z ograniczoną sprawnością w wieku szkolnym, w: A. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński (red.), Droga do samodzielności – jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży ograniczeniami sprawności, Gdańsk: GWP 2009, s. 152.

cjalistycznej, a także dla ucznia, wobec którego nauczyciel, wychowawca, specjalista stwierdził potrzebę objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną⁹.

Podejmując pracę z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych nauczyciel ustala wyznaczniki procesu edukacyjnego ucznia. W zależności od charakteru specjalnych potrzeb ucznia określany jest zakres dostosowania programu edukacyjnego, uwarunkowania wynikające z diagnozy ucznia, cele edukacyjne i terapeutyczne, procedury osiągania celów edukacyjnych i terapeutycznych, zasady pracy i oceniania¹⁰.

Proces uczenia się należy uczynić przyjemnym dla dziecka, wzbogacić go o pozytywne emocje. Procesowi uczenia się nie powinien towarzyszyć lęk. Dziecko, które tego doświadczyło, rozpoznaje emocjonalnie zagrażającą mu sytuację zanim jeszcze dorosły spróbuje tę sytuację mu wyjaśnić¹¹.

WCZESNA INTERWENCJA – WYJAŚNIENIE TERMINU, MOŻLIWOŚCI REALIZACJI DZIAŁAŃ Z ZAKRESU WCZESNEJ INTERWENCJI

Sukces edukacyjny dziecka z niepełnosprawnością jest ściśle związany z procesem wczesnego wspierania jego rozwoju. Proces ten powinien mieć charakter zorganizowany. Wczesna diagnoza i wspieranie rozwoju dotyczy dzieci, których rozwój jest zagrożony, opóźniony, przebiega w specyficzny sposób. Proces ten jest określany jako wczesne wspieranie rozwoju, a dotyczy także rodziców dzieci z trudnościami rozwojowymi.

Wczesna interwencja stanowi zbiór świadczeń oferowanych bardzo małym dzieciom i ich rodzinom w określonym okresie życia (najczęściej od urodzenia do piątego, szóstego roku życia, czyli do podjęcia nauki szkolnej)¹². Dotyczy ona rodziców i dzieci z tzw. „grup ryzyka”, są to m.in.: dzieci z zespołem Downa, z mózgowym porażeniem dziecięcym, z autyzmem, dzieci o różnych stopniach niepełnosprawności intelektualnej, dzieci przedwcześnie urodzone, dzieci z uszko-

⁹ E. Wojdyła, Nowe regulacje prawne w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w: Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (materiały dla nauczycieli), Warszawa: MEN 2010, s. 17.

¹⁰ B. Trochimiak, Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, w: Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (materiały dla nauczycieli), Warszawa: MEN 2010, s. 40–62.

¹¹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, Zajęcia dydaktyczno-wychowawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole, Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska Sp. z o.o. 2009, s. 38, 39.

¹² M. Dońska-Olszko, Specjalne potrzeby edukacyjne – interdyscyplinarny model wczesnego wspierania rozwoju dziecka, w: Co, jak, kiedy, dlaczego. Możliwości diagnostyki i terapii dzieci z wczesnym uszkodzeniem mózgu w wieku od 0 do 6-go roku życia i wsparcia rodzin (materiały konferencyjne), Zamość: Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom Niepełnosprawnym „Krok za krokiem 2007, s. 89–90.

dzonym narządem wzroku, słuchu. Wymienione grupy to tylko wybrane przykłady dzieci, których rozwój już w pierwszych miesiącach życia powinien być uważnie obserwowany, następnie rzetelnie oceniony. Na bazie tej oceny powinna zostać wprowadzona terapia. Małe dzieci z zaburzeniami rozwoju nie mogą być jedynie pacjentami korzystającymi z pomocy służb medycznych. Dziecko i jego rodzina muszą zostać objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną¹³.

W raporcie z 2005 roku, dotyczącym wczesnej interwencji, opracowanym przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, eksperci zawarli uzgodnioną propozycję europejskiej definicji wczesnej interwencji, która brzmi następująco: *wczesna interwencja stanowi zbiór świadczeń lub usług oferowanych bardzo małym dzieciom i ich rodzinom, na prośbę tychże, w określonym okresie życia dziecka. Obejmuje ona wszystkie działania podejmowane w odpowiedzi na specjalne potrzeby dziecka, a mające na celu wspomaganie jego rozwoju, zwiększenie kompetencji samej rodziny dziecka oraz wsparcie prawidłowego funkcjonowania społecznego dziecka i jego rodziny. Działania te powinny odbywać się w naturalnym środowisku dziecka, najlepiej na szczeblu lokalnym, w ramach interdyscyplinarnego, zorientowanego na rodzinę programu prowadzonego przez zespół specjalistów*¹⁴.

Wczesne wspomaganie rozwoju jest czynnością bardzo złożoną. Zależy od wieku, rozpoznania cech dziecka, gotowości włączenia się rodziców w proces rehabilitacji, jakości kontaktu rodziców z lekarzami różnych specjalności oraz terapeutami. Proces wczesnego usprawniania zależy także od miejsca zamieszkania dziecka. Tu bardzo ważną kwestią jest dostępność placówek, w których dzieci i rodzice mogliby korzystać ze wsparcia, gdzie możliwe byłoby przeprowadzenie rzetelnej diagnozy funkcjonowania dziecka, prowadzenie procesu wspomagania rozwoju dziecka, udzielanie rodzicom niezbędnych konsultacji. Efekty wczesnego wspierania rozwoju dziecka bardzo ściśle wiążą się z systematycznością czynności związanych z usprawnianiem, dlatego ważne jest, by terapia miała miejsce środowisku lokalnym. Jedną z możliwości wczesnego wspomagania rozwoju jest uczestniczenie dziecka w zajęciach wczesnej interwencji. Warunkiem uzyskania tego świadczenia jest uzyskanie diagnozy z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Diagnoza ta powinna być dokonana przez zespół orzekający poradni psychologiczno-pedagogicznej. W przypadku niepełnosprawnego dziecka uczęszczającego do przedszkola podstawą organizowania zajęć powinno być orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez publiczną poradnię psychologiczno-peda-

¹³ M. Dońska-Olszko, Specjalne potrzeby..., dz. cyt., s. 89.

¹⁴ Por. Early Childhood Intervention. Analysis of Situations In Europe. Key Aspects and Recommendation – Summary Raport, Bruksela: European Agency for Development in Special Needs Education, 2005.

gogiczną i jednocześnie opinia o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju, wydana przez publiczną bądź niepubliczną poradnię¹⁵.

Zapis art. 71b ust. 2a, wprowadzony do ustawy o systemie oświaty¹⁶, w 2001 r. umożliwia tworzenie zespołów wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Z zapisu ustawy wynika, że:

- wczesne wspomaganie rozwoju dziecka może być organizowane w przedszkolach, szkołach, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych oraz ośrodkach umożliwiających dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, a także dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym i sprzężonymi niepełnosprawnościami realizację rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki w poradniach psychologiczno-pedagogicznych;
- zajęcia takie powinny być prowadzone bezpośrednio z dzieckiem i z jego rodziną;
- celem tych zajęć jest pobudzanie psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka, organizowanie zajęć rewalidacyjnych z małymi dziećmi (od urodzenia do siódmego roku życia).

Są jednak takie sytuacje, gdy rodzice nie starają się o orzeczenie lub poradnia wstrzymuje się z wydaniem takiego orzeczenia. Nie jest to powodem do wstrzymania realizowania terapii z zakresu wczesnego wspierania rozwoju, może ono być realizowane w różnych placówkach, np. w placówkach tworzonych przez fundacje, stowarzyszenia z ideą wspierania rozwoju dzieci o danym typie niepełnosprawności. Istnieją organizacje pozarządowe świadczące pomoc w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dla dzieci z autyzmem, zespołem Downa, niepełnosprawnością intelektualną czy ruchową, uszkodzonym narządem wzroku, słuchu oraz innymi typami niepełnosprawności.

W Polsce od początku lat 80. ubiegłego wieku, głównie z inicjatywy rodziców skupionych w stowarzyszeniach oraz fundacjach, zaczęły powstawać Ośrodki Wczesnej Interwencji¹⁷ oraz inne placówki wczesnego wspomagania rozwoju.

Dziś liczne ośrodki funkcjonują tak, jak w krajach wysoko rozwiniętych. Należy jednak zauważyć, że te prężnie działające centra funkcjonują dzięki

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 lutego 2001 r. w sprawie zasad orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasadach kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania (Dz.U. nr 13, poz. 114 z późn. zm.).

¹⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) zapisem art. 71b ust 2a.

¹⁷ Pierwszy taki ośrodek powstał w Warszawie w 1978 roku jako placówka Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.

zaangażowaniu osób będących działaczami organizacji pozarządowych¹⁸. Ośrodki Wczesnej Interwencji funkcjonują głównie w dużych miastach. Bardziej dostępne dla osób mieszkających w mniejszych miejscowościach są placówki powstające przy organizacjach pozarządowych. Inne formy prowadzenia procesu wczesnego wspierania rozwoju to wizyty domowe terapeutów w domu dziecka, a także wyjazdy rodziców wraz z dzieckiem na obozy rehabilitacyjne, które najczęściej odbywają się w okresie wakacji¹⁹.

SPECYFIKA ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZYCH W ODNIESIENIU DO DZIECKA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

To, w jaki sposób niepełnosprawność będzie wpływała na rozwój dziecka, zależy w największym stopniu od zachowań dorosłych, przede wszystkim obojga rodziców. To ich zachowania, komunikaty, płynące od nich emocje decydują o tym, czy niepełnosprawność będzie podstawową cechą w charakterystyce dziecka. Jeśli rodzice skupią swą energię na ciągłym „nadrabianiu braków”, a nie na wspomaganiu rozwoju dziecka takim jakie ono jest, niestety jest prawdopodobne, że niepełnosprawność będzie główną cechą w charakterystyce dziecka. Będzie ona coraz bardziej decydować o tym, co dziecko o sobie myśli, jak spostrzega swe możliwości, jak wypada w porównaniu do innych²⁰.

Podczas wychowywania dziecka z niepełnosprawnością ważne jest, czy w świadomości rodziców i opiekunów na pierwszym planie jest dziecko czy niepełnosprawność; czy chcą oni – uwzględniając trudności rozwojowe dziecka – zapewnić mu jak najlepsze warunki do rozwoju, czy koncentrują się na niepełnosprawności i jej bezpośrednich skutkach dla funkcjonowania dziecka²¹.

¹⁸ M. Dońska-Olszko, Tendencje dotyczące wczesnej interwencji wobec dziecka z zaburzeniami rozwojowymi oraz jego rodziny w krajach Unii Europejskiej, w: G. Kwaśniewska (red.), *Interdyscyplinarność procesu wczesnej interwencji wobec dziecka i jego rodziny*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2007, s. 120–136.

¹⁹ B. Sidor-Piekarska, Wczesna interwencja – znaczenie środowisk lokalnych we wspieraniu rozwoju dziecka zagrożonego niepełnosprawnością i jego rodziny, w: A. Kurzanowski (red.) *Pomoc społeczna odpowiedzią na problemy społeczne?* Radom: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych 2010, s. 239.

²⁰ M. Ohme, Rodzina i dziecko z ograniczoną sprawnością w pierwszych latach życia, w: A. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński (red.), *Droga do samodzielności – jak wspierać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańsk: GWP 2009, s. 74–92.

²¹ A. Brzezińska, Drogi dziecka ku samodzielności: między sprawnością a niepełnosprawnością, w: A. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński (red.), *Droga do samodzielności – jak wspierać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańsk: GWP 2009, s. 16, 17.

Najkorzystniejsze dla dziecka z niepełnosprawnością jest „zwyczajne towarzyszenie i wspieranie zamiast specjalnej troski”²².

Istotnym czynnikiem wspierającym dziecko w każdej sferze jego funkcjonowania jest *wsparcie rodziców*²³. Pomoc rodziców stanowi czynnik wspierający dziecko w sytuacji rozpoczynania edukacji, ponieważ ten okres jest dla dziecka przełomowym momentem. Chcąc ułatwić dziecku funkcjonowanie w środowisku przedszkolnym i szkolnym, rodzice muszą mu pomóc w zaakceptowaniu swej odmienności²⁴.

Ważne jest, aby znaleźć złoty środek w wychowaniu. Skrajne postępowanie rodziców takie jak niezauważanie trudności lub nadmierna troskliwość, niewłaściwe postawy²⁵ nie służą rozwojowi dziecka. Cały system rodzinny musi się nauczyć akceptacji niepełnosprawności.

Optymalne środowisko wychowawcze to sytuacja, gdy dorośli stawiają dziecku wymagania z uwzględnieniem ograniczeń związanych z trudnościami rozwojowymi i równocześnie wykorzystują i poszerzają jego kompetencje, a udzielana pomoc jest pomocą typu „minimalnie konieczną” i „wycofującą się”. Takie środowisko sprzyja kształtowaniu się u dziecka wiary we własne siły i poczucia podmiotowości, czyli poczucia, że ma wpływ na to, co się wokół niego dzieje oraz przekonania, że inni ludzie liczą się z jego zdaniem. Takie wychowanie można nazwać podmiotowym, otwartym na potrzeby dziecka, jednocześnie przygotowującym je do samodzielnego zaspokajania osobistych potrzeb oraz respektowania norm i reguł społecznych. Charakterystyczne dla wychowania podmiotowego są wysokie wymagania, adekwatne do sytuacji i możliwości dziecka obciążenia oraz adekwatne do potrzeb dziecka wsparcie²⁶.

Wychowanie rygorystyczne, nadopiekuńcze, zaniedbywanie dziecka wpływają negatywnie na jego rozwój²⁷. Sposoby wychowania są tu ściśle związane z nieprawidłowymi postawami rodziców: postawą nadmiernie wymagającą, na-

²² M. Kwiatkowska, *Zwyczajne towarzyszenie zamiast specjalnej troski*, Warszawa: CMPPP 2006; A. Resler-Maj, *Wspomaganie rozwoju dziecka z ograniczoną sprawnością wieku przedszkolnym*, w: A. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński (red.), *Droga do samodzielności – jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży ograniczeniami sprawności*, Gdańsk: GWP 2009, s. 119.

²³ A. Resler-Maj, *Wspomaganie rozwoju dziecka z ograniczoną sprawnością w wieku przedszkolnym*, w: A. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński (red.), *Droga do samodzielności – jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży ograniczeniami sprawności*, Gdańsk: GWP 2009, s. 120.

²⁴ A. Resler-Maj, *Wspomaganie rozwoju...*, dz. cyt., s. 122.

²⁵ J. Kielin, *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego*, Gdańsk: GWP 2003.

²⁶ A. Brzezińska, *Drogi dziecka ku samodzielności: między sprawnością a niepełnosprawnością*, w: Brzezińska A., Ohme M., Resler-Maj A., Kaczan R., Wiliński M. (red.), *Droga do samodzielności – jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańsk: GWP 2009, s. 11–50.

²⁷ Tamże, s. 43, 47.

dopiekuńczą oraz postawą obojętności i odtrącającą dziecko²⁸. W sytuacji wychowania rygorystycznego rodzice mają wobec dziecka nadmierne wymagania, co powoduje u dzieci duże obciążenia, rodzice dają dziecku zbyt małe wsparcie w stosunku do potrzeb dziecka. Podczas wychowania nadopiekuńczego nieliczne wymagania powodują zbyt małe obciążenie dziecka, występuje tu zbyt duże wsparcie w stosunku do potrzeb dziecka. W sytuacji zaniedbywania dziecka występują niskie wymagania, ale duże obciążenia go licznymi obowiązkami, wsparcie jest zbyt małe w stosunku do jego potrzeb²⁹.

Należy podkreślić, że nie tylko edukacja, usprawnianie powinno być celem wczesnego wspierania rozwoju, ale taki sposób wychowywania dziecka, by było ono osobą jak najbardziej samodzielną, radosną, na miarę swych możliwości podejmującą decyzje, aby realizowało się w sferze społecznej, emocjonalnej.

Dlatego należy zadbać, by dziecko miało możliwość uczestniczenia w zabawach, gdyż zabawa jest główną aktywnością dziecka zanim rozpocznie naukę w szkole. W trakcie zabawy dziecko nabywa wiedzę i doświadczenie. Dzieci potrzebują być sprawcami, eksperymentatorami. Także dzieci z niepełnosprawnością tego potrzebują a poprzez uczestniczenie w procesie rehabilitacji mogą one mieć mniej okazji do zabaw. Tym bardziej należy zadbać, by dziecko miało możliwość uczestniczenia w nich.

Wspieranie rozwoju poprzez zabawę polega na³⁰:

- umożliwieniu dzieciom poznawania różnorodnych przedmiotów;
- stworzeniu możliwości doświadczenia, poznawania otoczenia za pomocą zmysłów;
- stwarzaniu sytuacji edukacyjnych, w jaki sposób działają, do czego służą różne urządzenia wokół nich;
- włączaniu dzieci do zabaw z rówieśnikami;
- wyjaśnianiu dzieciom niektórych przyczyn niepełnosprawności, podejmowaniu rozmów na temat funkcjonowania w społeczeństwie, obalaniu stereotypów na ten temat;
- wykorzystywaniu naturalnych sytuacji w procesie poznawania potrzeb osób niepełnosprawnych przez dzieci, towarzyszeniu dziecku w zabawie, nie w roli dorosłego, który wyręcza, ale wspierającego partnera zabawy.

²⁸ M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, Warszawa: PWN 1986; J. Kielin, *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego*, Gdańsk: GWP 2003.

²⁹ A. Brzezińska, *Drogi dziecka ku samodzielności: między sprawnością a niepełnosprawnością*, w: Brzezińska A., Ohme M., Resler-Maj A., Kaczan R., Wiliński M. (red.), *Droga do samodzielności – jak wspomagać rozwój dzieci młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańsk: GWP 2009.

³⁰ A. Resler-Maj, *Wspomaganie rozwoju dziecka z ograniczoną sprawnością wieku przedszkolnym*, w: A. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński (red.), *Droga do samodzielności – jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańsk: GWP 2009, s. 141.

Warto zadbać, by dziecko z niepełnosprawnością miało możliwość uczestniczenia w różnego typu relacjach, by relacje te nie ograniczały się tylko do sytuacji związanych z jego terapią.

Ważnym miejscem, w którym dziecko ma możliwość nawiązywania relacji z innymi jest przedszkole. Obecność dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych w grupie przedszkolnej, mądre wspomaganie procesu integracji może stać się sprzyjającą okazją do uczenia się bycia razem zarówno w sytuacji wspólnego wykonywania zadań, jak i podczas zadań podejmowanych dla przyjemności. Oprócz funkcji opiekuńczej, przedszkole odgrywa ważną rolę wychowawczą i przygotowuje dziecko do nauki i obowiązków szkolnych³¹.

Dziecko z trudnościami w rozwoju w wieku przedszkolnym rozwinię swe umiejętności i będzie się rozwijać na miarę swych możliwości, gdy:

- zachowana i wzmacniana zostanie sprawność w różnych obszarach;
- dziecko będzie posiadać wiedzę o sobie, o swoich umiejętnościach;
- dziecko będzie miało świadomość swych zasobów i słabych stron;
- stworzona zostanie przez otoczenie możliwość kompensacji posiadanych braków czy trudności;
- zostanie zorganizowane wsparcie ze strony najbliższego otoczenia (tzw. „wycofująca się pomoc”)³².

Edukacja przedszkolna zapewnia:

- konsekwencję oddziaływań, stabilizację;
- możliwość rozwoju zainteresowań dziecka;
- lepsze przygotowanie do nauki na kolejnym poziomie;
- możliwość zawierania przyjaźni, pierwsze spotkania z muzyką, tańcem i innymi sztukami;
- wiele okazji do nabywania poczucia sprawstwa³³.

Należy podkreślić znaczenie oddziaływań wychowawczych kierowanych do dziecka z niepełnosprawnością, gdyż czas od wykrycia jego niepełnosprawności do rozpoczęcia przez nie realizowania obowiązku szkolnego to czas kształtowania się osobowości dziecka i przygotowania go w specjalny sposób do roli ucznia. Niepełnosprawność to sytuacja, która stawia dziecko w specyficznej sytuacji. Rolą rodziców i specjalistów jest maksymalne wykorzystanie możliwości dziecka, zapewnienie mu odpowiednich warunków do rozwoju.

³¹ A. Resler-Maj, *Wspomaganie rozwoju...*, dz. cyt., s. 130–132.

³² Tamże, s. 132.

³³ A. Brzezińska, *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, w: A. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 47–77.

METODY WSPOMAGAJĄCE ROZWÓJ UMYSŁOWY I UMIEJĘTNOŚCI DZIECKA ZAGROŻONEGO NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ ORAZ NIEPEŁNOSPRAWNEGO

Kolejnym ważnym obszarem wspierania dzieci z trudnościami w rozwoju są metody pracy z dzieckiem. Rodzice nie mając wiedzy o sposobach pracy z dzieckiem czują się zagubieni wśród różnych metod terapii. Szukają tej właściwej, najlepszej. Odbywa się to bardzo często drogą eksperymentów i poświęceń. W prowadzeniu procesu rehabilitacji dziecka niekiedy sami specjaliści zapominają, że metody mają znaczenie drugorzędne w stosunku do kontaktu z dzieckiem. To właśnie jakość kontaktów dziecka z jego rodzicami, z terapeutami jest podstawą do osiągnięcia przez nie sukcesów.

Dopiero wówczas, gdy potrzeby kontaktu emocjonalnego są zaspokojone, dziecko może przejawiać różnorodną aktywność, opanowywać nowe sprawności i umiejętności³⁴. Widząc w *metodach terapii* najważniejszy czynnik w procesie rehabilitacji, traktuje się dziecko jako przedmiot działań rehabilitacyjnych, nie jako jego podmiot. Ważne jest więc, by zwracać uwagę na samopoczucie dziecka, jego możliwości wysiłkowe, jego aktywność podczas stosowania różnych metod pracy i niekiedy zmniejszyć liczbę różnego rodzaju zajęć z powodu zmęczenia dziecka.

W procesie wspomaganie rozwoju dziecka wykorzystywane są różne metody lub ich elementy, które pozwalają dzieciom w przyjazny sposób pokonywać swe ograniczenia i zdobywać nowe osiągnięcia. Pokrótce omówione zostaną następujące, wybrane metody pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością: Metoda Knillów, terapia niedyrektywna, Metoda F. Affolter, Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, Metoda Dobrego Startu oraz Metoda Integracji Sensorycznej.

Metodą stosowaną w ramach procesu wspierania rozwoju jest *Metoda Knillów*. Składa się ona z dwóch głównych części: „Dotyk i Komunikacja” oraz „Programy Aktywności – Świadomość Ciała, Kontakt i Komunikacja”. Do obu części dołączona jest specjalna muzyka, która towarzyszy wszystkim wykonywanym czynnościom. Każdy ruch dziecka wspomagany jest przez akompaniament muzyczny, będący sygnałem konkretnej aktywności. Takie doświadczenie powinno pomóc dziecku stopniowo uniezależnić się od fizycznego wsparcia i używać swego ciała w sposób niezależny od innych i zgodny ze sobą.

Podejście „Dotyk i Komunikacja” jest wynikiem kilkuletnich doświadczeń w pracy z dziećmi i dorosłymi, którzy mają ograniczone zdolności ekspresji albo mają negatywne relacje z otaczającym światem. W podejściu tym podkreśla się znaczenie użycia dotyku w rozwoju świadomości interpersonalnej, wrażliwości, komunikacji i jakości związków. Najbardziej wrażliwym kanałem sensorycznym jest skóra, dlatego bodźce, informacje, które otrzymujemy dzięki kontaktowi fizycznemu, są szczególnie ważne dla rozwoju człowieka. Celem sesji kontaktu jest

³⁴ A. Twardowski, Pomoc rodzinom dzieci niepełnosprawnych, w: I. Obuchowska (red.), Dziecko niepełnosprawne w rodzinie, Warszawa: WSIP 1999, s. 596.

stworzenie odpowiednich warunków wspierających rozwój wzajemnej komunikacji. Dziecko, które w kontakcie fizycznym czuje, że jest akceptowane, rozwija zaufanie do innych i wiarę w siebie³⁵.

Natomiast podstawowym założeniem „Programów Aktywności” jest stwierdzenie, że rozwój człowieka uzależniony jest od zdolności do nabywania, organizowania i wykorzystania wiedzy o sobie. Z różnych powodów niektórzy ludzie mają trudności w doświadczaniu, nabywaniu i organizowaniu podstawowych informacji o sobie. Ich interakcja ze środowiskiem staje się ograniczona i w rezultacie mogą oni wykształcić zaburzony obraz swojego ciała. Może im zabraknąć kontroli nad ruchami i mogą napotkać poważne problemy w komunikacji. To może stać się przyczyną braku poczucia bezpieczeństwa, zaburzeń emocjonalnych, które mogą doprowadzić do spowolnienia, zahamowania rozwoju. Dzięki „Programom Aktywności” Knillów dziecko staje się świadome powiązań pomiędzy własnymi ruchami. Dane jest mu inne niż do tej pory doświadczanie ruchów zaplanowane i systematyczne, jak: naciskanie, turlanie przedmiotów, obracanie ich, przekładanie różnych rzeczy z ręki do ręki, wyrzucanie przedmiotów, pocieranie ich. Dziecko musi być świadome wykorzystywania swoich rąk, ust, ramion, stóp i całego swojego ciała podczas używania w trakcie codziennych czynności takich jak: ubieranie, jedzenie, kontakt z innymi, zabawy³⁶.

Dotyk i ruch, które są podstawą Metody Knillów, to podłoże rozwoju kontaktu niewerbalnego, wzrokowego, a nawet komunikacji słownej³⁷.

Kolejny omawiany rodzaj terapii to *terapia niedyrektywna*, której głównym celem jest nawiązanie kontaktu z dzieckiem. Terapia ma szczególne zastosowanie w pracy z dziećmi dopiero rozpoczynającymi proces rehabilitacji, w ramach wczesnej interwencji, kiedy terapeutom szczególnie zależy na kontakcie z dzieckiem. Ma także zastosowanie w pracy z dziećmi z trudnościami w kontakcie³⁸. Szczególną rolę w początkowym okresie terapii odgrywa „podążanie za dzieckiem”. Terapeuta przyjmuje propozycje zabawy ze strony dziecka, naśladuje jego zachowanie oraz akceptuje fakt, że dziecko może odrzucić proponowane przez niego formy aktywności. Terapeuta jest partnerem dziecka, który chce się włączyć w świat przeżyć dziecka poprzez przyjęcie postawy ucznia a nie nauczyciela³⁹. Terapia o cha-

³⁵ Ch. Knill, *Dotyk i komunikacja*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 1997, s. 10, 12.

³⁶ Ch. Knill, M. Knill, *Programy aktywności*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 1997, s. 1, 7, 9.

³⁷ A. Warsińska, *Błędy popełniane podczas wprowadzania programów M. i Ch. Knillów. „Rewalidacja”* 2000 nr 1 (7), s. 50–52.

³⁸ M. Piszczek, *Wczesne wspomaganie rozwoju – najczęściej popełniane błędy*, w: B. Cytowska, B. Wilczura (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006, s. 81–101.

³⁹ L. Bobkowicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2000, s. 93.

rakterze niedyrektywnym powinna być wg H. Olechnowicz⁴⁰ całkowicie wolna od stawiania wymagań, zadań, zaś uczenie stosowania się do wymagań powinno być prowadzone przez inne osoby i jeśli to możliwe w innym miejscu. Swoboda, której dzieci doznają w trakcie terapii niedyrektywnej, pomaga przystosować się do wymagań stawianych mu w różnych warunkach, a uczenie ściśle dyrektywne może być przerywane okresami pełnej swobody. Terapia ta polega na wyzwalaaniu spontanicznej aktywności dziecka, jego inicjatywy zdolności do przeżywania pragnień i ich realizowania. Jej zasadą jest obserwowanie dziecka, do czego dąży, odczytywanie jaki jest sens autoterapeutyczny tego działania, współuczestniczenie w tym, co robi⁴¹. Wyposażenie podczas sesji zajęć niekierowanych pełni ważną rolę, jednak tylko pomocniczą. Podczas zajęć wykorzystywane są tworzywa przekształcalne takie jak: piasek, woda, farby, przyrządy do robienia baniek mydlnych. Manipulowanie nimi sprawia, że dziecko nie jest narażone na niepowodzenie. Dzieci mogą się wspinać, zeskakiwać, przeciskać się, „królować”, „cieszyć się radością pędu”, wspólnie „gniazdować”⁴².

Stosowanie terapii niedyrektywnej może budzić kontrowersje ze względu na swobodę dzieci podczas sesji. Należy jednak zwrócić uwagę, że jest to tylko jedna z form terapii, w której dzieci biorą udział. Sesje terapii niedyrektywnej powinny odbywać w określonym miejscu, czasie, z udziałem w miarę możliwości niezmiennych terapeutów. Stosując tę terapię należy zadbać o sposób jej realizacji by dziecko wiedziało, kiedy może sobie pozwolić na swobodę a kiedy powinno się dostosować się do dyrektywności, co ma miejsce podczas uczenia samodzielności i ćwiczenia z zakresu funkcjonowania poznawczego⁴³.

Inną metodą stosowaną w pracy z dzieckiem z trudnościami rozwoju jest *metoda F. Affolter*. Metoda rehabilitacji proponowana przez F. Affolter przeznaczona jest dla osób z ograniczonymi zaburzeniami spostrzegania, które nie są zdolne do samodzielnego zaprogramowania czynności złożonych, nawet takich, które wydają się proste i łatwe. Pomoc pacjentowi polega na tym, że instruktor kładzie swoje ręce na zewnątrz dłoni pacjenta i lekko ukierunkowuje ich działanie wyczuwając czy i kiedy pacjent jest gotowy do przyzwolenia, by poddać się kierowaniu. Instruktor nigdy nie wyręcza pacjenta, sedno metody polega właśnie na tym, że pacjent przeżywa wysiłek jako własny, przez co uświadamia sobie własną podmio-

⁴⁰ H. Olechnowicz, *Dziecko własnym terapeutą*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2006.

⁴¹ H. Olechnowicz, *Wokół autyzmu. Fakty, skojarzenia, refleksje*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2004.

⁴² H. Olechnowicz, *Jaskiniowcy zagubieni w XXI wieku. Praca terapeutyczna z małymi dziećmi*. Warszawa Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. 1999; H. Olechnowicz, *Dziecko własnym terapeutą*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2006.

⁴³ Zob. B. Sidor, *Terapia niedyrektywna jako jedna z form pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością*, w: Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak (red.), *Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2010, s. 33–38.

towość/sprawstwo⁴⁴. H. Olechnowicz⁴⁵ we wprowadzeniu do książki F. Affolter „Język, spostrzeganie, rzeczywistość” określa tę metodę jako „psychopedagogikę rozumnego działania dłoni”. Podkreśla, że w metodzie tej chodzi przede wszystkim o rozwiązywanie przez dziecko problemów dnia codziennego, a więc przede wszystkim o wyzwalanie celowego i skutecznego działania dłoni i poznawanie własnego działania. Zadaniem terapeuty jest zapewnienie osobie z zaburzeniami spostrzegania lepszych informacji. Odbywa się to przez prowadzenie rąk, kiedy to przekazywane są informacje czuciowe. Niezależnie od tego czy ruchy wykonywane są samodzielnie czy bodźce dostarczane są przez prowadzenie – informacje czuciowe są takie same. Prowadzi to do zmian zachowań – do uczenia się. Dzięki informacjom czuciowym osoba z zaburzeniami spostrzegania może zdobyć ważne doświadczenie interakcyjne a tym samym lepiej zrozumieć procesy rozwiązywania problemów⁴⁶.

Metodą wykorzystywaną w sytuacji wspierania rozwoju dziecka jest *Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne* opracowana z myślą o dzieciach z globalnymi zaburzeniami rozwoju psychoruchowego. Jako metoda wspomagająca rozwój jest często wykorzystywana w instytucjach, w których kształcone i rehabilitowane są dzieci. Może być stosowana w zakresie profilaktyki, jej stosowanie zapobiega powstawaniu zaburzeń u dzieci, młodzieży, dorosłych w różnych sytuacjach trudnych⁴⁷.

Ruch Rozwijający Weroniki Sherborne jest metodą niewerbalną: poprawia komunikację dziecka z otoczeniem uaktywniając „język ciała i ruchów”. Ruch jest podstawowym i naturalnym środkiem komunikowania się, budowania świadomości własnego ciała oraz nawiązywania kontaktów społecznych. W. Sherborne podkreśla rolę zabaw ruchowych w dzieciństwie, ćwiczenia stosowane w tej metodzie wywodzą się z okresu wczesnego dzieciństwa, z tzw. baraszkowania, gdzie elementy więzi fizycznej i emocjonalnej z drugą osobą są bardzo istotne. Dlatego powstałe podczas ćwiczeń doznania wpływają na kształtowanie się poczucia własnego ciała. Metoda W. Sherborne wpływa pozytywnie na rozwój ruchowy w zakresie tzw. motoryki dużej, a także na rozwój motoryki rąk. Metoda ta ułatwia dzieciom funkcjonowanie motoryczne, dając im poczucie sprawności ruchowej. Pozytywne przeżycia emocjonalne podczas zajęć ułatwiają zapamiętywanie czynności zakończonych sukcesem, wywołujących radość. Metoda ta przynosi korzyści w sferze poznawczej. Jest np. wykorzystywana w pracy z dziećmi z niepełno-

⁴⁴ H. Olechnowicz, Przez ręce do głowy i serca. „Szkoła specjalna” 1997 nr 4, s. 217–221.

⁴⁵ Por. F. Affolter. Język, spostrzeganie, rzeczywistość. Warszawa: Wydawnictw Szkolne i Pedagogiczne 1997.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnycka, Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1998, s. 73, 74, 75.

prawnością intelektualną, które mają trudności z koncentracją i utrzymywaniem uwagi, ukierunkowaniem działania na określony cel⁴⁸.

Następną metodą przeznaczoną dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest *Metoda Dobrego Startu*. Jest ona wykorzystywana w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolach i klasach integracyjnych, tzw. szkołach życia, a także w palcówkach rehabilitacyjnych dla dzieci. Rodzice mogą prowadzić zajęcia indywidualne w domu. Celem tej metody jest jednocześnie usprawnianie czynności analizatorów: słuchowego, wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego, a także kształcenie lateralizacji, orientacji w schemacie ciała i przestrzeni. Doskonalenie integracji percepcyjno-motorycznej i kompetencji językowych ułatwia naukę czytania i pisanie wszystkim dzieciom. W przypadku dzieci z ryzykiem dysleksji może skutecznie zapobiegać powstawaniu niepowodzeń szkolnych, w przypadku dzieci z globalnie poważnymi trudnościami rozwojowymi udział w ćwiczeniach jest elementem procesu rehabilitacji i pomaga im zmniejszyć trudności w opanowywaniu skomplikowanych umiejętności szkolnych. Zespołowa forma realizowania zajęć ułatwia nawiązywanie kontaktów społecznych i uczy współdziałania dzieci, które mają trudności w sferach emocjonalnej i społecznej. Zajęcia prowadzone MDS mają charakter zajęć dydaktycznych, ale prowadzone są w formie zabawy. Postawa akceptacji wobec dziecka bez względu na efekty jego pracy, a także dostrzeganie i podkreślanie w obecności grupy sukcesów dziecka stanowią ważny czynnik o charakterze terapeutycznym. O walorach terapeutycznych metody stanowią także muzyka śpiew, ćwiczenia rytmiczne, ćwiczenia relaksacyjne⁴⁹.

Ostatnią omawianą w artykule formą pracy stosowaną w ramach wspomagania rozwoju jest *Metoda Integracji Sensorycznej*. Metoda powstała w latach 70., a jej autorką jest już nieżyjąca Jean Ayres.

Metoda jest szeroko stosowana, do Polski dotarła w 1993 roku. Na metodę SI składa się system wiedzy teoretycznej, diagnozy i terapii zaburzeń rozwojowych. Może być stosowana jako metoda stymulacji rozwoju i profilaktyki trudności szkolnych czy ogólnie życiowych (efektywności działania, funkcjonowania społecznego, emocjonalnego)⁵⁰.

Metoda integracji sensorycznej to jedna z ważniejszych metod wykorzystywanych w pracy z dziećmi z trudnościami w rozwoju. Można nią pracować z dziećmi z trudnościami w uczeniu się, ale także z niepełnosprawnością intelek-

⁴⁸ M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnycka, *Metoda Weroniki Sherborne w Terapii i Wspomaganiu Rozwoju Dziecka*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1998, s. 75–82.

⁴⁹ M. Bogdanowicz, *Metoda Dobrego Startu*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2004.

⁵⁰ Por. E. Grzybowska, *Metoda Integracji Sensorycznej*, „Rewalidacja” 1999 nr 2, s. 57–61; V. Maas, *Integracja sensoryczna a neuronauka – od narodzin do starości*, Warszawa: Fundacja Innowacja i Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna 2007.

tualną, ruchową, autyzmem, z uszkodzonymi analizatorami⁵¹. Celem terapii integracji sensorycznej jest poprawienie jakości przesyłania i organizacji informacji sensorycznej (informacji odbieranych przez różne zmysły). Następnie wytworzenie odpowiedniej reakcji adaptacyjnej. Reakcja adaptacyjna to reakcja adekwatna w danej sytuacji. J. Ayres⁵² definiuje integrację sensoryczną jako: *organizację informacji odbieranych przez nasze ciało do celowego wykorzystania*.

Niektóre przykłady nieprawidłowych zachowań dzieci, u których podłoża tkwią zaburzenia integracji sensorycznej, to np.:

- dziecko nie lubi mycia twarzy, włosów – broni się przed tymi czynnościami;
- dziecko ma trudności z wchodzeniem na drabinę – nie potrafi zaplanować ruchów rąk i nóg;
- dziecko myli litery m-w, b-d;
- dziecko w wieku 8, 9 lat nie potrafi podrzucać, odbijać piłki;
- dziecko nie potrafi skupić uwagi na zajęciach szkolnych, bardzo szybko dekoncentruje się⁵³.

Terapia SI ma wzmocnić rozwojowe funkcje dziecka, poprawić uczenie się szkolne, sprawić, by mogło cieszyć się z wykonywanych w okresie dorastania zadań. Dla dziecka zabawa jest działalnością naukową, dlatego terapia SI nazywana jest „naukową zabawą”. Poprzez zabawę mózg i cały układ nerwowy integruje bodźce zmysłowe i doświadczenia w taki sposób, by móc je wykorzystać w celowym działaniu i procesach uczenia się. Toczenie się po podłodze, kręcenie, huśtanie w hamaku, uderzanie pluszowego misia, jazda na deskorolce, rowerze, balansowanie na dużej piłce czy wąchanie różnych zapachów – to tylko zabawa, ale to także elementy terapii SI⁵⁴.

Mimo że upłynęło już wiele lat od kiedy J. Ayres opublikowała wyniki swoich badań, ciągle jeszcze wiedza o procesach integracji sensorycznej oraz o ich znaczeniu dla ich prawidłowego rozwoju nie jest powszechnie znana pedagogom, nauczycielom, psychologom, lekarzom oraz innym specjalistom pracującym z dziećmi oraz rodzicom. Często jest tak, że dziecko zachowuje się w specyficzny sposób, a otoczenie tego nie rozumie. Dzieci z trudnościami w zakresie integracji sensorycznej mogą być oceniane jako złośliwe, uparte. Otoczeniu trudno jest zrozumieć, dlaczego pięcioletnie dziecko ma problem z trzymaniem kredki, dlaczego samodzielnie nie je, a gdy je, to je nieestetycznie, odmawia jedzenia niektórych pokarmów. Lekarze, terapeuci nieznający problemów integracji sensorycznej bagatelizują te objawy, nie zwracając rodzicom uwagi, że należy nad nimi pracować.

⁵¹ M. Wiśniewska, Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, Kraków: Impuls 2008, s. 18.

⁵² V. Maas, Uczenie się przez zmysły. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1998, s. 25.

⁵³ Tamże, s. 17.

⁵⁴ Tamże, s. 33.

Dzieci nie wyrastają z tych mniej lub bardziej głębokich trudności, gdyż ma to podłoże neurofizjologiczne⁵⁵.

Problemy z zakresu integracji sensorycznej będą „rosły” razem dziećmi, dlatego tak ważna jest wczesna interwencja, która wspiera system nerwowy tak, by mógł prawidłowo odbierać, interpretować i organizować napływające bodźce zmysłowe⁵⁶.

Podsumowując należy podkreślić, że proces osiągania dojrzałości szkolnej przez dzieci z niepełnosprawnością jest uwarunkowany wieloczynnikowo. Podstawowe znaczenie pełni w nim typ niepełnosprawności i stopień nasilenia trudności rozwojowych dziecka. Ważną rolę odgrywa sytuacja rodzinna dziecka, postawy jego rodziców, sposób wychowywania dziecka.

Olbrzymią rolę w procesie osiągania dojrzałości szkolnej pełni proces wspomagania rozwoju dziecka. Wsparcie udzielone dziecku powinno być zawsze indywidualnie, dopasowane do ograniczeń dziecka związanych z niepełnosprawnością, jego męczliwości, wydolności wysiłkowej oraz możliwości.

Odpowiednie kompensowanie ograniczeń może umożliwić wielu dzieciom z niepełnosprawnością, np. dzieciom z uszkodzonym słuchem lub wzrokiem lub uszkodzonym narządem ruchu rozpoczęcie i realizowanie obowiązku szkolnego, przy zastosowaniu odpowiednich środków i metod pracy, w szkołach masowych i integracyjnych wspólnie z ich pełnosprawnymi rówieśnikami. W sytuacji innych typów niepełnosprawności, np. autyzmu, niepełnosprawności intelektualnej wczesne udzielenie pomocy dziecku to także warunek do rozpoczęcia edukacji na w miarę możliwym, najwyższym dla dziecka poziomie rozwoju.

Sposób udzielania wsparcia powinien być dostosowany do możliwości i ograniczeń dziecka. Celem działań rehabilitacyjnych jest maksymalna pomoc dziecku, by stało się osobą na miarę swych możliwości niezależną i przygotowaną do podejmowania wyzwań związanych z kolejnymi etapami w rozwoju. Takim etapem jest pójście dziecka do szkoły. Dla każdego dziecka osiągnięcie dojrzałości szkolnej to ważny etap w życiu. Dzieci z niepełnosprawnością powinny być do tego przygotowywane od momentu wykrycia u nich trudności rozwojowych, a proces ten powinien być zaplanowany i realizowany w systematyczny i kompleksowy sposób.

BIBLIOGRAFIA

Bobkowicz-Lewartowska L., Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2000.

⁵⁵ M. Hwang, Metoda integracji sensorycznej w terapii małych dzieci, w: Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak, (red.), Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2010, s. 38–45.

⁵⁶ M. Wiśniewska, Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, Kraków: Impuls 2008, s. 18.

- Brzezińska A., Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej, w: A. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), Edukacja regionalna, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2006.
- Brzezińska A., Drogi dziecka ku samodzielności: między sprawnością a niepełnosprawnością, w: A. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński (red.), Droga do samodzielności – jak wspomagać rozwój dzieci młodzieży z ograniczeniami sprawności Gdańsk 2009.
- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnycka M., Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1998.
- Bogdanowicz M., Metoda Dobrego Startu, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2004.
- Dońska-Olszko M., Specjalne potrzeby edukacyjne – interdyscyplinarny model wczesnego wspierania rozwoju dziecka, w: Co, jak, kiedy, dlaczego. Możliwości diagnostyki i terapii dzieci z wczesnym uszkodzeniem mózgu w wieku od 0 do 6-go roku życia i wsparcia rodzin (materiały konferencyjne), Zamość: Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom Niepełnosprawnym „Krok za krokiem” 2007.
- Dońska-Olszko M., Tendencje dotyczące wczesnej interwencji wobec dziecka z zaburzeniami rozwojowymi oraz jego rodziny krajach Unii Europejskiej, w: G. Kwaśniewska (red.), Interdyscyplinarność procesu wczesnej interwencji wobec dziecka i jego rodziny, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2007.
- Early Childhood Intervention. Analysis of Situations In Europe. Key Aspects and Recommendation – Summary Raport, Bruksela: European Agency for Development in Special Needs Education 2005.
- Grzybowska E., Metoda Integracji Sensorycznej, „Rewalidacja” 1999 nr 2.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Zajęcia dydaktyczno-wychowawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole, Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska Sp. z o.o. 2009.
- Hwang M., Metoda integracji sensorycznej w terapii małych dzieci, w: Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak (red.), Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2010.
- Kaczan R., Wspomaganie rozwoju dziecka z ograniczoną sprawnością w wieku szkolnym, w: A. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński (red.), Droga do samodzielności – jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży ograniczeniami sprawności, Gdańsk: GWP 2009.
- Kielin J., Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2003.
- Knill Ch., Dotyk i komunikacja, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 1997.
- Knill Ch., Knill M., Programy aktywności, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 1997.
- Kwiatkowska M., Zwyczajne towarzyszenie zamiast specjalnej troski, Warszawa: CMPPP 2006.
- Maas V., Uczenie się przez zmysły, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1998.
- Maas V., Integracja sensoryczna a neuronauka – od narodzin do starości, Warszawa: Fundacja Innowacja i Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna 2007.

- Ohme M., Rodzina i dziecko z ograniczoną sprawnością w pierwszych latach życia, w: A. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński (red.), Droga do samodzielności – jak wspomagać rozwój dzieci młodzieży z ograniczeniami sprawności, Gdańsk: GWP 2009.
- Olechnowicz H., Jaskiniowcy zagubieni w XXI wieku. Praca terapeutyczna z małymi dziećmi. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1999.
- Olechnowicz H., Przez ręce do głowy i serca. „Szkoła specjalna” 1997 nr 4.
- Olechnowicz H., Wokół autyzmu. Fakty, skojarzenia, refleksje, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2004.
- Olechnowicz H., Dziecko własnym terapeutą, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2006.
- Piszczyk M., Wczesne wspomaganie rozwoju – najczęściej popełniane błędy, w: B. Cytowska, B. Wilczura (red.), Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.
- Resler-Maj A., Wspomaganie rozwoju dziecka z ograniczoną sprawnością wieku przedszkolnym, w: A. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński (red.), Droga do samodzielności – jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności, Gdańsk: GWP 2009.
- Sidor B., Terapia niedyrektywna jako jedna z form pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością, w: Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak, (red.), Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2010.
- Sidor-Piekarska B., Wczesna interwencja – znaczenie środowisk lokalnych we wspieraniu rozwoju dziecka zagrożonego niepełnosprawnością i jego rodziny, w: A. Kurzanowski (red.), Pomoc społeczna odpowiedzią na problemy społeczne? Radom: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych 2010.
- Stefańska-Klar R., Wczesna interwencja terapeutyczna – nadzieja i szansa na lepsze jutro, „Światło i Cienie” 1997 nr 3.
- Trochimiak B., Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, w: Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Warszawa: MEN 2010.
- Twardowski A., Pomoc rodzinom dzieci niepełnosprawnych, w: I. Obuchowska (red.), Dziecko niepełnosprawne w rodzinie, Warszawa: WSIP 1999.
- Wojdyła E. Nowe regulacje prawne w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w: Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (materiały dla nauczycieli), Warszawa: MEN 2010.
- Warsińska A., Błędy popełniane podczas wprowadzania programów M. i Ch. Knillów. „Rewalidacja” 2000 nr 1 (7).
- Wiśniewska M., Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, Kraków: Impuls 2008.
- Ziemska M. (red.), Rodzina i dziecko, Warszawa: PWN 1986.

Summary

The presented paper touches upon a specific issue within the scope of school readiness, namely the question of school readiness concerning intellectually disabled children. The author describes the specific character of the needs and school functioning of the handicapped children, the importance of an early intervention for their school functioning as well as the methods of supporting development of the intellectually disabled children, such as Non-directive Therapy, The Knills' Method, Veronica Sherborne's Method, Good Start Method, F. Affolter Method.

Rozdział V

DIAGNOZA GOTOWOŚCI SZKOLNEJ DZIECI 5- I 6-LETNICH NA TERENIE RADOMIA – STUDENCKIE SPRAWOZDANIE Z BADAŃ

WSTĘP

Ministerialna decyzja dotycząca obniżenia wieku rozpoczęcia nauki szkolnej spotkała się z dużym poruszeniem zarówno wśród pracowników oświaty, jak i samych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. Prowokowała i prowokuje ona obawy o stopień przygotowania dzieci do rozpoczęcia nauki jak i stopień przygotowania szkół do edukacji sześciolatków. Zaczęto zadawać pytania: co składa się na gotowość szkolną oraz jak ją zbadać, zmierzyć i porównać. Kontynuując wcześniejsze badania dotyczące dojrzałości szkolnej, w 2004 roku podjęto próby doboru odpowiedniej metody i skonstruowania właściwego narzędzia służącego jej określeniu. W 2006 roku zakończyły się badania pilotażowe w oddziałach przedszkolnych i szkołach podstawowych. Efektem tej pracy jest standaryzowana Skala Gotowości Szkolnej Sześciolatków E. Koźniewskiej. Ważnym założeniem było, aby narzędzie to badało rozwój dziecka we wszystkich obszarach: fizycznym, poznawczym, społecznym i emocjonalnym. Kompleksowe podejście badawcze wydaje się tym istotniejsze, że wiele dzieci wydaje się być na np. bardzo dobrym poziomie sprawności motorycznej czy poznawczej, ale nie radzi sobie emocjonalnie z pewnymi trudnościami. Można przytoczyć wiele innych przypadków dzieci, których rozwój różni się w poszczególnych sferach gotowości szkolnej. Wszechstronne i kompleksowe ujęcie najważniejszych aspektów rozwoju dziecka we wspomnianej Skali daje zatem wiele możliwości do jego wnikliwego i obiektywnego zbadania. Badania tego typu służyć mogą działaniom, które mają na celu nie tylko dostosowanie edukacji przedszkolaka do wymagań szkoły, ale także przygotowanie dziecka do przyszłego życia w społeczeństwie (formowanie jego postaw, poziom aspiracji, stosunek do osiągnięć)¹. Gotowość szkolna sprawia, że dziecko jest chętne do przyswajania nowych wiadomości.

¹ A. Frydrychowicz, E. Koźniewska, A. Matuszewski, E. Zwierzyńska, Skala Gotowości Szkolnej, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 2006, s. 2.

Zagadnieniem tym zainteresowali się także studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej z językiem angielskim w Wyższej Szkole Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu. Studia „Nauczyciel Przyszłości” są współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Celem badań była ocena gotowości szkolnej dzieci 5- i 6-letnich, natomiast ich przedmiot stanowiła sama gotowość szkolna.

Studenci postanowili zgłębić ten obszar także w kontekście środowiska rodzinnego dzieci objętych badaniami. Z tego powodu ważne było poznanie relacji rodziców z dzieckiem (ich postaw, stylu wychowania, komunikacji), kultury duchowej rodziny (systemu wartości, tradycji i zwyczajów) oraz sytuacji społeczno-materiałnej rodziny (struktury rodziny oraz wykształcenia jej poszczególnych członków i warunków mieszkaniowych). Poznanie tego obszaru jest ważne jako źródło informacji o charakterze warunków rozwoju dziecka w jego domu. W pierwszych latach życia jest to bowiem dominujące środowisko wychowawcze, w którym zachodzą najważniejsze procesy rozwojowe.

Praca składa się z części teoretycznej i kolejnej – dotyczącej przebiegu badań. Pierwsza z nich opisuje pojęcie gotowości szkolnej oraz jej diagnozę. Zawarte są w niej informacje na temat znaczenia rodziny w procesie wspierania rozwoju dziecka. Prezentuje także informacje o wymaganiach, jakie powinna spełnić szkoła wobec nowo przyjmowanych dzieci. Fragment dotyczący przebiegu badań właściwych opisuje przygotowanie do ich przeprowadzenia, zawiera charakterystykę narzędzi badawczych oraz refleksje studentów z realizacji badań.

POJĘCIE GOTOWOŚCI SZKOLNEJ

W. Okoń definiuje dojrzałość szkolną, zwaną też gotowością szkolną, jako „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwia mu udział w życiu i opanowanie treści programowych klasy pierwszej”². Wydaje się zatem, że dwa aspekty są istotne przy określaniu stopnia dojrzałości szkolnej: właściwości rozwoju dziecka i wymagania szkolne. Odpowiedni rozwój poznawczy, emocjonalno-społeczny i fizyczno-somatyczny stanowią warunek osiągnięcia gotowości szkolnej a powodzenie szkolne, czyli możliwości sprostania wymaganiom szkoły stanowią jej wskaźniki³.

Największe znaczenie dla rozwoju problematyki dojrzałości szkolnej miały dwie szkoły: wiedeńska (Ch. Buhler, H. Heter, L. Schenk-Danzinger), kładąca nacisk na dostosowanie systemu nauczania do właściwości rozwojowych dziecka, oraz szkoła lipska (K. Penning, H. Winkler, F. Krause), skupiająca się głównie na zagadnieniach przystosowania dziecka do wymagań szkoły. Obie jednak, niez-

² W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa: PWN 1981, s. 54.

³ B. Wilgocka-Okoń, Dojrzałość szkolna, w: W. Pomykało (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa: Fundacja Innowacja 1993, s. 110.

leżnie od podstawowego ukierunkowania zainteresowań zajmowały się określaniem kryteriów pozwalających definiować, a w konsekwencji też diagnozować dojrzałość szkolną⁴.

Wśród determinantów dojrzałości szkolnej wymienia się cechy: sprawnościowe, kierunkowe, motywacyjne oraz umiejętności społeczne dziecka. W praktyce oznacza to m.in., że dziecko osiągające gotowość szkolną powinno posiadać umiejętności spostrzegania, klasyfikowania, rozumienia relacji między zbiorami, odtwarzania prostych znaków graficznych, rozumienia i wykonywania poleceń, a także umiejętności współżycia i współdziałania w grupie⁵.

Gotowość szkolna rozumiana jest jako poziom rozwoju fizycznego, intelektualnego i społecznego dziecka, umożliwiający mu udział w życiu szkolnym, opանowanie wiadomości, umiejętności oraz nawyków określonych programem nauczania i klasy.

Przyjęcie dziecka do szkoły reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20 lutego 2004 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych przedszkoli i szkół oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych. Zgodnie z jego treścią: „§ 2. Do przedszkola i oddziału przedszkolnego zorganizowanego w szkole podstawowej w pierwszej kolejności przyjmowane są dzieci w wieku 6 lat odbywające roczne przygotowanie przedszkolne. W następnej kolejności przyjmowane są dzieci matek lub ojców samotnie je wychowujących, matek lub ojców, wobec których orzeczono znaczny lub umiarkowany stopień niepełnosprawności bądź całkowitą niezdolność do pracy oraz niezdolność do samodzielnej egzystencji, na podstawie odrębnych przepisów, a także dzieci umieszczone w rodzinach zastępczych.

§ 3. Do klasy pierwszej szkoły podstawowej przyjmowane są dzieci, które w danym roku kalendarzowym kończą 7 lat i nie odroczone im rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego na podstawie art. 14 ust. 1a lub art. 16 ust. 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, zwanej dalej „ustawą”, a także dzieci, w stosunku do których podjęto decyzję o wcześniejszym przyjęciu do szkoły podstawowej na podstawie art. 16 ust. 1 ustawy.

§ 4. Do klasy pierwszej szkoły podstawowej ogólnodostępnej prowadzonej przez gminę lub innej należącej do sieci szkół podstawowych ustalonej przez gminę przyjmuje się:

- 1) z urzędu – dzieci zamieszkałe w obwodzie danej szkoły podstawowej;
- 2) na wniosek rodziców (prawnych opiekunów) dzieci zamieszkałe poza obwodem danej szkoły podstawowej, w przypadku gdy szkoła dysponuje wolnymi miejscami”.

⁴ E. Wysocka, Dojrzałość szkolna, w: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. I, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak” 2003, s. 723.

⁵ Tamże, s. 722–723, 726.

Natomiast Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty mówi o wcześniejszym przyjęciu dziecka do szkoły podstawowej. Według zawartych w niej zapisów: „Art. 16. 1. Na wniosek rodziców naukę w szkole podstawowej może także rozpocząć dziecko, które przed dniem 1 września kończy 6 lat, jeżeli wykazuje psychofizyczną dojrzałość do podjęcia nauki szkolnej.

2. Decyzję o wcześniejszym przyjęciu dziecka do szkoły podstawowej podejmuje dyrektor szkoły po zasięgnięciu opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dziecko, które zostało wcześniej przyjęte do szkoły podstawowej, jest zwolnione z obowiązku, o którym mowa w art. 14 ust. 3 (obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne)”.

Instytucja (przedszkole, szkoła) traktowana jako środowisko wychowujące i edukacyjne na potrzeby społeczeństwa rządzi się nieco innymi prawami niż środowisko rodzinne. Dążąc do realizacji celów, dla których została powołana, osoby w niej zatrudnione zgodnie z posiadaną wiedzą i własnymi doświadczeniami edukacyjnymi mają wspierać dzieci w ich rozwoju, rodziców w wychowaniu ich dzieci oraz organizować proces nauki i wychowania w sposób przyjazny, ale i efektywny. Rodzice powierzają swoje dzieci instytucji, aby pod ich nieobecność nauczyciele realizowali w niej niektóre rodzicielskie obowiązki. Ponadto pedagodzy realizują państwowe wytyczne odnoszące się do danej instytucji.

Oczekiwany stopień rozwoju dziecka u progu szkoły, obowiązki szkolne uczniów i obowiązki szkoły mogą podlegać zmianom⁶. Aby zbudować u dzieci pozytywny obraz szkoły, a także wykreować oczekiwania w stosunku do niej, ważne jest określenie zmian, jakie będą ich udziałem. Przeobrażeniom ulegnie: język wymagań i oczekiwań, miejsce edukacji, osoba nauczyciela, wyposażenie i aranżacja klasy szkolnej, wyposażenie placu szkolnego⁷.

Kiedy dzieci znajdują się w szkole, ich oczekiwania staną się punktem odniesienia, jedną z podstaw kontrolowania zdarzeń, mogą być źródłem rozczarowań, poczucia klęski, nieadekwatności, bezradności lub wzmocnienia i przekonania o radzeniu sobie ze zmianą⁸.

Dziecko zgodnie ze swoimi możliwościami rozwojowymi chce zrozumieć, po co jest w szkole, czemu ma służyć jego pobyt w niej, dlaczego ma zajmować się tym, co mu się proponuje oraz czemu ma to służyć w perspektywie dalszego życia⁹.

⁶ S. Szuman, Dojrzałość szkolna, „Nowa Szkoła” 1962, nr 6, s. 18.

⁷ J. Kędzierska, Mój uczeń przekracza próg szkolny. Profilaktyka niepowodzeń szkolnych sześć-, siedmio- i dziewięcio-, dziesięciolatków, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2005, s. 34.

⁸ W. Łukaszewski, Szanse rozwoju osobowości, Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza 1984, s. 262.

⁹ M. Taraszkiewicz, G. Radlasiak, G. Bednarowska, Z. Taraszkiewicz, Metody wspierania rozwoju ucznia. Niezbędnik dyrektora, Warszawa: Wolters Kluwer Polska 2009, s. 167.

Szkoła i nauczyciele udostępniają i organizują przestrzeń fizyczną oraz symboliczną. Przestrzeń fizyczną tworzą w szkole:

- przestrzeń dydaktyczna ogólna (wyposażona w meble, przybory sportowe, zabawki i inne pomoce dydaktyczne);
- przestrzeń specjalistyczna (sala gimnastyczna, gabinet logopedyczny, gabinet medyczny, stołówka, biblioteka, toalety);
- przestrzeń komunikacyjna (ciąg korytarzy); przestrzeń administracyjna (gabinet dyrektora, sekretariat, pokój nauczycielski).

Istnieje również przestrzeń półotwarta, która dotyczy: liczby i wielkości mebli, miejsca położenia dywanów, rodzaju zabawek, a przede wszystkim – rozmieszczenia przedmiotów, sprzętów oraz kącików zajęć. Niezwykle ważnym elementem, który sprawia, że dzieci czują się w klasie, jak u siebie w domu, jest stworzenie im możliwości zagospodarowania i ozdabiania sali według własnego pomysłu. Już pierwsze chwile pobytu w szkole powiedzą dzieciom i rodzicom, jakie są możliwości dydaktyczne klasy i szkoły, a jakie jej naturalne ograniczenia¹⁰.

Aktualna „Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych” z 23 grudnia 2008 roku, precyzuje warunki, jakie powinny być stworzone do realizacji treści kształcenia w grupie dzieci sześcioletnich.

Sale lekcyjne powinny składać się z dwóch części: edukacyjnej (wyposażonej w tablicę, stoliki itp.) i rekreacyjnej (odpowiednio do tego przystosowanej). Zalecane jest wyposażenie sal w pomoce dydaktyczne i przedmioty potrzebne do zajęć (np. liczniki), sprzęt audiowizualny, komputery z dostępem do Internetu, gry i zabawki dydaktyczne, kąciki tematyczne itp. Uczeń powinien mieć możliwość pozostawienia w szkole części swoich podręczników i przyborów szkolnych. W zalecanych sposobach realizacji treści programowych. Podstawa określa ponadto liczbę dzieci w klasie (nie więcej niż 26) oraz formę kształcenia (zintegrowane). Dyrektor szkoły wraz z personelem ma obowiązek zadbać o wypełnienie zaleceń określonych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej, dostosowując placówkę do potrzeb i możliwości dzieci¹¹.

Sala, w której organizowany ma być proces wychowawczo-dydaktyczny powinna spełniać wszystkie wymogi dotyczące:

- zapewnienia dzieciom bezpiecznej oraz zgodnej z zasadami higieny zabawy, nauki i pracy,
- dbałości o estetykę,
- zapewnienia właściwej funkcjonalności wnętrza.

Ze względu na fakt, iż pobyt dziecka w szkole nie ogranicza się tylko do sali lekcyjnej, ważne jest zwrócenie uwagi także na dostosowanie do potrzeb małego

¹⁰ M. Segalen, *Obrzędy i rytuały współczesne*, Warszawa: Wydawnictwo Księży Werbistów VERBINUM 2009, s. 40.

¹¹ M. Kwaśniewska, *Gotowość szkoły do pracy z dziećmi sześciolatkami*, w: J. Karczewska, M. Kwaśniewska (red.), *Dziecko sześciolatka w szkole*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne Kielce 2009, s. 221.

dziecka takich pomieszczeń jak: szatnia, korytarze, hol, wspólne dla wielu klas ubikacje, świetlica. Wszyscy uczniowie, a szczególnie ci najmłodsi, powinni jak najwięcej czasu, w miarę możliwości organizacyjnych, przebywać na świeżym powietrzu nie tylko w celu zaspokojenia potrzeby ruchu, ale także dla nabywania doświadczeń z zakresu wszystkich rodzajów edukacji. Dlatego też integralną częścią każdej szkoły powinien być właściwie zorganizowany teren zielony¹².

Gotowość szkoły do pracy z bogactwem osobowości dzieci polega nie tylko na stworzeniu dogodnych warunków infrastrukturalnych. Chociaż uwagę organizatorów procesu edukacyjnego absorbują głównie bardzo trudne do wypełnienia zalecenia ministerialne, to znacznie ważniejsza jest atmosfera pracy, pełna życzliwości, zrozumienia i szacunku do dziecka – zwłaszcza nowo przyjętego. Wytworzeniu atmosfery przyjaznej dziecku rozpoczynającemu naukę w szkole sprzyjają takie cechy nauczyciela jak: empatia, wyrozumiałość, cierpliwość, zrozumienie, poczucie humoru, konsekwentność.

Przyjęcie dzieci sześciolletnich do systemu szkolnego musi pociągać za sobą zmiany infrastrukturalne i mentalnościowe. Wymaga to z pewnością czasu, nakładów finansowych, poszukiwań koncepcji rozwiązywania pojawiających się problemów, zaangażowania całego personelu placówki, aktywizacji rodziców oraz konsultacji z metodykami wychowania przedszkolnego. Jedno jest jednak pewne, że szkoła musi się zmienić, rozwijać, przekształcać, profesjonalizować, uwrażliwiać się na tyle i w takim kierunku, aby znalazł w niej miejsce każdy uczeń i mógł w niej kształtować w pełni swoje potrzeby według tego, kim jest dziś jako dziecko sześciolletnie i kim się staje na kolejnych etapach indywidualnego rozwoju¹³.

DIAGNOZA GOTOWOŚCI SZKOLNEJ

Diagnoza „stanowi opis wyników badania określonego wycinka rzeczywistości wychowawczej dokonany na podstawie zebranych i ocenionych danych pochodzących z różnych źródeł, który obejmuje opis danego złożonego stanu rzeczy, wyjaśnienie jego genezy lub przyczyn, objaśnienie jego znaczenia i ustalenie etapu jego rozwoju, a także ocenę możliwości zmiany tego stanu rzeczy lub jego utrzymania w kierunku pożądanym pedagogicznie”¹⁴.

Diagnoza dojrzałości szkolnej to ocena poziomu dojrzałości szkolnej dziecka, która stanowi pochodną czynników wspólnie określających jej istotę. Wynika z analizy wymagań stawianych dziecku przez szkołę oraz charakterystycznych cech i właściwości jego rozwoju. Jest swoistą oceną adekwatności obu tych czyn-

¹² Tamże, s. 222–223.

¹³ Tamże, s. 224–225.

¹⁴ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak” 2006, s. 23.

ników, dokonywaną z punktu widzenia konsekwencji dla dalszej kariery szkolnej dziecka¹⁵.

Dojrzałość szkolną dziecka można opisać, uwzględniając: 1) wskaźniki rozwoju psychofizycznego i emocjonalno-społecznego oraz osiągniętych przez dziecko efektów w zakresie nauki szkolnej; 2) charakter oddziaływań środowiska, w którym dziecko się wychowuje, formy i metody pracy dydaktycznej oraz stosunki dziecka z nauczycielami i wychowawcami. W pierwszym ujęciu badania koncentrują się na cechach i właściwościach, jakie powinno posiadać dziecko, by można uznać je za dojrzałe do nauki szkolnej przy obiektywnie założonych systemowych wymaganiach szkolnych. W drugim ujęciu, szerszym, badane są czynniki stymulujące rozwój posiadanych przez dziecko cech, zdolności i umiejętności¹⁶.

Pedagogiczne postępowanie diagnostyczne obejmuje współcześnie wiele aspektów. Nieodłącznym elementem jest obserwacja zachowania i emocji towarzyszących dziecku w trakcie wykonywania zadań testowych, a także: rozmowa z dzieckiem, ocena sprawności manualnej, ocena orientacji przestrzennej, ocena percepcji wzrokowej, ocena percepcji słuchowej, ocena rozwoju mowy i myślenia, ocena wiadomości podstawowych, ocena cech osobowościowych oraz ocena warunków środowiskowych dziecka¹⁷.

„Obecnie na rynku istnieje wiele narzędzi, które mają pomagać nauczycielom w ocenie potencjału dziecka – we wczesnym rozpoznaniu jego możliwości, ale i deficytów. [...] im wcześniej zostaną [one] wykryte, tym większe są szanse na ich skorygowanie”¹⁸.

Znaczenie badań nad dojrzałością szkolną w aspekcie pedagogicznym jest ogromne. Ocena gotowości szkolnej dziecka stanowi jeden z elementów wspierania jego rozwoju w wieku przedszkolnym, czego wynikiem powinien być sukces szkolny wychowanka. Nie tylko determinuje karierę szkolną wychowanka, ale i życie jednostki.

Zwrócenie uwagi na środowiskowe uwarunkowania dojrzałości szkolnej zaowocowało propozycjami tworzenia klas pomocniczych lub wyrównawczych dla dzieci niedojrzałych do obowiązku szkolnego, bądź też wcześniejszego prowadzenia zapisów do szkół w celu zorientowania się w poziomie rozwoju dzieci i ewentualnej jego korekcji. Podkreślono znaczenie wszechstronnego badania dzieci. Problematyka dojrzałości szkolnej coraz częściej obejmuje swym zakresem charakterystykę psychologicznych i pedagogicznych skutków zarówno krótkotrwałych, bezpośrednich, jak i długotrwałych, odległych, rozpoczynania edukacji szkolnej przez dziecko, które nie jest gotowe do podjęcia obowiązku szkolnego.

¹⁵ D. Wysocka, *Dojrzałość...*, dz. cyt., s. 726.

¹⁶ Tamże, s. 725.

¹⁷ Tamże, s. 727.

¹⁸ M. Chojak, *Gotowość czy dojrzałość szkolna? Kilka praktycznych i teoretycznych uwag*, „Wychowanie w przedszkolu” 2009 nr 8, s. 20.

W tym kontekście rozwijana jest też szeroko działalność profilaktyczno-wyrównawcza. Tworzone są programy dydaktyczno-wychowawcze dla przedszkoli i szkół zawierające treści i metody pracy dostosowane do możliwości dziecka, mające choćby częściowo wyrównać start szkolny dzieci o różnych doświadczeniach życiowych¹⁹.

W świetle Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. jednym z kluczowych zadań nauczyciela wychowania przedszkolnego jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych, których celem jest poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych przedszkolaków, oraz dokumentowanie tych obserwacji. Z początkiem roku poprzedzającego rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej nauczyciel przeprowadza analizę gotowości podopiecznych do podjęcia przez nich nauki w szkole. Zamysłem diagnozy przedszkolnej jest zebranie informacji, które mają pomóc rodzicom w poznaniu stanu gotowości szkolnej ich pociech, aby mogli wspomagać jej osiągnięcie. Ma posłużyć ona również nauczycielowi przedszkola przy opracowywaniu oraz realizacji indywidualnego dla każdego dziecka programu wspomagania i korygowania jego rozwoju. Natomiast dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej, do której zostaną skierowani wychowankowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, diagnoza przedszkolna nakreśla kierunek do przeprowadzenia pogłębionej diagnozy²⁰.

Od 1 września 2004 roku w polskim systemie oświaty nastąpiła istotna zmiana. Edukacja przedszkolna dzieci sześciolletnich stała się obowiązkowa, co oznacza, że każde dziecko powinno odbyć roczne przygotowanie do nauki w placówce wychowania przedszkolnego, w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym przy szkole. Roczny okres przygotowawczy, bardzo ważny dla rozwoju i kształtowania dojrzałości szkolnej dziecka, nie zawsze jest okresem wystarczającym na wyrównanie różnic środowiskowych startu szkolnego, stąd istotne jest tworzenie warunków do spełniania wyrównania owego startu przez wszystkie zobowiązane do tego podmioty.

Kolejna Reforma systemu edukacji z 2008 roku wprowadziła szereg zmian mających wspomóc i przygotować przedszkolaków do nauki na poziomie początkowym. Jej zamysłem było upowszechnienie wychowania przedszkolnego. „Zrezygnowano z ustalenia, że metryka dziecka jest najważniejszym wyznacznikiem czasu rozpoczynania nauki szkolnej i uznano, że równie ważna jest odpowiednia gotowość dziecka do podjęcia nauki. [...] w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki szkolnej każde dziecko jest objęte diagnozą [...] zobowiązano [także] placówki [...] do prowadzenia zajęć dydaktyczno-wyrównawczych dla dzieci, które

¹⁹ D. Wysocka, *Dojrzałość...*, dz. cyt., s. 729.

²⁰ Załącznik nr 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009 Nr 4, poz. 17).

w takiej diagnozie gorzej wypadły”²¹. Został obniżony wiek obowiązku szkolnego. Wychowankowie w wieku 6 lat, po odbyciu wcześniej rocznego przygotowania przedszkolnego, rozpoczynają naukę w szkole podstawowej²².

Według Małgorzaty Chojak, oferowane metody diagnozy poziomu rozwoju uczniów „nie obejmują swoim zakresem kwestii dotyczących motywacji dziecka do nauki oraz jego nastawienia do szkoły i oczekiwań wobec niej. Ponadto wiele przedszkoli i wielu rodziców nie przykładą wagi do przedstawienia dziecku przyszłej szkoły w pozytywny, a jednocześnie rzetelny sposób. Wciąż duży nacisk kładzie się na rozwijanie w dziecku określonych kompetencji, dzięki którym będzie sprawnie pisało, czytało czy liczyło. W następnej kolejności zwraca się uwagę na rozwój społeczno-emocjonalny”²³.

Czas, kiedy maluch rozpoczyna edukację w szkole, jest momentem szczególnym i bardzo istotnym dla jego rozwoju. „Osiąga w tym okresie pewną stabilizację psychiczną, jest radosne i bez troskie. Szkoła stanowi dla niego raczej pasjonującą, wciąż odkrywaną przygodę niż uciążliwy obowiązek. Przeżyć ją można radośnie, gdy się ma dobry dom rodzinny i dobrą szkołę”²⁴. Dzieci na tym etapie rozwoju są bardzo podatne na różne oddziaływania wychowawcze, co wyjątkowo sprzyja nauce. Są ciekawe nowego otoczenia szkolnego oraz chętnie chcą się uczyć. Cechuje je również niezależność emocjonalna oraz wiara w siebie. „Rozpoczęcie nauki wymaga, by pewne właściwości dziecka osiągnęły wymagany stopień tej gotowości. Ale nie mniej ważne dla zabiegów wychowawczych i dydaktycznych są również te cechy, które w chwili rozpoczęcia nauki jeszcze tej dojrzałości nie osiągnęły, a które przy dobrze zorganizowanej pomocy pedagogicznej mogą dojrzeć”²⁵.

Zainteresowanie gotowością szkolną mimo długiej historii badań posiada znaczny zakres niewyjaśnionych problemów. Jej istotność ujawnia się z punktu widzenia polityki edukacyjnej państwa. Stanowi bowiem podstawę podejmowania działań na rzecz wyrównywania szans, zmniejszania barier i dysproporcji między różnymi środowiskami. Powinna być podstawą wszelkich działań dydaktyczno-wychowawczych. Rozważania dotyczące rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych winny być poprzedzone szczególnym rozpoznaniem i znajomością właściwości rozwojowych jednostki. Punktem wyjścia diagnozy dojrzałości szkolnej jest określenie poziomu rozwoju dziecka we wszystkich jego obszarach i dostrzeżenie potencjalnych trudności, co ma ogromne znaczenie

²¹ www.men.gov.pl (21.04.2011).

²² Art. 14 ust.3, art. 15 ust. 1, 2 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95, poz. 425).

²³ M. Chojak, *Gotowość...*, dz. cyt., s. 23.

²⁴ B. Wilgocka-Okon, *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2003, s. 75–76.

²⁵ Tamże, s. 88–89.

dla praktyki opiekuńczo-wychowawczej. Diagnoza gotowości łączona jest także z koncepcjami zwiększania szans dostępu do edukacji i uczenia się przez całe życie w społeczeństwie opartym na wiedzy²⁶.

ZNACZENIE RODZINY W PROCESIE WSPIERANIA ROZWOJU DZIECKA

Powszechnie przyjmuje się tezę mówiącą, że rodzina stanowi najważniejsze środowisko rozwoju dziecka. W sposób szczególnie wpływa ona na sferę intelektualną i emocjonalną dziecka oraz na całokształt jego szkolnej kariery. Jest miejscem, gdzie dziecko doświadcza pierwszych kontaktów z otoczeniem, a rodzice są wzorem, z którym dzieci się identyfikują.

Według M. Ziemskiej rodzina daje jednostce poczucie przynależności do grupy społecznej. Stosunki emocjonalne i społeczne, które kształtują się w obszarze rodziny, są najtrwalsze i nie podlegają w tym samym stopniu zmianom co wzajemne stosunki w innych grupach społecznych²⁷. Rodzina stanowi więc dla dziecka nie tylko pierwsze, ale i trwałe środowisko. Według G. Gębskiej i M. Szymańskiej środowisko rodzinne jest pierwszą i podstawową grupą społeczną, w której kształtują się m.in. umiejętności współżycia i współdziałania, normy moralne i sposób wzajemnego komunikowania się²⁸.

Rodzina jest również środowiskiem wychowawczym, które najdłużej oddziałuje na dziecko. Jej wpływ jest najsilniejszy, nawet jeśli dziecko przebywa w przedszkolu czy szkole. Kiedy dziecko ma przekroczyć „pierwsze progi szkoły” bardzo ważna jest rola rodzica. Dzieciństwo ma istotny wpływ na dalsze szczeble rozwoju szkolnego. Według I. Matyjas „Dzieciństwo jest podstawowym okresem dla każdego następnego okresu życia, stanowi kategorię społeczno-kulturową i oznacza nie tylko etap w życiu każdego człowieka, określa fazę rozwoju, ale obecnie jest rozumiane jako świat dziecka, świat jego przeżyć, doświadczeń, aktywności i relacji, jakie w tym wieku zachodzą ze światem zewnętrznym”²⁹.

Rodzice powinni być wsparciem i pomocą dla dziecka. Niepodważalny pozostaje fakt, że właśnie oni są dla dzieci pięcioletnich i sześcioletnich najważniejszymi autorytetami i przyjaciółmi. Bez współpracy z nimi przedszkole nie będzie w stanie w rzetelny sposób przygotować dzieci do odnoszenia sukcesów szkolnych i w dalszym życiu³⁰.

²⁶ A. Kopik, Dziecko sześciolatnie u progu nauki szkolnej, Kielce: Wydawnictwo TEKST 2007, s. 164–165.

²⁷ M. Ziemska, Rodzina i dziecko, Warszawa: PWN1980, s. 129.

²⁸ G. Gębska, M. Szymańska, Środowiskowe uwarunkowania gotowości szkolnej dzieci, w: Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym. Z doświadczeń nauczycieli, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej 2004, s. 58–59.

²⁹ I. Matyjas, Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawisk, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2009, s. 36.

³⁰ S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), O pomyślny start szkolny dziecka, Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP 2010, s. 418.

W świetle literatury przedmiotu i zawartych w niej badań rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze wysuwa się na pierwszy plan. Niestety, wśród postulatów nadchodzącej reformy wciąż niewystarczająco pisze się o roli rodziców, o ich ogromnych możliwościach wspierania rozwoju dziecka. Natomiast właśnie w znacznej mierze zależy od rodziny, czy dziecko jest gotowe na pójście do szkoły. Zależność między gotowością szkolną a oddziaływaniem rodziny warunkuje wiele czynników, do których zaliczamy, m.in.:

- miejsce zamieszkania rodziców,
- poziom wykształcenia rodziców,
- zawód rodziców,
- ogólny intelektualny poziom rodziny,
- warunki bytowo-maturalne rodziny,
- styl życia rodziny, styl wychowania, atmosferę domową,
- relacje interpersonalne w rodzinie,
- sposób pełnienia ról przez poszczególnych członków rodziny,
- poziom kulturalny rodziny,
- warunki zdrowotne (wady wymowy, słuchu, wzroku lub inne defekty, ogólnie stan zdrowia rodziny)³¹.

Wiele elementów składa się na sukces dziecka w trakcie edukacji szkolnej. Ilustracją owej złożoności są słowa B. Sawy, która stwierdza „gdy w środowisku dziecka brak jest bodźców intelektualnych, gdy rodzice nie przejawiają żadnych zainteresowań kulturowych i tłumią ich zainteresowania poznawcze, w sposób lekceważący do jego nauki, zaś obowiązek uczęszczania do szkoły traktują jako narzuconą konieczność, dziecku brak jest bodźców, jakie są konieczne do rozwoju umysłowego, brak podnieci uczuciowych, które by pobudziło dziecko do nauki”³².

Ważne jest także, aby rodzic miał pozytywne nastawienie do edukacji dziecka. Jeśli rodzic będzie potrafił prezentować pozytywne podstawy wychowawcze i pomagał dziecku, to i dziecko będzie miało inny stosunek do nauki.

Wydaje się, że zadania rodzicielskie wymagają nieporównywalnie większych przygotowań niż rola wychowawcy. Rodzice powinni wiedzieć, jak trwały wpływ wywierają na swoje dziecko, a poprzez swoje błędy powodują braki wychowawcze, które są niezwykle trudne do naprawy w przyszłym życiu dziecka³³. Sama wiedza na temat pomocy dziecku w nauce nie wystarczy, ważne żeby rodzic był zaangażowany przy:

- wspieraniu rozwoju fizycznego (m.in. sprawność ruchowa, motoryczna, manualna, ruch na świeżym powietrzu),

³¹ G. Gębska, M. Szymańska, Środowiskowe uwarunkowania..., dz. cyt.

³² M. Przetacznikowa, *Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1971.

³³ A. Skreczko, *Pedagogizacja rodziców wyrazem troski o wychowanie*, w: J. Wilk (red.), *W służbie dziecku. T. II. Rodzina XX wieku wobec dobra dziecka*, Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL 2003, s. 461–474.

- wspieraniu rozwoju somatycznego dziecka (zwrócenie większej uwagi na wzrok, słuch dziecka, odporność na zmęczenie, choroby, prawidłowe żywienie dziecka),
- wspieraniu rozwoju intelektualnego (czytanie książek, wspólne zabawy),
- wspieraniu rozwoju poznawczego (pobudzenie ciekawości świata),
- wspieraniu rozwoju emocjonalnego (wyrażanie własnych emocji i panowania nad nimi),
- wspieraniu rozwoju społecznego (umiejętności budowania relacji z innymi osobami, przekazywania zasad postępowania, systemu wartości i norm),
- wspieraniu rozwoju motywacyjno-wolucyjnego (zainteresowania dziecka uczeniem się, zabawą w szkole z udziałem rodzica, budowanie wiary dziecka we własne siły i możliwości poprzez odpowiednią pochwałę, rozmowy z dzieckiem dotyczące roli ucznia, wizyty w szkole)³⁴.

Z literatury przedmiotu można wysnuć także kilka innych wskazówek odnośnie do tego, jak przygotować dziecko do przekroczenia progu szkolnego:

- nie wolno straszyć dziecka szkołą, nauczycielami,
- należy wzbudzać w nim radość z pójściem do szkoły,
- ważne jest, aby dziecko aktywnie uczestniczyło w czynnościach przygotowawczych do szkoły (tj. przygotowanie pokoju, kąpika do nauki, zakupy przyborów szkolnych),
- trzeba tworzyć odpowiednie warunki dla prawidłowego rozwoju (ład, spokój, pogodna atmosfera, utrzymanie kontaktu emocjonalnego z dzieckiem, wdrożenie do samodzielności, przestrzeganie stałego rozkładu dnia, zapewnienie kontaktu z rówieśnikami, zainteresowanie jego pobytem w szkole, przeglądanie zeszytów, chwalenie, zachęcanie do pracy, współpraca z nauczycielem).

PRZEBIEG BADAŃ

Przed przystąpieniem do procedury badawczej dotyczącej diagnozy gotowości szkolnej dzieci 5- i 6-letnich na terenie Radomia pracownicy Uczelni wytypowali osoby odpowiedzialne za poszczególne zadania. Pierwszą z grup stanowili studenci zajmujący się przygotowaniem narzędzi badawczych. Do następnego etapu, związanego z przeprowadzeniem badań, zaangażowano wszystkich studentów. Kolejny zespół był odpowiedzialny za liczenie wyników uzyskanych z ankiet. W każdym z nich była wytypowana osoba przewodnicząca zobowiązana do ich późniejszego zebrania i przekazania pracownikom Uczelni. Powołano także cztery osoby, których zadaniem było napisanie artykułu na temat gotowości szkolnej oraz relacji z przebiegu badań nad ową gotowością. W tej grupie także wskazano osobę, która przewodniczyła pisaniu niniejszej pracy.

³⁴ M. Chojak, Edukacyjne wsparcie rodziców a poziom gotowości szkolnej dzieci, w: S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), O pomyślny start szkolny dziecka, Warszawa: WSP TWP 2010.

W początkowej fazie badań pierwszy z zespołów zaczął przygotowania nad doбором odpowiednich metod, technik i narzędzi badawczych. Studenci podjęli intensywną pracę pod opieką wykładowców. Pomysłami wymieniano się podczas spotkań, które miały regularny charakter – średnio dwa razy w miesiącu w 2011 roku. Zdecydowano, że badania zostaną przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego, a wybranymi technikami były: obserwacja i ankieta.

W przypadku pierwszego z wymienionych narzędzi postanowiono zastosować standaryzowaną Skalę Gotowości Szkolnej Sześciolatków E. Koźniewskiej³⁵. Narzędzie to zostało upowszechnione w 2006 roku w ramach projektu Europejskiego Funduszu Społecznego „Badanie gotowości szkolnej sześciolatków”. Skala ta ma charakter szacunkowy. Zawiera 72 twierdzenia, które ujęte są w pięciu częściach:

- A – bada sferę aktywności poznawczej dziecka;
- B – dotyczy umiejętności społecznych i zachowania w grupie rówieśników;
- C – przedstawia twierdzenia na temat radzenia sobie dziecka z trudnymi sytuacjami;
- D – diagnozuje aktywność zadaniową dziecka;
- E – zawiera twierdzenia na temat gotowości dziecka do nauki czytania, pisania i matematyki³⁶.

Powyższe twierdzenia ujęte są w sześciu podskalach:

- umiejętności szkolne,
- kompetencje poznawcze,
- sprawność motoryczna,
- samodzielność,
- niekonfliktowość,
- aktywność społeczna³⁷.

Drugim narzędziem był samodzielnie skonstruowany przez studentów kwestionariusz ankiety dla rodziców. Składa się on z 22 pytań zamkniętych i półotwartych. Zostały one opracowane na podstawie czterech kategorii, które obejmują:

- sytuację społeczno-materialną rodziny,
- relacje dziecko–rodzice,
- kulturę duchową rodziny,
- czas i częstość uczęszczania dziecka do przedszkola.

Badania przeprowadzono wiosną 2011 roku na terenie Radomia. Swojego poparcia dla tej inicjatywy osobiście udzielił wiceprezydent miasta Radom – Ryszard Fałek. Dzięki przychylności władz lokalnych nawiązywanie kontaktu z przedstawicielami poszczególnych placówek przebiegało dosyć sprawnie. Zgodę na prze-

³⁵ E. Koźniewska, *Skala Gotowości Szkolnej*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 2006, s. 1.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże.

prorowadzenie badań uzyskiwano drogą telefoniczną. W większości pomysł ten był pozytywnie odbierany przez dyrektorów. Łącznie przebadano 40 przedszkoli na terenie Radomia. W każdym z nich wcześniej wywieszono lub rozdano rodzicom dzieci list informujący o planowanych działaniach. Zawarte w nim były wiadomości na temat instytucji organizującej badania, ich celowości oraz prośba o zgodę na obserwację dziecka i wypełnienie ankiet przez ich opiekunów.

Na kolejnym etapie studenci przystąpili do części praktycznej, a mianowicie do przeprowadzenia badań. Zostali oni podzieleni na grupy, w każdej z nich było od 2 do 4 osób. Ilość ankietujących, wysyłanych do poszczególnej placówki, stanowiła indywidualną kwestię i zależała od liczebności zespołów dzieci w danym przedszkolu. Pierwszym z zadań studentów było uzyskanie zgody rodziców na przeprowadzenie badań. Zdecydowana większość nie miała na tym etapie żadnych trudności. Rodzice podeszli przychylnie do tego pomysłu. Część z nich wiedziała już wcześniej o celowości badań i była przygotowana na to spotkanie. Taką postawę można zawdzięczać komunikatowi wywieszonemu wcześniej na korytarzach i w szatniach poszczególnych przedszkoli o planowanych badaniach. Niektórzy rodzice byli o nich informowani także osobiście – przez nauczycieli danych grup lub na zebraniach – przez dyrektorów placówek. Zadaniem studentów było również zapewnienie rodziców o bezpieczeństwie ich dziecka w trakcie prowadzonych badań. Zostali oni poinformowani o pełnej anonimowości zarówno swojej, jak i ich pociech. Wyjaśniono im, że wyniki z uzyskanych badań mają służyć głównie zestawieniom statystycznym, a co najważniejsze celom naukowym. Poproszono ich także o udzielanie szczerych i przemyślanych odpowiedzi. Opiekunowie przeważnie wykazywali zrozumienie dla tej kwestii, choć niektórzy przejawiali zmęczenie koniecznością ciągłego wypełniania licznych dokumentów. Studenci wiedząc, jak ważnymi są oni partnerami w tej relacji, starali się im wytłumaczyć, że badania ankietowe są jedyną możliwością dla pedagogów, aby poznać dany obszar rzeczywistości. Natomiast dokładne poznanie zagadnienia gotowości szkolnej powinno być dla nich istotne ze względu na informację, jaką uzyskają o rozwoju ich podopiecznych. Wyniki z badań dostarczą bowiem nie tylko wiedzy teoretycznej, ale mogą także stanowić podstawę do formułowania praktycznych postulatów. Rodzice dowiedzą się, w jakich obszarach powinni częściej wspomagać swoje pociechy. Studenci liczą także na to, że ich badania będą ważnym głosem wciąż nieustającej dyskusji na temat obniżenia progu pójścia dzieci do szkoły, a co za tym idzie stopnia ich przygotowania do tego etapu kształcenia.

Następnie przeprowadzono ankiety z rodzicami dzieci w wieku 5 i 6 lat (charakterystyka tego narzędzia znajduje się we wcześniejszej części tekstu). Rodzice wypełniali je po zostawieniu dziecka na zajęciach przedszkolnych lub przed odebraniem go. Niektórzy z nich wyrażali chęć zabrania ankiet do domu i przyniesienia ich na drugi dzień. Było to możliwe i prawie wszystkie kwestionariusze wróciły w ręce studentów. Być może brak niektórych wynikał z tego, że dziecko było nieobecne na zajęciach w kolejnych dniach. Wypełnienie ankiet osobom, które decydowały się na ich uzupełnienie w przedszkolu, zajmowało ok. 15–20 minut.

Studenci starali się stworzyć życzliwą atmosferę i w razie potrzeby zapewniali większą ilość czasu. Nierzadko respondenci wyrażali także własną opinię na temat zmiany prognozy szkolnej. Rozmowy te były bardzo cenne dla osób, które wciąż studiują, a miały możliwość podjęcia dyskusji w roli pedagogów i podzielenia się swoją wiedzą.

Kolejnym etapem było przeprowadzenie obserwacji. Wybranych w tym celu narzędziem była opisana powyżej Skala Gotowości Szkolnej Sześcioletków E. Koźniewskiej. W celu jej przeprowadzenia skorzystano z pomocy nauczycieli prowadzących daną grupę przedszkolną. Studenci jako osoby nowe i obce dziecku nie byłoby w stanie samodzielnie wypełnić kwestionariusza obserwacji. Szczęśliwie mogli liczyć na przychylną i życzliwą pomoc nauczycieli, którzy wypełniając dany arkusz obserwowali konkretne dziecko wraz ze studentem i tłumaczyli wybór danej oceny. Zajęcie to było dosyć czasochłonne, ale niezwykle cenne dla osób studiujących pedagogikę ogólną i przedszkolną. Takie doświadczenie stanowiło bowiem wyjątkową możliwość do praktycznego zastosowania i skonsultowania swojej wiedzy teoretycznej uzyskanej przez ostatnie lata. Studenci mogli zestawić własne wyobrażenia na temat rozwoju danego dziecka z profesjonalną opinią osoby pracującej z nim na co dzień. Przeprowadzenie tych badań dostarczyło także możliwości do wnikliwego przyjrzenia się pracy nauczycieli wychowania przedszkolnego. Studenci mogli też zobaczyć „od środka” zasady i sposób funkcjonowania danej placówki. Jest to bardzo potrzebne doświadczenie, które pomogło wielu osobom zweryfikować swoją wiedzę i opinię na temat działania poszczególnych przedszkoli. Mogły one także poddać próbie swoje przekonania i sprawdzić czy nadal mają chęci do przyszłego podjęcia pracy w tym zawodzie. Zważywszy jednak na fakt, że wielu z nich z własnej inicjatywy decydowało się na towarzyszenie swoim kolegom i koleżankom w badaniu podopiecznych kolejnych placówek, można stwierdzić, że wybrali oni właściwą drogę kształcenia.

Studenci zapytani o ich wrażenia z przeprowadzonej diagnozy przyznali, że ucieszyli się na wiadomość o możliwości udziału w tej inicjatywie. Według nich trudno wyobrazić sobie lepsze okoliczności do sprawdzenia własnych kompetencji. Zdaniem studentów była to także okazja do tego, aby przekonać się o swoich umiejętnościach pracy w zespole. Musieli bowiem wspólnie umawiać się na spotkania z rodzicami w przedszkolach, wykazać się sumiennością i punktualnością. Każdy zdał ten sprawdzian na swój indywidualny sposób. Niepodważalny jest jednak fakt, że takie przeżycie dostarcza wielu refleksji i zostanie na zawsze zapamiętane przez osoby biorące udział w jakże ważnym i potrzebnym badaniu gotowości szkolnej dzieci 5- i 6-letnich na terenie całego miasta. Poczucie uczestnictwa w projekcie, którego efektami będzie można się dzielić z innymi ludźmi jest wyjątkowe. Badania te mają charakter edukacyjny nie tylko dla studentów, ponieważ są skierowane również do szerszego grona – pracowników oświaty (nauczycieli, pedagogów, psychologów) i rodziców dzieci. Najważniejsze jest jednak to, że właśnie w związku z dbaniem o dobro tej ostatniej grupy – wychowanków

przedszkoli, zostały przeprowadzone niniejsze badania. Jest to pewnego rodzaju „pamiątka” po podjętej przez siebie pracy i wybranym kierunku studiów.

Można śmiało ocenić, że przychyłność przedstawicieli placówek oraz rodziców uczęszczających do nich dzieci była bardzo ważna dla studentów WSNSiT. Stanowiła bowiem źródło satysfakcji i dawała poczucie sensu podjętego trudu związanego z przygotowaniem i prowadzeniem badań. Po nawiązaniu bliższych relacji z pracownikami poszczególnych przedszkoli niektórzy studenci zdecydowali się także na odbycie w nich swoich praktyk. Przeprowadzenie diagnozy gotowości szkolnej zachęciło ich do dalszego utrzymywania kontaktów i obserwacji dzieci, o których tak wiele już się dowiedzieli. Trudno byłoby sobie wyobrazić bardziej motywujący i inspirujący efekt badań nad gotowością szkolną dzieci w opinii studentów.

BIBLIOGRAFIA

- Chojak M., Edukacyjne wsparcie rodziców a poziom gotowości szkolnej dzieci, w: S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Warszawa: WSP TWP 2010.
- Chojak M., Gotowość czy dojrzałość szkolna? Kilka praktycznych i teoretycznych uwag, „Wychowanie w przedszkolu” 2009 nr 8.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Matuszewski A., Zwierzyńska E., *Skala Gotowości Szkolnej*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 2006.
- Gębska G., Szymańska M., Środowiskowe uwarunkowania gotowości szkolnej dzieci, w: Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym. Z doświadczeń nauczycieli*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej 2004.
- Guz S., Zwierzchowska I., (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP 2010.
- Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak” 2006.
- Kędzierska J., *Mój uczeń przekracza próg szkolny. Profilaktyka niepowodzeń szkolnych sześćio-, siedmio- i dziewięcio-, dziesięciolatków*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2005.
- Kopik A., *Dziecko sześciolatnie u progu nauki szkolnej*, Kielce: Wydawnictwo TEKST 2007.
- Koźniewska E., *Skala Gotowości Szkolnej*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 2006.
- Kwaśniewska M., Gotowość szkoły do pracy z dziećmi sześciolatkami, w: J. Karczewska, M. Kwaśniewska (red.), *Dziecko sześciolatnie w szkole*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne Kielce 2009.
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza 1984.
- Matyjas I., *Dzieciństwo w kryzysie, Etiologia zjawisk*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2009.

- Okoń W., Słownik pedagogiczny, Warszawa: PWN 1981.
- Przetacznikowa M., Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym, Warszawa: Nasza Księgarnia 1971.
- Segalen M., Obrzędy i rytuały współczesne, Warszawa: Wydawnictwo Księży Werbistów VERBINUM 2009.
- Skreczko A., Pedagogizacja rodziców wyrazem troski o wychowanie, w: J. Wilk (red.), W służbie dziecku. T. II. Rodzina XX wieku wobec dobra dziecka, Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL 2003.
- Szuman S., Dojrzałość szkolna, „Nowa Szkoła” 1962, nr 6.
- Taraszkiewicz M., Radlasiak G., Bednarowska G., Taraszkiewicz Z., Metody wspierania rozwoju ucznia. Niezbędnik dyrektora, Warszawa: Wolters Kluwer Polska 2009.
- Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (Dz. U. 1991 Nr 95, poz. 425).
- Wilgocka-Okoń B., Dojrzałość szkolna, w: W. Pomykało (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa: Fundacja Innowacja 1993.
- Wilgocka-Okoń B., Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2003.
- Wysocka E., Dojrzałość szkolna, w: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. I, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak” 2003.
- Załącznik nr 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009 Nr 4, poz. 17).
- Ziemska M., Rodzina i dziecko, Warszawa: PWN 1980.

Summary

This text is a report on the research process of school readiness among 5- and 6-year-old children in Radom, conducted as a part of pedagogical diagnostics realized at WSNSiT. The text comprises two fundamental parts; the first one serving as theoretical introduction and the second one being an account of the research conducted.

In the theoretical part the basic notions, such as school readiness and school maturity, are defined on the basis of relevant sources. The research tools, observation questionnaire and self-completion questionnaire, are also characterized in that section.

The second part includes the description of preparations and realization of the research. It includes the students' opinions on the research process. Among the numerous publications on the topic of changing school readiness threshold, the students' opinion is not encountered, which can be considered a specific phenomenon. It should be pointed out that the specificity and the practical meaning of the research conducted refer to the students' preparation for their future work. It is them who will be responsible for the character and quality of further preparation of children for crossing the threshold of school maturity.

CZEŚĆ II

DIAGNOZA GOTOWOŚCI SZKOLNEJ

Andrzej Łuczyński

Katedra Pedagogiki Opiekuńczej Instytutu Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski
Jana Pawła II. Konsultant badań

Piotr Magier

Katedra Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana
Pawła II. Koordynator badań z ramienia WSNSiT w Radomiu

Aneta Kalita, Mariusz Pietruszka

Uczestnicy projektu „Nauczyciel Przyszłości”

Rozdział VI

METODOLOGIA BADAŃ NAD GOTOWOŚCIĄ SZKOLNĄ DZIECI PRZEDSZKOLNYCH

WPROWADZENIE

Pozytywnym zjawiskiem pojawiającym się i nasilającym w ostatnich latach w naszym kraju jest dość powszechna dyskusja nad zagadnieniem „gotowości szkolnej dziecka” jako ważnym interdyscyplinarnym problemem praktyki edukacyjnej. W wyniku bowiem wprowadzenia przed kilku laty obowiązkowych zajęć przygotowania przedszkolnego oraz możliwości podjęcia przez dzieci sześciolletnie nauki szkolnej, wielu współczesnych pedagogów i nauczycieli podejmuje gruntowny namysł mający na celu wypracowanie jak najlepszych metod przygotowania dziecka do funkcjonowania w środowisku szkolnym oraz prowadzi badania określające gotowość szkolną dziecka. Dla licznej grupy dzieci podjęcie nauki szkolnej i sprostanie związanym z tym wymaganiom i obowiązkom stanowi znaczną trudność¹. Dzieci niekiedy czują się zagubione w nowym środowisku, nie radą sobie ze złożonością życia społecznego w grupie, nie pozostaje to oczywiście bez wpływu na ich wysiłek poznawczy oraz przyszły rozwój i osiągnięcia edukacyjne. Rozpoczynając edukację szkolną dziecko zwykle ma już za sobą pewne doświadczenia w poznawaniu świata i nawiązywaniu kontaktów społecznych. Otóż pokonanie przez dziecko napotkanych trudności, niepokojów i obaw oraz osiągnięcie sukcesu w początkowej fazie nauki czytania, pisania czy liczenia jest o tyle skuteczne, o ile nauczyciel potrafi umiejętnie nawiązać z dzieckiem dobry kontakt i odwołać się do posiadanych już przez nie doświadczeń poznawczo-społecznych². Ponadto dziecko musi też samo wypełnić tzw. zadania rozwojowe, czyli

¹ E. Koźniewska, Skala Gotowości Szkolnej, Warszawa: Wydawnictwo CMPPP 2006, s. 2.

² B. Wilgocka-Okoń, Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2003, s. 7.

posiąść pewne umiejętności i poradzić sobie w trudnymi sytuacjami, tak aby mógł nastąpić jego dalszy rozwój.

W edukacji przedszkolnej zawsze istniało przekonanie o niezwyklej wadze pierwszych doświadczeń szkolnych dzieci dla ich powodzenia w nauce oraz dla przezwycięzania pojawiających się w tej dziedzinie trudności i kryzysów. W ostatnim czasie wobec dzieci przedszkolnych podejmuje się wiele złożonych działań mających zapewnić im pomyślny start i korzystne funkcjonowanie w środowisku szkolnym. W edukacji przedszkolnej zwraca się obecnie większą uwagę na rozwój motywacji dzieci i ich wiary we własne siły, podejmowane działania wychowawcze mają także na celu zwiększenie odporności emocjonalnej, stymulację inicjatywy i twórczości dzieci oraz budowanie u nich zaufania w stosunku do szkoły. Odmienność bowiem środowiska szkolnego od dotychczas znanego dziecku, głównie środowiska rodzinnego, wymaga od niego zwiększonego wysiłku ukierunkowanego na przystosowanie się do nowego trybu życia i nabycia umiejętności funkcjonowania w grupie rówieśników pod kierunkiem nauczyciela. W nowym środowisku dziecko musi przyzwyczaić się do systematycznego wysiłku fizycznego, a przede wszystkim musi nauczyć się respektowania ustalonych reguł postępowania i wykazać się odpornością na stres wynikający z różnych uwarunkowań życia szkoły³. Wzrastająca zaś świadomość i zaangażowanie rodziców w edukację swoich dzieci znacznie dynamizuje wzajemne kontakty placówek wychowania przedszkolnego i rodziny. W trosce o dobro dziecka w pierwszym okresie jego edukacji, placówki wychowania przedszkolnego w porozumieniu z rodzicami coraz częściej podejmują diagnozę gotowości szkolnej dziecka. Mając zatem na uwadze szeroko rozumiane poszanowanie godności, dobra i prawa dziecka rozpoczynającego naukę szkolną do integralnego rozwoju, celem badań prezentowanych w obecnej monografii uczyniono rozpoznanie gotowości szkolnej dzieci pięcio- i sześciolletnich uczęszczających do radomskich przedszkoli.

Obecny rozdział ma na celu prezentację metodologicznych podstaw prezentowanych badań: określenie podstawowych pojęć, sformułowanie problemów i hipotez, przyjętego planu oraz organizacji badań, charakterystyki badanych osób, jak również zastosowanych metod i technik statystycznych.

POJĘCIE GOTOWOŚCI SZKOLNEJ DZIECKA

Współcześnie w pedagogice przedszkolnej na określenie przygotowania dziecka do podjęcia nauki szkolnej dość często używa się terminów dojrzałość szkolna⁴ bądź gotowość szkolna, charakteryzujących się jednak pewną odmiennością treściową. Zróżnicowanie tych kategorii może wynikać zarówno z rozu-

³ E. Koźniewska, Skala gotowości..., dz. cyt., s. 4.

⁴ E. Wysocka, Dojrzałość szkolna, w: T. Pilch, (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, T. I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 723–724.

mienia „istoty i mechanizmów procesu dojrzewania, jak również roli uczenia się w procesie rozwojowym”⁵. O ile w pierwszym przypadku przyjmuje się, że zmiany rozwojowe mają charakter spontaniczny i wynikają ze złożonego mechanizmu biologicznego, jakim jest dojrzewanie, o tyle w przypadku drugim zakłada się, że istnieje możliwość ćwiczenia i kształtowania pewnych właściwości dziecka, stwarzając mu szansę osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Akcentuje się tu moment „przygotowania” bądź „gotowości” dziecka do podjęcia zadań szkolnych; owa „gotowość” nie oznacza tu stanu, na który należy czekać, ale trzeba ją niejako wykształcić⁶. Ma to swoje uzasadnienie we współczesnym postrzeganiu rozwoju, o którym nie decydują już tylko wpływy biologiczne, ale połączone z nimi czynniki środowiskowe wraz z procesem uczenia się. Dlatego współcześnie dojrzałość szkolna postrzegana jest łącznie „jako wynik interakcji między zdatnym do szkoły dzieckiem a środowiskiem rodzinnym i wychowaniem przedszkolnym”⁷. Stąd coraz częściej nazwę dojrzałość szkolna zastępuje się terminem gotowość szkolna dla określenia gotowości nie tylko do szkoły, lecz do uczenia się. Znacznie więcej uwagi zwraca się dziś również na powinności szkoły w adaptacji dziecka do nauki, akcentując potrzebę wdrożenia zmian w procesie nauczania–uczenia się opartych na skoordynowanej aktywności dziecka i nauczyciela, przy jednoczesnym respektowaniu aktualnego rozwoju ucznia i nabytych przez niego wcześniejszych doświadczeń⁸. Samą zaś gotowość szkolną dziecka ostatecznie rozpatruje się „jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych tworzących warunki do uczenia się jako efekt interakcji „współgry” właściwości dziecka i właściwości szkoły”⁹.

Należy jednak zaznaczyć, że nie jest to proces łatwy i prosty zwłaszcza dla dziecka, dla którego szkoła jest środowiskiem charakteryzującym się znaczną odmiennością od dotychczas dobrze znanego mu środowiska rodzinnego. Stawia ona przed nim bowiem konkretne obowiązki i wyzwania, którym dziecko będzie musiało sprostać, pokonując przy tym jednocześnie pojawiające się trudności i sytuacje stresowe, tak by zachowując równowagę psychiczną i emocjonalną zdobyć podstawowe umiejętności edukacyjne i społeczne¹⁰. Niewątpliwie zatem w rozpoczynającym się dla dziecka okresie nauki szkolnej ważnym czynnikiem wspomagającym jego rozwój osobowy i edukacyjny jest umiejętnie udzielona mu pomoc osób znaczących (rodzice, nauczyciele), istotnie związana z jego zdolnościami i aktywnością własną. Korzystny jest tu wpływ dobrze funkcjonującego środowi-

⁵ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna...*, dz. cyt., s. 10.

⁶ Tamże, s. 10–11.

⁷ Tamże, s. 12.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1987, s. 5–6.

ska rodzinnego, a szczególnie właściwie przemyślanych i wyrażonych rodzicielskich oczekiwań wobec dziecka. Wsparcie dziecka w nowej dla niego rzeczywistości szkolnej oznacza dla rodziców konieczność zasadniczego określenia i sprecyzowania swych postaw i stylu wychowania, systemu wartości oraz oczekiwań i aspiracji dotyczących dziecka. Obowiązek szkolny wyznacza bowiem dziecku konkretne zadania, które musi ono realizować, by osiągnąć „sukces edukacyjny” na miarę swoich możliwości. Dziecko w środowisku szkolnym zobowiązane jest zatem do systematycznego zdobywania i stosowania wiedzy, osiągania samodzielności i niezależności oraz przyjaznego udziału w grupie rówieśniczej; wymaga to od niego z kolei umiejętności skupienia uwagi, radzenia sobie z rozwiązywaniem problemów oraz respektowania obowiązujących umów i reguł¹¹. Niewątpliwie dziecko przekraczając po raz pierwszy próg szkolny narażone jest na ogromny stres związany z nowym otoczeniem i obowiązkami, którym musi sprostać, dlatego tak nieodzowne wydaje się właściwe i pełne rozpoznanie jego gotowości szkolnej i wsparcie jego pierwszych wysiłków edukacyjnych.

W pojęciu gotowości szkolnej dziecka odnajdujemy treści związane zarówno z podmiotowością, samodzielnością i zainteresowaniami dziecka, jak i z jego dążeniem do pokonywania trudności i osiągnięcia sukcesu. Pojęcie to pomaga skupić naszą uwagę na dziecku i jego aktywności i wskazać stopień jego przygotowania do szkoły. Niejednokrotnie bowiem okazuje się, jak podkreśla E. Koźniewska¹², że dzieci wykazują pewne trudności w osiąganiu gotowości szkolnej, które zwykle wiążą się z osobą dziecka bądź z jego środowiskiem rodzinnym lub szkolnym.

Gotowość szkolna dziecka w znacznym stopniu zależy zatem od jego stanu zdrowia; jego fizyczna i emocjonalna zdolność podejmowania i realizowania zadań edukacyjnych w dużej mierze zależy od jego kondycji psychofizycznej. Dzieci z problemami rozwojowymi, niepełnosprawne, wykazujące nadmierną ruchliwość itp. zwykle wykazują również trudności w adaptacji do środowiska szkolnego. Inne przyczyny zaburzeń w gotowości szkolnej dziecka mogą wynikać z jego źle funkcjonującego środowiska rodzinnego, pośród których najczęściej powtarzają się błędy wychowawcze rodziców (nadopiekuńczość, rygorizm), a także wszelkiego rodzaju uzależnienia i ryzykowne zachowania rodziców, które pozbawiają dziecko właściwego kontekstu miłości rodzicielskiej, poczucia bezpieczeństwa oraz poszanowania jego praw i godności. Środowisko szkolne również może wpłynąć negatywnie na stan gotowości szkolnej dziecka zwłaszcza przez ignorowanie przez nauczyciela potrzeb dzieci i złe przygotowanie i organizację zajęć w placówce bądź niesprzyjający klimat panujący w szkole, wynikający często ze zbyt sztywnych i sformalizowanych relacji panujących w między nauczycielami i dziećmi.

¹¹ D. Waloszek, Wychowanie przedszkolne, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. VII, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2008, s. 435–436; E. Koźniewska, *Skala gotowości...*, dz. cyt., s. 4–5.

¹² E. Koźniewska, *Skala gotowości...*, dz. cyt., s. 5–6.

W wielu przypadkach zdarza się, że dzieci rozpoczynają naukę bez osiągnięcia wystarczającej gotowości szkolnej i jeśli w porę dziecko nie otrzyma koniecznej pomocy jego dalszy rozwój może ulec poważnym zaburzeniom. Dziecko w takiej sytuacji może stać się bierne i mało twórcze w zakresie realizacji zadań związanych z przyswajaniem sobie nowych wiadomości, może być również niespokojne czy nawet agresywne w sytuacjach, z którymi nie może sobie poradzić. Zdarza się, że tego typu trudnościom dziecka towarzyszą również zaburzenia natury psychosomatycznej, które znacznie ograniczają zaangażowanie dziecka w naukę szkolną i jego dynamiczny udział w funkcjonowaniu grupy rówieśniczej¹³. Dlatego tak niezmiernie ważne dla prawidłowego rozwoju dziecka i jego dobrego funkcjonowania w środowisku szkolnym jest właściwa ocena jego gotowości szkolnej. To bowiem w oparciu o nią jest możliwe szybkie zaprojektowanie odpowiednich działań (korekcyjnych, terapeutycznych) uwzględniających indywidualne potrzeby edukacyjne i społeczne dzieci. Badania podejmowane w obszarze oceny gotowości szkolnej zwykle wiążą się z wyrównywaniem szans edukacyjnych i życiowych dzieci pochodzących ze środowisk o niskim statusie społecznym. Ocena gotowości szkolnej dziecka w wymiarze społecznym stanowi zatem istotny element pozwalający na integralne rozwiązywanie problemów pojawiających się w obszarze relacji między możliwościami dziecka a ofertą środowiska szkolnego i oczekiwaniami rodziców.

PROBLEMY I HIPOTEZY BADAWCZE

Przedmiotem badań stanowiącym treść niniejszej pracy jest dojrzałość szkolna dzieci 5- i 6-letnich uczęszczających do radomskich przedszkoli. W prowadzonych badaniach zwrócono uwagę na zadania rozwojowe związane z młodszym wiekiem szkolnym¹⁴, skupiono się również na rozpoznaniu u badanych dzieci określonych zachowań i umiejętności stanowiących zawartość treściową podskal SGS: umiejętności szkolnych, kompetencji poznawczych, sprawności motorycznej, samodzielności, niekonfliktowości i aktywności społecznej; powiązanych ściśle ze sferami rozwoju dziecka (fizyczną, poznawczą, emocjonalno-społeczną). Badania mają również wskazać, w jakim zakresie rodziny (rodzice) badanych dzieci zaspokajają ich podstawowe potrzeby rozwojowe oraz aspiracje edukacyjne.

Wyniki badań będą stanowiły podstawę do opracowania praktycznych postulatów i wniosków wspierających oddziaływanie wychowawcze i edukacyjne rodziców i nauczycieli wobec dzieci rozpoczynających naukę szkolną.

¹³ Tamże, s. 6.

¹⁴ Zob. R. Stefańska-Klar, Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, Warszawa: PWN 2000.

Podjęte poszukiwania badawcze zostały zatem ukierunkowane przez główny problem badawczy wyrażony w pytaniu: Jaki jest stan gotowości szkolnej badanych dzieci 5- i 6-letnich w radomskich przedszkolach?

W ramach problemu głównego wyodrębniono następujące problemy szczegółowe:

- Na jakim poziomie kształtują się umiejętności szkolne badanych dzieci?
- Jaki jest stan kompetencji poznawczych wśród badanych dzieci?
- Jaki jest poziom sprawności motoryczna badanych dzieci?
- Na jakim poziomie kształtuje się samodzielność badanych dzieci?
- W jakim stopniu u badanych dzieci występuje niekonfliktowość?
- Jaki poziom aktywności społecznej wykazują badane dzieci?
- Jak środowisko rodzinne wspiera zadania rozwojowe badanych dzieci?

Na podstawie literatury pedagogicznej, licznych sprawozdań z badań, własnych obserwacji i doświadczeń można wskazać wiele różnorodnych wskaźników, które świadczą o gotowości szkolnej dzieci przedszkolnych. W przeprowadzonych badaniach uwzględniono te wskaźniki, które z punktu widzenia pedagogicznego decydują w sposób istotny o gotowości szkolnej dzieci. Dało to podstawę do sformułowania następującej hipotezy, w której założono, że stan gotowości szkolnej badanych dzieci 5- jak i 6-letnich uczęszczających do radomskich przedszkoli kształtuje się na zadowalającym (korzystnym) poziomie, umożliwiając im rozpoczęcie nauki szkolnej; jednocześnie założono, że dziewczęta wykazują nieco lepszy stan gotowości szkolnej niż chłopcy, zwłaszcza w obszarze aktywności społecznej, umiejętności szkolnych i samodzielności, przyjęto także, że rodzina w sposób znaczący wspomaga dziecko, zaś wiek dzieci nie ma istotnego wpływu na stan ich gotowości szkolnej.

METODY I TECHNIKI BADAŃ

Badania przeprowadzono z zastosowaniem Skali Gotowości Szkolnej (SGS), która jest metodą obserwacyjną dla nauczycieli wychowania przedszkolnego o charakterze skali szacunkowej. Skala obejmuje te zachowania i umiejętności, które są niezbędne dla dobrego poznania osiągnięć, upodobań i zainteresowań oraz trudności badanych dzieci związanych z osiąganiem gotowości szkolnej¹⁵. U podstaw budowy Skali Gotowości Szkolnej (SGS) leżą trzy istotne założenia. Przyjęto, że gotowość szkolna ma wielowymiarowy charakter, wyznaczony przez zadania rozwojowe i obszary aktywności dziecka w środowisku¹⁶. Uwzględniono psychologiczno-edukacyjny charakter pojęcia, którego treść wiąże się zarówno z rozwojem dziecka, jak i systemem edukacji w tym z programami, warunkami

¹⁵ E. Koźniewska, Skala gotowości..., dz. cyt., s. 7.

¹⁶ A. Brzezińska, Gotowość dzieci..., dz. cyt., s. 7–8.

i wymaganiami nauczycieli¹⁷. Niemale znaczenie przyznano również motywacyjnemu aspektowi uczenia się, zgodnie z którym gotowość do uczenia się jest wyrażana chęcią, zainteresowaniem, wytrwałością pomimo trudności z osiągnięciem przez dziecko niewielkich choćby postępów. Ostatecznie można przyjąć, że „kryterium poziomu rozwoju dziecka” zostało zatem zastąpione przez „kryterium osiągnięcia postępów”. Ocena tak postrzeganej gotowości szkolnej powinna służyć uwzględnieniu potrzeb edukacyjnych, społecznych i uczuciowych wszystkich dzieci. Ma ona jednak ważne znaczenie dla wyrównywania startu szkolnego tych dzieci, którym trudniej sprostać instytucjonalnym i programowym wymaganiom szkoły.

Pierwsza wersja Skali Gotowości Szkolnej została opracowana w 2004 roku, w kolejnych latach przeprowadzono liczne badania pilotażowe i standaryzacyjne, które ostatecznie pozwoliły na określenie struktury SGS. Skala zbudowana jest z pięciu części, które odnoszą się do wyodrębnionych aspektów gotowości szkolnej i zarazem obszarów aktywności dzieci. W pierwszej części oznaczonej literą A wymienione są zachowania i umiejętności związane z aktywnością poznawczą – dziecko poznaje środowisko i siebie, uczy się rozumieć świat. Część B odnosi się do zachowania dziecka w grupie rówieśników – dziecko bawi się i uczy w grupie rówieśników, zdobywa umiejętności społeczne. W kolejnej części C uwagę zwrócono na przejawy samodzielności dzieci i ich umiejętności radzenia sobie w sytuacjach problemowych – dziecko uczy się samodzielności w trudnych sytuacjach. W części czwartej (D) nakierowano uwagę na aktywność zadaniową dziecka podejmowaną samodzielnie bądź w trakcie zajęć kierowanych przez nauczyciela – dziecko jest aktywne, wykonuje zadania, pracuje pod kierunkiem nauczyciela. Ostatnią, piątą, część (E) zastosowanej metody odniesiono natomiast do przygotowania dziecka do podjęcia nauki – dziecko przygotowuje się do nauki czytania, pisania i matematyki¹⁸. Łącznie 72 zdania opisują zachowania i umiejętności dzieci, wraz z odpowiednio przyporządkowanymi im podskalami SGS. Zadaniem nauczyciela jest oszacowanie częstości występowania danego zachowania lub umiejętności na czterostopniowej skali (tak, raczej tak, raczej nie, nie), na podstawie obserwacji prowadzonej podczas codziennych zajęć. Wymaga to od nauczyciela zapoznania się z podręcznikiem, zaplanowania pracy, przedstawienia metody rodzicom i uzyskania ich zgody na zastosowanie Skali.

Zadania rozwojowe związane z pierwszym etapem edukacji szkolnej zostały zestawione w tabeli 1 wraz z odpowiadającymi im częściami SGS i podskalami SGS oraz odnoszącymi się do nich sferami rozwoju dziecka (*w nawiasach zamieszczono liczby pozycji Skali*).

¹⁷ B. Wilgocka-Okon, *Gotowość szkolna...*, dz. cyt., s. 11–112.

¹⁸ E. Koźniewska, *Skala gotowości...*, dz. cyt., s. 7.

Tabela 1. Zestawienie zadań rozwojowych ze strukturą SGS (części i podskale) i sferami rozwojowymi dziecka

Zadania rozwojowe związane z młodszym wiekiem szkolnym	Części SGS	Podskale SGS	Sfery rozwoju
Zdobywanie wiedzy i umiejętności poznawczych	(A) poznawanie środowiska i siebie, rozumienie świata (15)	Kompetencje Poznawcze (6)	Poznawcza
		Umiejętności Szkolne (9)	
Współdziałanie z rówieśnikami	(B) zabawa i nauka w grupie rówieśników, zdobywanie umiejętności społecznych (21)	Sprawność Motoryczna (4)	Fizyczna
		Aktywność Społeczna (6)	Emocjonalno-społeczna
		Niekonfliktowość (11)	
Osiąganie samodzielności	(C) samodzielność w trudnych sytuacjach (8)	Samodzielność (8)	Emocjonalno-społeczna
Realizowanie nowych form aktywności	(D) aktywne podejmowanie zadań i praca pod kierunkiem nauczyciela (7)	Samodzielność (4)	Emocjonalno-społeczna
		Niekonfliktowość (1)	
		Aktywność Społeczna (3)	
Opanowanie pisania i czytania	(E) przygotowanie do nauki czytania, pisania, matematyki (21)	Umiejętności Szkolne (11)	Poznawcza
		Kompetencje Poznawcze (6)	
		Sprawność Motoryczna (4)	Fizyczna

Źródło: E. Koźniewska, Skala Gotowości Szkolnej, Wyd. CMPPP, Warszawa 2006, s. 9.

Utworzone podskale SGS zawierają określoną zawartość treściową, którą stanowią odpowiadające im zachowania oraz umiejętności dzieci; już zatem ogólna charakterystyka poszczególnych podskal SGS pozwala zrozumieć ich wartość w określeniu gotowości szkolnej dziecka¹⁹:

Umiejętności Szkolne (20) – podskala zawiera pozycje umieszczone w części (A) i (E) SGS – treść zachowań i umiejętności, które składają się na tę podskalę odpowiadają zadaniom stawianym przed dziećmi w ramach edukacji przedszkolnej np. obserwacja cyklicznych zmian w przyrodzie, działania związane z liczeniem. Zachowania i umiejętności dotyczą zatem różnych aspektów rozwoju dzieci,

¹⁹ Tamże, s. 8–13.

np. uwagi, myślenia operacyjnego i przyczynowo-skutkowego, rozwoju psychomotorycznego.

Kompetencje Poznawcze (12) – podskala zawiera pozycje umieszczone w części (A) i (E) SGS – w podskali tej uwidaczniają się te zachowania i umiejętności dziecka, które obejmują jego zainteresowania i osiągnięcia poznawcze, np. poszukiwanie i gromadzenie doświadczeń oraz komunikowanie ich innym. Umiejętności dzieci zaliczane do tej podskali związane są z różnymi obszarami działań dziecka, np. z poznawaniem świata przyrody i świata społecznego; należy również zauważyć, że wiele z tych umiejętności może wykraczać poza rozwój i edukacyjne założenia przygotowania dziecka do edukacji szkolnej.

Sprawność Motoryczna (8) – podskala zawiera pozycje umieszczone w części (B) i (E) SGS – podskala ta dotyczy aktywności i sprawności ruchowej dziecka, koordynacji ruchowej i manualnej oraz zadowolenia dziecka w zajęciach ruchowych.

Samodzielność (12) – podskala zawiera pozycje umieszczone w części (C) i części (D) SGS – obejmuje ona te zachowania i umiejętności dzieci przedszkolnych, które wyrażają się np. w zaradności, rozwiązywaniu trudnych sytuacji, dążeniu do niezależności. Treści omawianej podskali tworzą takie cechy zachowania, jak wytrwałość i odporność.

Niekonfliktowość (12) – podskala zawiera pozycje umieszczone głównie w części (B) i jedną pozycję w części (D) SGS – podskala obejmuje pozycje odnoszące się do umiejętności społecznych dziecka, np. współpraca w grupie, uwzględnianie praw innych dzieci. Zachowania dzieci w tej podskali wiążą się z podejmowaniem prób rozwiązywania konfliktów i dążenia do opanowania gwałtownych uczuć w trudnych dla dziecka sytuacjach.

Aktywność Społeczna (9) – podskala zawiera pozycje umieszczone w części (B) i (D) SGS – wskazuje na zachowania i umiejętności dziecka w zakresie kontaktowania się i porozumiewania z rówieśnikami np. umiejętność zadawania pytań, zdobywania informacji, wyrażania siebie i bycia rozumianym przez innych. W podskali akcentuje się zachowania związane z okazywaniem wsparcia i pomocy oraz te, które świadczą o ekspresji własnych uczuć.

W skład Skali Gotowości Szkolnej wchodzi sześć podskal, które umiejętnie i trafnie grupują zachowania i umiejętności dzieci przedszkolnych. Poszczególne podskale SGS wskazują na różnorodne aspekty gotowości dziecka do podjęcia nauki szkolnej; podkreślając jednocześnie złożoność tego ważnego „etapu” odnoszącego się do poznawczej, motorycznej i emocjonalno-społecznej sfery rozwoju dziecka. Wyniki obserwacji każdego dziecka w sześciu podskalach tworzą profil, który jest ogólnym obrazem jego przygotowania do szkoły. Interpretacja formalna umożliwia odniesienie wyników dziecka do badanej próby sześciolatków. Niski lub niższy od oczekiwanego wynik w którejś z podskal to znak ryzyka niepowodzeń. Każde dziecko, które uzyska stopień niski lub niższy od oczekiwanego, wymaga pogłębionej diagnozy.

W prowadzonych badaniach przyjęto zatem, że rozpatrywanie gotowości szkolnej badanych dzieci powinno odbywać się głównie w oparciu o działania (zachowania i umiejętności) dzieci w środowisku przedszkola (Skala Gotowości Szkolnej), ale powinno zostać również dopełnione przez informacje o sposobie funkcjonowania dziecka w środowisku rodzinnym. W tym celu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, w ramach której wykorzystano technikę ankiety; jako narzędzie badawcze został skonstruowany, przez studentów WSNSiT, kwestionariusz ankiety obejmujący 22 pytania skierowane do rodziców dzieci biorących udział w badaniach. Kwestionariusz zawierał pytania zamknięte i półotwarte, w których badani mogli udzielić dodatkowej, uzupełniającej odpowiedzi. W kwestionariuszu ankiety pytano rodziców m.in. o to, jakie łączą ich relacje z dziećmi, jaka jest kondycja rodziny pod względem materialnym i moralnym oraz panujące w niej więzi emocjonalne; pytano o pojawiające się w rodzinie konflikty i sposoby ich rozwiązywania, zapytano również rodziców o ich postawy wychowawcze i szeroko rozumianą aktywność dziecka w środowisku rodzinnym. Uzyskane odpowiedzi umożliwiły m.in. określenie: jak kształtuje się struktura rodzin badanych dzieci, jak rodzice spełniają swoją funkcję opiekunczo-wychowawczą wobec swoich dzieci i jakie trudności napotykają w jej realizacji oraz na jakim poziomie zaspokajają oni podstawowe potrzeby rozwojowe i edukacyjne swoich dzieci.

Zachowania i umiejętności zamieszczone w zastosowanej w badaniach Skali Gotowości Szkolnej są zgodne z uznawanymi powszechnie osiągnięciami rozwojowymi dzieci przedszkolnych, które wchodzi w młodszy wiek szkolny. Należy jednak zwrócić szczególną uwagę na dynamizm i specyfikę rozwoju psychospołecznego dzieci na styku tych dwóch wspomnianych wyżej okresów; najogólniej mówiąc owa specyfika wiąże się z rozwojem inicjatywy i poczucia kompetencji u dzieci. Domaga się to od rodziców i nauczycieli podejmowania działań wychowawczych, w ramach których wymagania stawiane dzieciom nie powinny być nazbyt rygorystyczne, zaś za zauważany u dziecka w tym okresie „bak umiejętności” nie może ono być przez dorosłych negatywnie oceniane czy wręcz karane. Dzieci przedszkolne mające bowiem niebawem rozpocząć naukę szkolną znajdują się w okresie intensywnego rozwoju poznawczego, społecznego i uczuciowego; powoduje to, że niejednokrotnie dochodzi między nimi do pewnych różnic w sposobie zachowania i realizacji, tak w indywidualnych, jak i zespołowych zadaniach. Dlatego pośród wymienionych w Skali Gotowości Szkolnej umiejętności, występują również takie, które nie mogą być wymagane od wszystkich badanych dzieci, ale powinny zostać dostrzeżone przez nauczyciela odpowiedzialnego za zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych u niektórych dzieci.

METODY STATYSTYCZNE ANALIZY WYNIKÓW BADAŃ

W celu opracowania zebranego materiału badawczego poddano go szczegółowej kontroli i analizie statystycznej. Obliczono wyniki badanych dzieci w pod-

skalach kwestionariusza SGS, a następnie poddano je kategoryzacji zgodnie z zasadami podanymi przez autorów SGS, dzieląc wyniki dzieci w każdej skali na wysokie, średnie i niskie²⁰. Analizy statystyczne prowadzono pakietem statystycznym SPSS v.12 pl. Wyniki badań gotowości szkolnej prezentowano w tabelach statystyk opisowych dla badanych dzieci ogółem oraz w podgrupach według płci i wieku (dzieci 5-letnie/6-letnie) zawierających: średnią, odchylenie standardowe, 95% przedziały ufności dla średniej, medianę, wartość maksymalną i minimalną.

Normalność rozkładów podskal SGS w analizowanych podgrupach oceniono testem Kołmogorowa-Smirnova²¹ z poprawką istotności Lillieforsa. Rozkłady wszystkich podskal odbiegały istotnie od normalnego. Pięć podskal cechowała skośność ujemna we wszystkich podgrupach, co oznaczało skupianie się wyników po stronie wartości wysokich, a rozproszenie – po stronie niskich. Tylko rozkłady wyników w podskali kompetencji poznawczych odbiegały od tego wzorca: w badanej populacji ogółem były rozłożone prawie symetrycznie, a przy tym skośne dodatnio w grupie chłopców, a ujemnie – w grupie dziewcząt; lekko skośne dodatnio w grupie 5-latków, a symetryczne wśród sześciolatków. Biorąc pod uwagę omówione cechy rozkładu wyników w podskalach SGS, różnice pod względem poziomu gotowości szkolnej między dziewczynkami a chłopcami oraz dziećmi młodszymi a starszymi analizowano nieparametrycznym testem U Manna-Whitneya²². Do oceny zależności między wynikami dzieci w poszczególnych skalach użyto współczynnika korelacji ρ -Spearmana²³.

Skategoryzowane wyniki badań gotowości szkolnej w podskalach SGS uporządkowano w tabelach krzyżowych podając liczebność i udział procentowy poszczególnych kategorii wyników w analizowanych podgrupach. W tabelach krzyżowych zestawiano również wyniki badań Kwestionariuszem dla Rodziców (KDR). W przypadku wymienionych zmiennych, do oceny istotności różnic w analizowanych podgrupach używano testu chi-kwadrat²⁴. We wszystkich analizach jako poziom krytyczny dla oceny istotności obliczanych statystyk przyjęto $p_{\alpha} = 0,05$, uznając za istotne statystycznie wartości statystyk dla $p < p_{\alpha}$ przy teście dwustronnym.

²⁰ Tamże, s. 38–44.

²¹ P. Francuz, R. Mackiewicz, *Liczyby nie wiedzą, skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007, s. 429–433.

²² Tamże, s. 433–437; G. A. Fergusson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Warszawa: PWN 1999, s. 457–461; zob. C. Watała, *Biostatystyka – wykorzystanie metod statystycznych w pracy badawczej w naukach biomedycznych*, Bielsko-Biała: Wydawnictwo α -medica Press 2002.

²³ G.A. Fergusson, Y. Takane, *Analiza statystyczna...*, dz. cyt., s. 435–438.

²⁴ Tamże, s. 233–250.

TEREN I ORGANIZACJA BADAŃ

Organizacja i przebieg badań podporządkowane były założeniom teoretycznym i metodologicznym realizowanego projektu „Nauczyciel Przyszłości”²⁵, a w jego ramach założeniom zajęć z zakresu diagnostyki pedagogicznej. Mając na uwadze zarówno cele poznawcze, jak i dydaktyczne zapisane w projekcie, nieznacznie zmodyfikowano, w porównaniu ze wskazówkami podręcznika SGS procedurę badań, rezygnując z dwukrotnego badania dzieci (na początku i końcu roku szkolnego). Ograniczono się do przeprowadzenia jednorazowego badania (obserwacji) pod koniec roku szkolnego, mając na uwadze określenie poziomu gotowości szkolnej dzieci – nie zaś zmian czy rozwoju tegoż stanu. Badania przeprowadzono w radomskich przedszkolach. Ich rozpoczęcie poprzedzone zostało uzyskaniem zgody ze strony władz samorządowych, administrujących lokalnymi przedszkolami. Władze Radomia skierowały także do dyrekcji miejscowych przedszkoli pismo, w którym informowały o planowanych badaniach i zachęcały dyrekcję przedszkoli do uczestnictwa w nich. Placówki wychowania przedszkolnego będące terenem badań stanowiły zróżnicowane środowisko badawcze, z jednej strony ankietarzy (studenci) napotykali na życzliwość ze strony rodziców i dyrekcji przedszkoli, z drugiej strony zdarzały się nierzadkie przypadki wyrażania braku zgody na badania ze strony rodziców ze względu na obawę o naruszenie sfery prywatności dziecka i jego rodziny. Znacznie rzadziej natomiast obawy takie pojawiały się ze strony dyrekcji przedszkoli.

Praca badawcza zasadniczo przebiegała w dwóch następujących po sobie etapach. W fazie przygotowawczej zapoznano się z podstawową literaturą przedmiotu, ujmującą problematykę badań zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej, głównie z zakresu metodologii badań psychopedagogicznych oraz analizy i wnioskowania statystycznego. Następnie zgodnie z założeniami realizowanego projektu określono teren badań i wyłoniono metody, techniki i narzędzia badawcze. W wyniku wstępnego rozpoznania terenu badań okazało się, że kilka placówek wychowania przedszkolnego na terenie Radomia odmówiło udziału w badaniach. W związku z tym po przeprowadzonej analizie i stwierdzeniu, że nie wpłynie to w istotny sposób na wyniki prowadzonych badań, postanowiono zrezygnować z prowadzenia badań na terenie tych placówek. Realizacja zadań przygotowawczych zgodnie z projektem włączona była w tok zajęć z diagnostyki pedagogicznej oraz prowadzona była systematycznie na spotkaniach studentów specjalnie poświęconych badaniom, pod opieką koordynatorów i konsultantów (mgr Monika Nowotnik-Kozicka, dr Piotr Magier, ks. dr Andrzej Łuczyński, dr Jolanta Andrzej-

²⁵ Projekt „Nauczyciel Przyszłości” realizowany jest od października 2009 roku w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe, dotyczącego bezpłatnych studiów stacjonarnych na kierunku Pedagogika; ze specjalnością pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z językiem angielskim.

jewska, mgr Kinga Deć), od października 2010 roku do czerwca 2012 roku. Po-
szczególnym grupom studentów przydzielono określone zadania badawcze, m.in.:
opracowanie treści teoretycznych wraz z tekstem do publikacji, opracowanie kwe-
stionariusza ankiety dla rodziców, analizę skali SGS pod kątem użyteczności dla
niniejszych badań, opracowanie wyników uzyskanych badań. W sam proces bada-
nia oraz zliczania surowych wyników badań zaangażowani byli wszyscy studenci
WSNSiT w Radomiu, będący studentami kierunku Pedagogika, ze specjalnością
pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z językiem angielskim.

Badania ankietowe przeprowadzono od kwietnia do maja 2012 r. w 40 pu-
blicznych przedszkolach na terenie Radomia. Badania zostały przeprowadzone
z pomocą nauczycieli radomskich przedszkoli, którzy regularnie prowadzą zajęcia
edukacyjne dla swoich podopiecznych oraz grupy 30 studentów ostatniego roku
stacjonarnych studiów licencjackich, studiujących na kierunku Pedagogika, ze
specjalnością pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z językiem angielskim
w Wyższej Szkole Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu; badania były
prowadzone pod kierunkiem osób odpowiedzialnych za realizację projektu. Stu-
denci dostarczyli arkusze obserwacji (SGS) nauczycielom radomskich przedszkoli
i przeprowadzili badania ankietowe wśród rodziców badanych dzieci. Badaniami
objęto ogólnie grupę 398 dzieci przedszkolnych i 300 rodziców. Badania przepro-
wadzano indywidualnie na terenie placówek wychowania przedszkolnego. Wszy-
scy rodzice zostali zaznajomieni z ich celem i wyrazili zgodę na udział w badania
swoich dzieci, jak również sami dobrowolnie wzięli w nich udział. Prowadzący
badania wyjaśniali nauczycielom jak i rodzicom badanych dzieci twierdzenia za-
wane w narzędziach badawczych. Badania były realizowane w dwóch etapach,
w pierwszej kolejności nauczyciele wychowania przedszkolnego w ciągu 2 tygo-
dni przeprowadzili badania (obserwację) swoich podopiecznych, w drugim etapie
zostały natomiast przeprowadzone badania ankietowe wśród rodziców. Całość ba-
dań ankietowych trwała około 60 minut. Tak więc badania diagnostyczne były nie-
zmierznie czasochłonne ze względu na ilość placówek objętych badaniami i liczbę
badanych dzieci i rodziców.

CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY

Badaniami dotyczącymi gotowości szkolnej objęto na terenie Radomia dzieci
przedszkolne (5-letnie/6-letnie) oraz ich rodziców. Łącznie wzięło w nich udział
398 dzieci (100%) oraz 300 rodziców (100%) badanych dzieci.

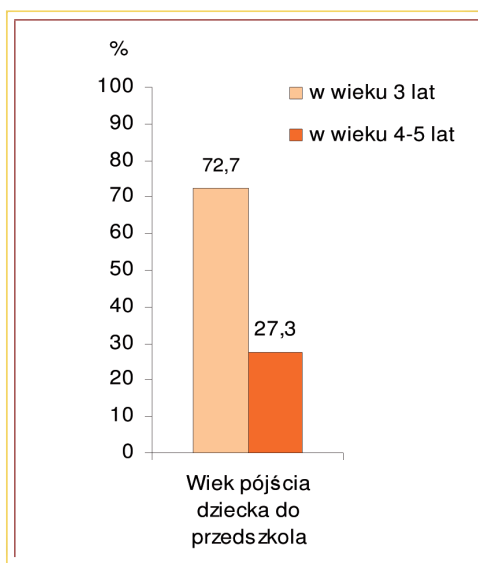
Badania przeprowadzono z uwzględnieniem podziału na płeć i wiek dzie-
ci (5-letnie i 6-letnie). Za uwzględnieniem takiego podziału przemawiały różnice
zachodzące w rozwoju dziewcząt i chłopców oraz obniżenie wieku szkolnego po-
zwalającego dzieciom sześciolatnim na rozpoczęcie nauki szkolnej.

Tabela 2. Liczba badanych dzieci w grupach wg płci i wieku

Wiek dziecka	Chłopcy		Dziewczęta		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%
5 lat	140	70,4%	156	78,4%	296	74,4%
6 lat	59	29,6%	43	21,6%	102	25,6%
Ogółem	199	100,0%	199	100,0%	398	100,0%

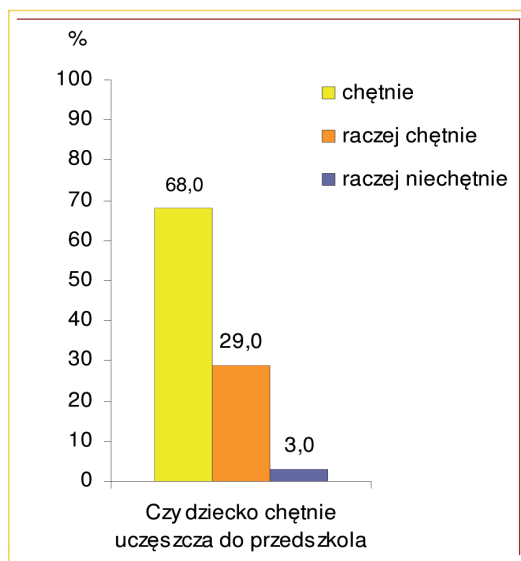
Źródło: badania własne.

W badaniach uczestniczyło w sumie 199 chłopców (100%), w tym przebadano 140 chłopców (70,4%) w wieku pięciu lat i 59 chłopców (29,6%) w wieku sześciu lat. Podobnie jak w grupie chłopców, badaniami objęto w sumie 199 dziewcząt (100%), w tym przebadano 156 dziewcząt (78,4%) w wieku pięciu lat i 43 dziewczęta (21,6%) w wieku sześciu lat. Ogółem w badaniach uczestniczyło 296 dzieci (74,4%) w wieku pięciu lat oraz 102 dzieci (25,6%) dzieci sześcioletnich.



Ryc. 1. Wiek pójścia badanych dzieci do przedszkola

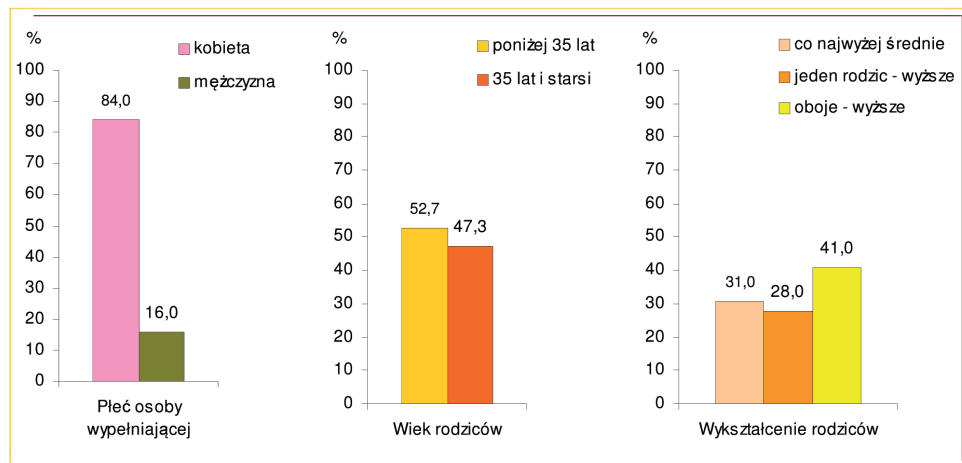
Większość badanych rodziców (72,7%) posłała swoje dzieci do przedszkola w wieku 3 lat, jedynie 27,3% rodziców zdecydowało, że ich dzieci rozpoczną edukację przedszkolną w wieku 4–5 lat. Pozwala to wnioskować, że większość przebadanych dzieci miała odpowiednio dużo czasu, aby dobrze przygotować się do rozpoczęcia nauki szkolnej.



Ryc. 2. Nastawienie badanych dzieci do uczęszczania do przedszkola

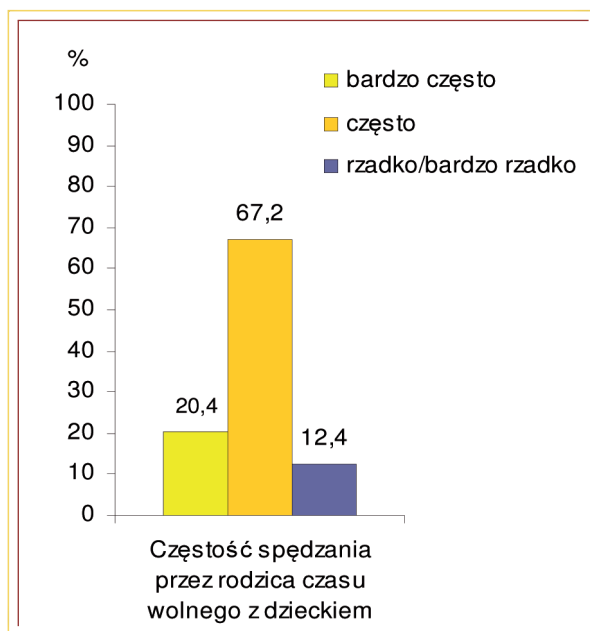
Przeprowadzone badania pozwoliły również określić, że większość dzieci (68%) chętnie uczęszcza do przedszkola, z nieco mniejszym zaangażowaniem odwiedza przedszkole 29% dzieci, a jedynie u 3% badanych dzieci zauważono raczej niechętnie uczęszczanie do przedszkola (ryc. 3). Świadczy to o tym, że zdecydowana większość badanych dzieci znajduje w przedszkolu przyjazne środowisko wychowawcze, w którym może rozwijać swoje zdolności edukacyjne.

W grupie 300 badanych rodziców (100%) znalazło się natomiast 252 kobiety (84%) – matki badanych dzieci i 48 mężczyzn (16%) – ojców.



Ryc. 3. Płeć, wiek i wykształcenie badanych rodziców

W badaniach wzięło udział 52,7% rodziców, których wiek nie przekraczał 35 lat, niewiele mniejszą grupę (47,3%) stanowili zaś rodzice w wieku 35 lat i starsi. W badanej grupie rodziców stwierdzono ponadto, że 31% posiada wykształcenie co najwyżej średnie, w 41% oboje rodzice posiadają wykształcenie wyższe, natomiast w 28% okazało się, że tylko jeden z rodziców badanego dziecka posiada wykształcenie wyższe (por. ryc. 1).



Ryc. 4. Częstość spędzania czasu wolnego przez rodziców z dzieckiem

Badana pozwoliły dostrzec, że zdecydowana większość rodziców badanych dzieci spędza z nimi znaczną część swego wolnego czasu; 67,2% rodziców często spędza z dzieckiem czas wolny, 20,4% bardzo często, natomiast rzadko lub bardzo rzadko czas wolny dla dziecka znajduje 12,4% badanych rodziców. Pozwala to wnioskować, że rodzice w sposób odpowiedzialny troszczą się o wychowanie swoich dzieci, a ich wzajemne relacje i więzi kształtują się w sposób prawidłowy, przyczyniając się w znaczny sposób do intensyfikacji rozwoju osobowego i społecznego dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska A., Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisanie, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1987.
 Fergusson G. A., Takane Y., Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice, Warszawa: PWN 1999.

- Francuz P., Mackiewicz R., Liczby nie wiedzą, skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007.
- Koźniewska E., Skala Gotowości Szkolnej, Warszawa: Wydawnictwo CMPPP 2006.
- Stefańska-Klar R., Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, Warszawa: PWN 2000.
- Waloszek D., Wychowanie przedszkolne, w: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, T. VII, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2008.
- Watała C., Biostatystyka – wykorzystanie metod statystycznych w pracy badawczej w naukach biomedycznych, Bielsko-Biała: Wydawnictwo α -medica Press 2002.
- Wilgocka-Okoń B., Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2003.
- Wysocka E., Dojrzałość szkolna, w: T. Pilch, (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, T. I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Summary

The goal of the present paper is to introduce the methodology. The authors describe the basic concepts which characterize the research conducted. The first part presents terminological differentiation within the scope of school readiness and school maturity categories. The second part includes the description of the problems and research hypotheses. The fundamental research problem is as follows: what the state of school readiness among 5- and 6-year-old children in Radom nursery schools is. The third part includes the description of research techniques applied during the research. The techniques are The School Readiness Scale, devised by E. Koźniewska, and Self-completion Questionnaire for Parents, devised by the WSNSiT students in Radom. The third part also includes the description of statistical methods applied to analysing the research outcomes. The fourth part presents the description of procedure and the area of research, while the fifth part includes the research group description, that is the description of the kindergarten children and parents examined.

Andrzej Łuczyński

Katedra Pedagogiki Opiekuńczej Instytutu Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski
Jana Pawła II. Konsultant badań

Kinga Deć

Doktorantka w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
Konsultant badań

Ewa Fiołna, Magdalena Ciesielska-Dwojak

Uczestnicy projektu „Nauczyciel Przyszłości”

Rozdział VII

GOTOWOŚĆ SZKOLNA DZIECI RADOMSKICH PRZEDSZKOLI – ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

WPROWADZENIE

Życie i rozwój dzieci objętych badaniami dokonuje się zasadniczo w środowisku rodzinnym i przedszkolnym. Przystępując zatem do analizy zebranego materiału badawczego, należy w pierwszym rzędzie określić, jak charakteryzuje się sytuacja rodzinna badanych dzieci oraz jak badani funkcjonują w tym podstawowym dla nich środowisku życia i rozwoju. Tu dziecko wzrasta i zaspokaja swoje podstawowe potrzeby, dlatego zostanie ono zdiagnozowane w wybranych aspektach swego funkcjonowania, wywierających istotny wpływ na gotowość szkolną dziecka. Analizą zostanie objęta między innymi struktura rodziny, jej stan materialny, wykształcenie i wiek rodziców badanych dzieci, a także preferowany przez nich styl kontaktów z dzieckiem oraz stan ich wzajemnych relacji. Niemniej jednak na stan gotowości szkolnej w sposób znaczący wpływają osiągnięcia dziecka w przedszkolu w zakresie nabytych przez nie zachowań i umiejętności; dlatego zostanie przeprowadzona analiza gotowości szkolnej badanych dzieci w sześciu podskalach SGS uwzględniających stan (zachowania, umiejętności) przygotowania dzieci do podjęcia nauki szkolnej. Kończącym etapem prowadzonej w tym rozdziale analizy diagnostycznej będzie nakreślenie ogólnego stanu gotowości szkolnej badanych dzieci i określenie istotnych zależności i wniosków.

ŚRODOWISKO RODZINNE JAKO CZYNNIK WSPIERAJĄCY GOTOWOŚĆ SZKOLNĄ DZIECKA

Rozwój dziecka warunkowany jest z jednej strony jego biologicznymi predyspozycjami, z drugiej zaś warunkami życia społecznego, na które składają się między innymi środowisko rodzinne, środowisko szkolne i rówieśnicze. Dojrzałość szkolna (gotowość szkolna) zależy między innymi od „warunków bytowych dziecka, wykształcenia rodziców, wychowania przedszkolnego, zdolności dziecka i jego zdrowia”¹. Najistotniejszymi z punktu widzenia osiągnięcia gotowości szkolnej badanych dzieci środowiskami jest środowisko przedszkolne (przebywanie w grupie rówieśniczej, przekaz wiedzy, kształtowanie postaw wobec wiedzy) oraz środowisko rodzinne. Realizacja podstawowych potrzeb dziecka warunkowana jest sytuacją rodzinną i właśnie pod kątem struktury rodziny, relacji dziecka z rodzicami oraz panującymi w rodzinie zwyczajami i sposobami rozwiązywania przez rodziców problemów wychowawczych badana grupa dzieci została poddana analizie.

Proces wychowania i socjalizacji dziecka w rodzinie dokonuje się bowiem przez wielorakie interakcje zachodzące między dzieckiem a jego najbliższymi (rodzice, rodzeństwo), jednak naśladowanie sposobów postępowania rodziców, głównie w zakresie wzorców moralnych i poznawczych okazuje się niezmiernie ważne dla dziecka w procesie kształtowania się jego dojrzałości szkolnej. To rodzice od najwcześniejszych lat wprowadzają dziecko w świat wartości kulturalnych i społecznych. W środowisku rodzinnym dziecko po raz pierwszy spotyka się również z pojęciami dobra i zła, rzeczy dozwolonych i zabronionych, które kształtują jego zachowania i sposób postrzegania otaczającego go świata. Rodzice swoimi ocenami i zachowaniem ukazują dziecku, co w życiu jest ważne, z czym należy się liczyć i jakimi wartościami i zasadami należy się kierować. Rodzina przygotowuje zatem dziecko do podjęcia nauki szkolnej, umożliwiając mu w sposób swobodny poznanie faktów i zjawisk, a jednocześnie ucząc rozumienia norm i wartościowania. W rodzinie dziecko jest nie tylko świadkiem, ale i uczestnikiem życia rodzinnego, dzięki czemu uczy się zabiegać o dobro wspólne rodziny, czyli o zapewnienie takich warunków rozwoju, które umożliwiają coraz lepsze i większe doskonalenie osobowości każdego z członków rodziny. Dzięki temu dziecko w rodzinie wyzbywa się egoizmu, coraz bardziej się uspołecznia, a więc uczy się wzajemnej ofiarności, wyrozumiałości, cierpliwości i sprawiedliwości, pracy i obowiązku, a także podporządkowywania się dobru ogółu; należy zauważyć, że stanowi to dla dziecka niezwykle ważny i nieodzowny element procesu osiągnięcia gotowości szkolnej. Uspołecznienie dziecka w rodzinie wytwarza w nim trwałe przyzwyczajenia, które wyznaczają mu sposób zachowania i przyswajania wiedzy i umiejętności przez cały okres edukacji. Rodzina staje się więc dla człowieka pomostem łączącym go

¹ W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa: Wyd. Akademickie ŻAK 2007, s. 81.

ze „społeczeństwem” i pozwalającym mu na bezkonfliktowe włączenie się w życie szkolne przez uzgadnianie osobistych dążeń z dążeniami innych².

Warunki rodzinne badanych dzieci określali sami rodzice. Odpowiedzi na pytania udzieliło łącznie 300 osób – w większości były to kobiety, które stanowiły 84% respondentów. W interpretacji odpowiedzi udzielanych przez rodziców szczególną uwagę zwrócono na strukturę rodzin oraz relacje wewnątrzrodzinne.

Wybrane cechy rodzin badanych dzieci

Struktura formalna rodziny warunkowana jest takimi czynnikami jak wykształcenie i wiek rodziców, liczba dzieci w rodzinie, sytuacja materialna rodzin. Dzieci, które poddane były ocenie gotowości szkolnej (SGS), pochodziły w przeważającej większości z rodzin pełnych, tzn. takich, w których opiekę nad dzieckiem roztaczali oboje rodzice – rodziny takie stanowiły aż 91% ankietowanych. W pozostałej grupie (9%) znalazły się rodziny, w których dziecko pozostawało pod opieką jednego z rodziców lub pod opieką opiekunów prawnych.

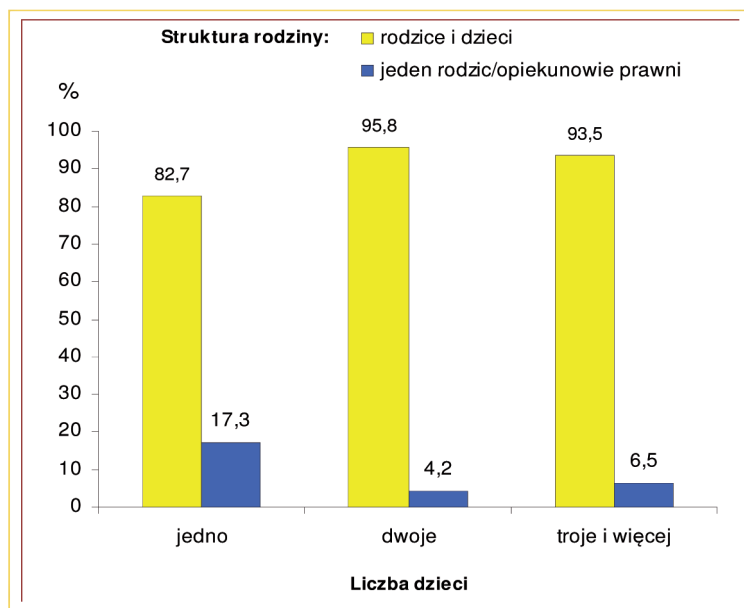
Dla osiągnięcia gotowości szkolnej ważne jest, czy dziecko wychowuje się w rodzinie pełnej, mało- czy wielodzietnej, dwu- czy trzypokoleniowej. Przyjmuje się, że rodzina wielodzietna stwarza korzystniejsze warunki dla rozwoju osobowości dziecka, gdyż niejako wymusza na dzieciach zachowania i postawy zachęcające do liczenia się z innymi, rozwija postawy „opiekuńcze” i prospołeczne. Dzieci z rodzin wielodzietnych zwykle szybciej się usamodzielniają, osiągają wyższy poziom dojrzałości emocjonalnej, lepiej potrafią współdziałać z innymi. Jeśli jednak rodzina jest bardzo liczna a warunki materialne bardzo skromne, to rodzice obarczeni nadmiarem obowiązków mają mało czasu dla dzieci, pozostawiają je same sobie, nie zaspakajając wszystkich ich potrzeb³.

Badane dzieci w większości posiadają oboje rodziców, wychowując się w rodzinach pełnych, w których wiele z nich posiada również rodzeństwo (ryc. 1). Pośród zaś rodzin niepełnych, w których opiekę nad dziećmi sprawuje jedno z rodziców lub opiekun prawny, dominuje tendencja do posiadania jednego dziecka, w rodzinach tych rzadziej spotyka się większą liczbę potomstwa.

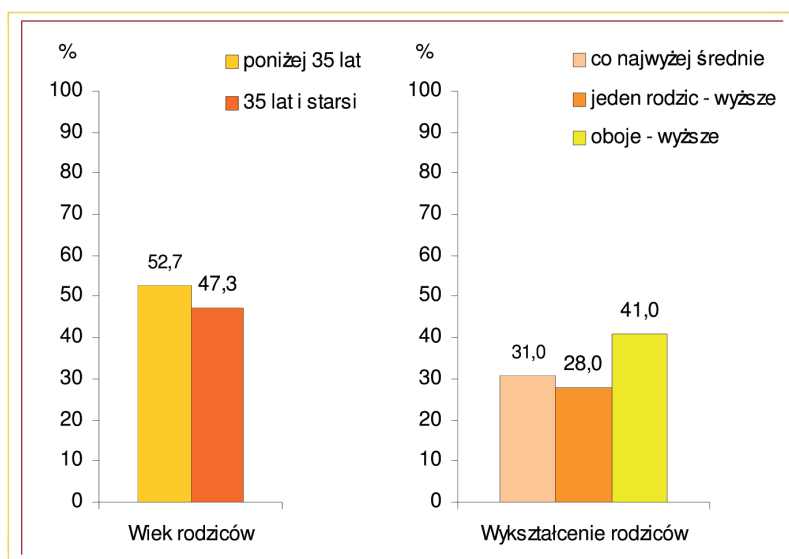
Rodzice dzieci objętych badaniem stanowią grupę zróżnicowaną zarówno ze względu na wiek, jak i na wykształcenie – w badanej grupie 52,7% rodziców jest w wieku poniżej 35 roku życia, zaś 47,3% to osoby powyżej 35 roku życia. Poziom wykształcenia rodziców objętych badaniem również jest zróżnicowany – w 41% badanych rodzin oboje rodzice posiadają wykształcenie wyższe, zaś w 28% rodzin wykształcenie uniwersyteckie deklaruje jedno z rodziców. W pozostałych rodzinach (31%) rodzice mają wykształcenie najwyżej średnie (ryc. 2).

² Por. A. Łuczyński, Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcyjnych, Lublin: Wydawnictwo KUL 2008, s. 33–34.

³ Tamże, s. 73–79.



Ryc. 1. Liczba dzieci a struktura rodziny



Ryc. 2. Wiek i wykształcenie badanych rodziców

Analiza ujawniła, że poziom wykształcenia rodziców istotnie wpływa na strukturę formalną rodziny. Im bowiem wyższe wykształcenie rodziców, tym bardziej wzrasta liczba rodzin, gdzie oboje rodzice wychowują dzieci (tab. 1, ryc. 5).

Tabela 1. Struktura rodziny a wykształcenie rodziców

Struktura rodziny	Wykształcenie rodziców						Ogółem	
	co najwyżej średnie		jeden rodzic – wyższe		oboje – wyższe		n	%
	n	%	n	%	n	%		
Rodzice i dzieci	74	79,6	79	94,0	120	97,6	273	91,0
Jeden rodzic/opiekunowie prawni	19	20,4	5	6,0	3	2,4	27	9,0
Ogółem	93	100,0	84	100,0	123	100,0	300	100,0

$p = 0,000015$.

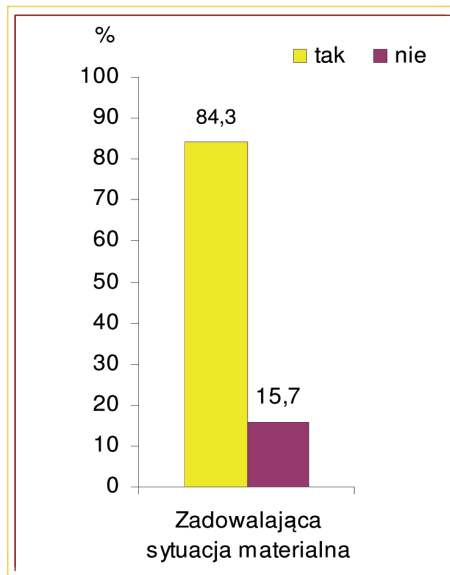
Wykształcenie rodziców ma również istotny wpływ na zadowalającą sytuację materialną rodziny, a więc i na warunki życia dziecka, co znacznie sprzyja jego prawidłowemu rozwojowi i kształtowaniu się u niego niezbędnych umiejętności do osiągnięcia gotowości szkolnej (tab. 2). Nie ulega zatem wątpliwości, że jednym z niezwykle ważnych czynników wspierających rozwój psychospołeczny dziecka jest sytuacja materialna rodziny, która warunkuje zaspokajanie jego potrzeb zarówno fizycznych, jak i psychicznych i społecznych.

Tabela 2. Zadowalająca sytuacja materialna a wykształcenie rodziców

Zadowalająca sytuacja materialna	Wykształcenie rodziców						Ogółem	
	co najwyżej średnie		jeden rodzic – wyższe		oboje – wyższe		n	%
	n	%	n	%	n	%		
zdecydowanie tak	9	9,7	4	4,8	16	13,0	29	9,7
raczej tak	62	66,7	68	81,0	94	76,4	224	74,7
nie	22	23,7	12	14,3	13	10,6	47	15,7
Ogółem	93	100,0	84	100,0	123	100,0	300	100,0

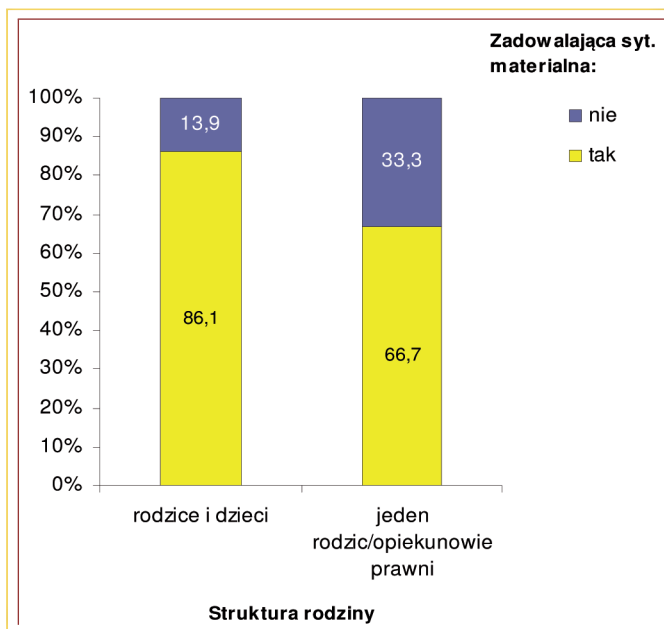
$p = 0,03$.

Na zadowalającą sytuację materialną rodziny składają się między innymi poziom dochodów, sytuacja mieszkaniowa, wyposażenie gospodarstwa domowego. Od stanu finansów rodzinnych zależy, jak rodzina będzie zaspokajała potrzeby dziecka (czy będzie racjonalnie odżywiane, zaopatrzone w potrzebną odzież, czy będzie miało warunki do nauki, odpoczynku i zabawy). Swoją sytuację materialną badane rodziny określają w większości jako zadowalającą – opinię taką wyraziły 253 rodziny (84,3%), zaś 47 z badanych rodzin (15,7%) deklaruje, że ich sytuacja materialna nie jest zadowalającą (ryc. 3).



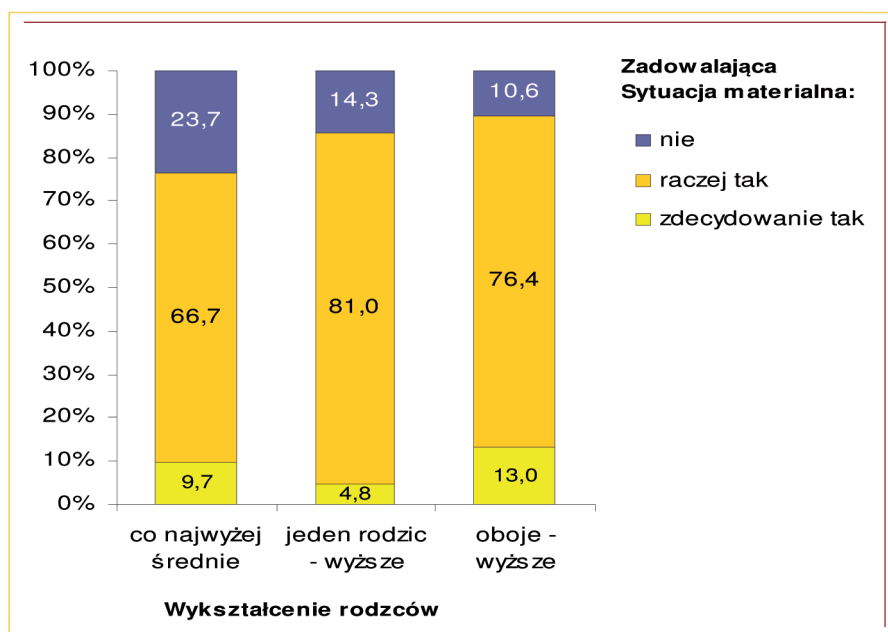
Ryc. 3. Zadawalająca sytuacja materialna w badanych rodzinach

Zadawalający stan materialny swojej rodziny częściej deklarowali rodzice w rodzinach pełnych (86,1%), zaś w rodzinach o strukturze niepełnej taką opinię wyraża 66,7% badanych rodziców.



Ryc. 4. Zadawalająca sytuacja materialna zależnie od struktury rodziny

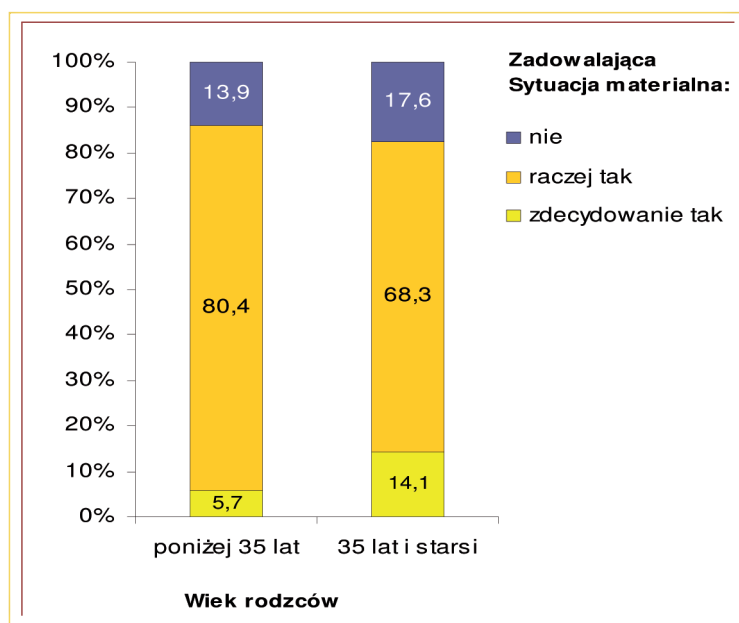
Na ocenę stanu materialnego rodziny istotnie wpływa poziom wykształcenia rodziców, co prezentuje ryc. 5 i tab. 2. Sytuacja materialna rodzin, w których oboje rodzice mają wyższe wykształcenie, najczęściej oceniana jest przez nich jako *raczej dobra* (76,4%) lub *zdecydowanie dobra* (13%). W tej grupie rodzin tylko nieco ponad 10% rodziców deklaroowało, że ich sytuacja materialna nie jest zadowalająca. Rodziny, w których jeden z rodziców posiada wykształcenie wyższe w zdecydowanej większości (81%) deklarują, że ich status materialny jest raczej zadowalający. W grupie tych rodzin widać natomiast duże dysproporcje pomiędzy oceną zdecydowanie zadowalającą i niezadowalającą. Niezadowolenie ze swojej sytuacji materialnej prezentuje 14,3% rodziców, zaś tylko 4,8% ocenia tę sytuację jako zadowalającą. Największe różnice w poziomie oceny swojej sytuacji materialnej deklarują rodziny, w których poziom wykształcenia rodziców jest co najwyżej średni – w grupie tej 66,7% rodziców ocenia swoją sytuację jako raczej dobrą, 9,7% jako zdecydowanie zadowalającą, zaś 23,7% nie jest zadowolona z warunków materialnych swojej rodziny. Rodziny o niższym poziomie wykształcenia rodziców zdecydowanie częściej wskazywały na trudności finansowe swoich rodzin i uważały, że materialny poziom życia ich rodzin nie jest dla nich zadowalający. Trudności finansowe nakładają się w tych rodzinach przypuszczalnie z innymi problemami związanymi z samodzielną opieką nad dziećmi, co może niekorzystnie wpływać na kształtowanie się gotowości szkolnej dzieci z tychże rodzin.



Ryc. 5. Wykształcenie rodziców a sytuacja materialna rodzin

W ocenie stanu materialnego swojej rodziny przez badanych rodziców dominuje optymistyczne podejście – dysproporcje pomiędzy poszczególnymi rodzinami warunkowane wykształceniem rodziców są istotne, ale udzielane odpowiedzi pozwalają wnioskować, że rodziny te w większości są w stanie zaspokoić swoje potrzeby materialne.

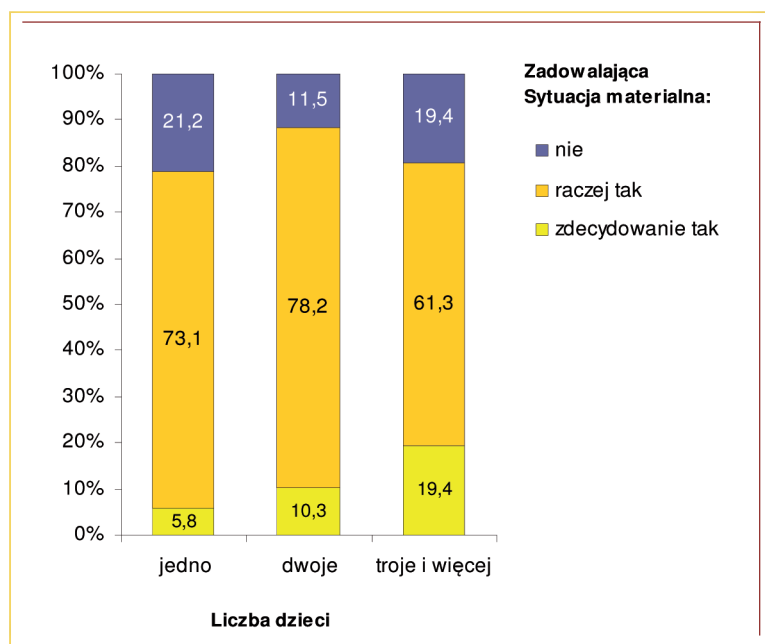
Ocena sytuacji materialnej rodziny, jakiej dokonywali rodzice wskazuje na różną ocenę tego stanu w zależności od wieku rodziców – ryc. 6. W grupie rodzin, w których wiek rodziców jest niższy niż 35 lat, respondenci najczęściej wyrażali opinię, że ich sytuacja materialna jest raczej zadowalająca (80,4%), niewielki procent (5,7%) rodziców deklaruował zdecydowanie zadowalający poziom życia materialnego, natomiast 13,9% oceniło ten poziom jako niezadowalający. W udzielanych odpowiedziach przez rodziców powyżej 35 roku życia wyraźniej zaznacza się rozbieżność pomiędzy oceną sytuacji materialnej jako zdecydowanie pozytywną (14,1%), a zdecydowanie niekorzystną (17,6%). Należy zatem stwierdzić, że ocena stanu materialnego rodziny przez rodziców starszych, powyżej 35 r.ż. jest nieco mniej optymistyczna, niż rodziców młodszych; rysująca się zatem dysproporcja w opiniach wynika prawdopodobnie z bardziej kreatywnego funkcjonowania na rynku pracy rodziców poniżej 35 roku życia.



Ryc. 6. Wiek rodziców a sytuacja materialna rodzin

Wyrażane przez badanych rodziców opinie dotyczące sytuacji materialnej ich rodzin warunkowane są również liczebnością rodziny (ryc. 7). Swoją sytuację najlepiej oceniają rodziny, w których jest dwoje dzieci – w grupie tej przeważa-

ją stwierdzenia, że stan finansowy rodziny jest raczej zadowolający (78,2%) lub zdecydowanie zadowolający (10,3%), rodziny te również najrzadziej z badanej populacji deklarują niezadowolenie (11,5%) z sytuacji materialnej swojej rodziny. Wśród rodzin z trojgiem lub większą liczbą dzieci rodzice oceniający swoją sytuację materialną, w większości oceniali ją jako raczej zadowolającą (61,3%), zaś podobna liczba rodziców (19,4%) wyraziła opinię, że ich sytuacja jest albo zdecydowanie dobra, albo zdecydowanie niezadowolająca. W sytuacjach, kiedy rodzina jest liczna a warunki materialne skromne, to rodzice obarczeni nadmiarem obowiązków mogą mieć zbyt mało czasu dla dzieci, co może prowadzić do zaniedbań w zakresie zaspokajania niektórych ich potrzeb – sytuacja taka może odbić się niekorzystnie na poziomie gotowości szkolnej dzieci z tych rodzin. W rodzinach posiadających tylko jedno dziecko rodzice oceniali stan materialny rodziny w większości jako zadowolający (73,1%), jednak w grupie tej najwięcej jest rodzin, których sytuacja finansowa jest niekorzystna (21,2%), rodziny te nie są w stanie w zadowolającym stopniu zaspokoić swoich potrzeb bytowych.



Ryc. 7. Liczba dzieci a sytuacja materialna rodzin

Reasumując wyniki powyższej analizy, można stwierdzić, że rodziny, w których wychowują się badane dzieci, w większości przypadków są w stanie zapewnić im dobre warunki materialne, które są niezbędne do ich prawidłowego rozwoju biologicznego i społecznego i prawidłowego funkcjonowania w środowisku szkolnym.

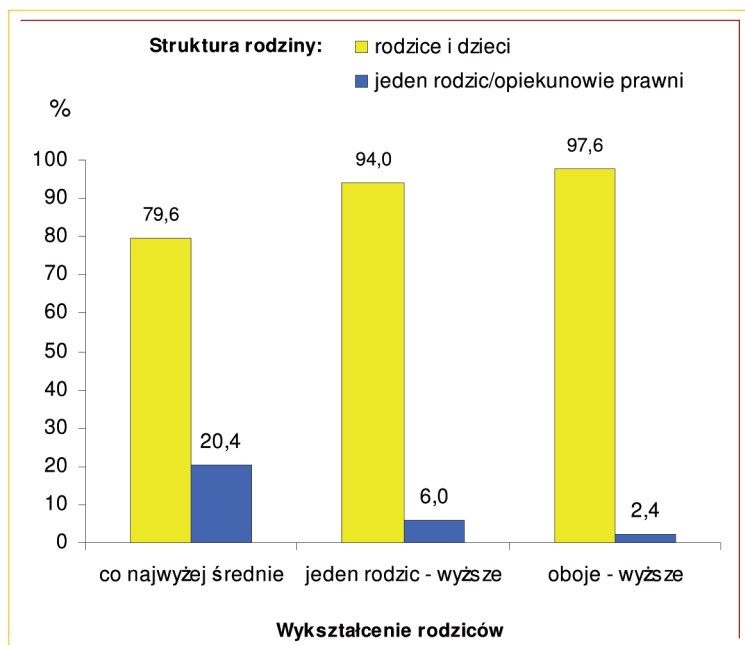
Wykształcenie rodziców jako czynnik warunkujący gotowość szkolną dziecka

Za ważny czynnik warunkujący gotowość szkolną badanych dzieci pięcioletnich i sześciolletnich uznać należy wykształcenie rodziców. W literaturze odnoszącej się do gotowości szkolnej dzieci niezwykle często zwraca się uwagę na wykształcenie jako ważny czynnik kształtujący gotowość (dojrzałość) szkolną dziecka. Wykształcenie rodziców w sposób bezpośredni wpływa na takie elementy życia rodzinnego jak: kultura językowa rodziny, zasady wychowania dzieci, sposób spędzania czasu wolnego. Poziom wykształcenia rodziców w istotny sposób wpływa również na rozwój intelektualny i osiągnięcia szkolne uczniów. Rodzice wykształceni wykazują na ogół duże zainteresowanie problemami szkolnymi swoich dzieci, mają większe wymagania w stosunku do ich przyszłości i bardziej pobudzają je do osiągnięć. Prowadzone badania wykazały, że wykształcenie rodziców istotnie wpływa na strukturę rodziny, liczbę dzieci w rodzinie, sytuację materialną rodziny⁴, wiek rozpoczęcia przez dziecko edukacji przedszkolnej, a także na podejmowanie przez nich aktywności twórczej i społecznej względem dzieci.

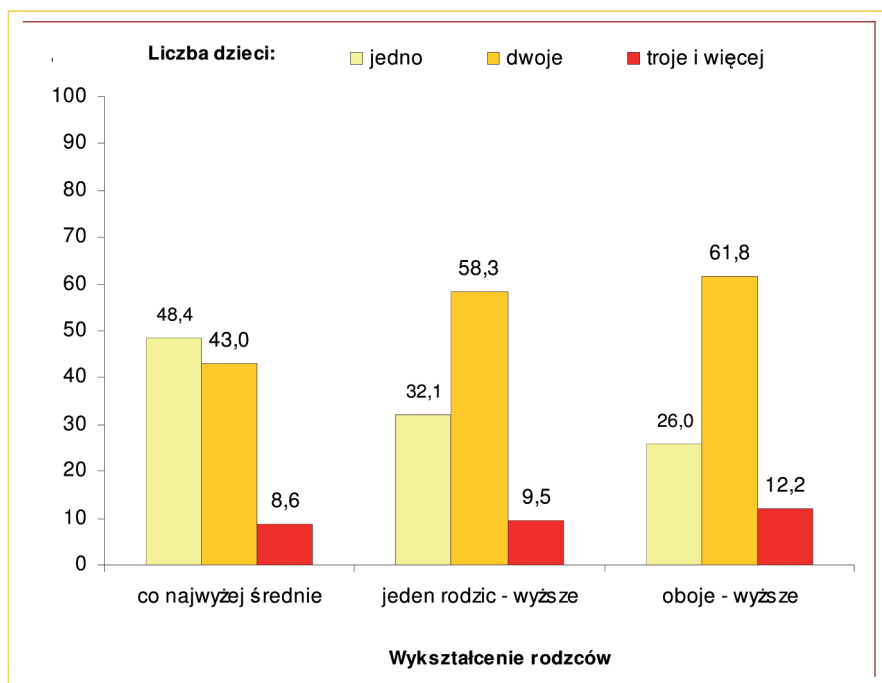
Interpretacja odpowiedzi rodziców pozwala uchwycić istotną zależność pomiędzy wykształceniem rodziców a strukturą rodziny – im wyższy poziom wykształcenia posiadają rodzice, tym częściej rodzina ma strukturę pełną, czyli oboje rodziców i dzieci. W rodzinach, w których wykształcenie wyższe posiadają oboje rodzice, aż 97,6% tworzy rodzinę pełną, zaś w przypadkach kiedy tylko jedno z rodziców legitymuje się wyższym wykształceniem, odsetek rodzin pełnych to 94% (ryc. 8, tab. 1). Analizując rodziny z wykształceniem średnim rodziców zauważyć można, że proporcje te ulegają dość znacznym zmianom⁵ – 1/5 rodzin ze średnim wykształceniem rodziców to rodziny, w których dziecko pozostaje pod opieką jednego z rodziców lub opiekuna prawnego (ryc. 8).

⁴ Przeprowadzone badania pozwalają wnioskować, że sytuacja materialna rodzin, w których oboje rodzice posiadają wyższe wykształcenie, jest przez większość z nich oceniana jako dobra, o czym dodatkowo może świadczyć deklarowana przez nich sytuacja mieszkaniowa – 95,9% dzieci wychowujących się w takich rodzinach posiada własny pokój, przy czym dla porównania w rodzinach, w których rodzice mają wykształcenie co najwyżej średnie odsetek dzieci posiadających swój pokój jest nieco niższy i wynosi 80,6%.

⁵ Trudność interpretacyjna tych danych polega między innymi na tym, że nieznane są właściwe zależności pomiędzy tymi dwoma zmiennymi – nie jest jednoznaczne, czy rodzice z rodzin niepełnych nie zdobyli wyższego wykształcenia właśnie ze względu na niepełność rodziny (kumulacja obowiązków względem dziecka, trudności finansowe związane z samotnym wychowaniem dziecka, brak możliwości pogodzenia nauki z opieką nad dziećmi), czy jest to zależność odwrotna – nie posiadając wykształcenia wyższego mieli trudność w zawiązaniu lub utrzymaniu rodziny pełnej.



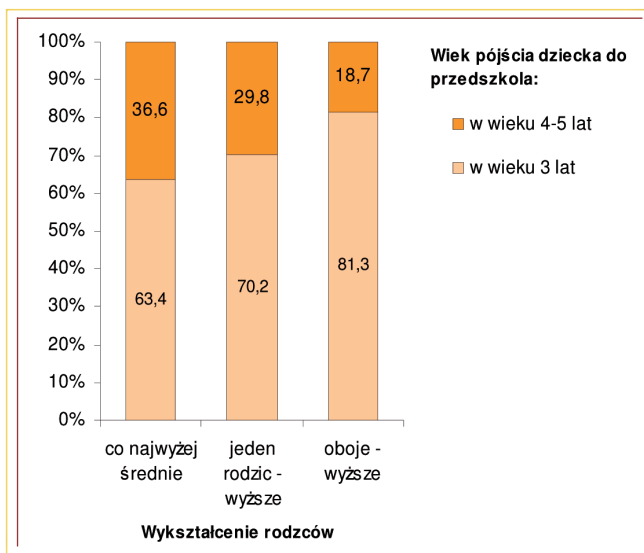
Ryc. 8. Wykształcenie rodziców a struktura rodziny



Ryc. 9. Wykształcenie rodziców a liczba dzieci w rodzinach

W rodzinach objętych badaniem poziom wykształcenia rodziców istotnie warunkuje liczbę posiadanego potomstwa. Wśród rodzin, w których jedno lub oboje rodziców posiadają wyższe wykształcenie, przeważa model rodziny rodzice plus dwoje dzieci (ryc. 9). Rodzice, których poziom wykształcenia jest co najwyżej średni, realizują model rodziny: rodzice i jedno dziecko (48,4% rodzin) lub model rodzice + dwoje dzieci (43%). Rodzice objęci badaniem, u których wykształcenie jest na poziomie wyższym, częściej decydowali się na liczniejsze potomstwo (ryc. 9). Posiadanie rodzeństwa jest istotnym czynnikiem warunkującym osiągnięcie zadowalających wskaźników w SGS przez dzieci pochodzące z takich rodzin⁶.

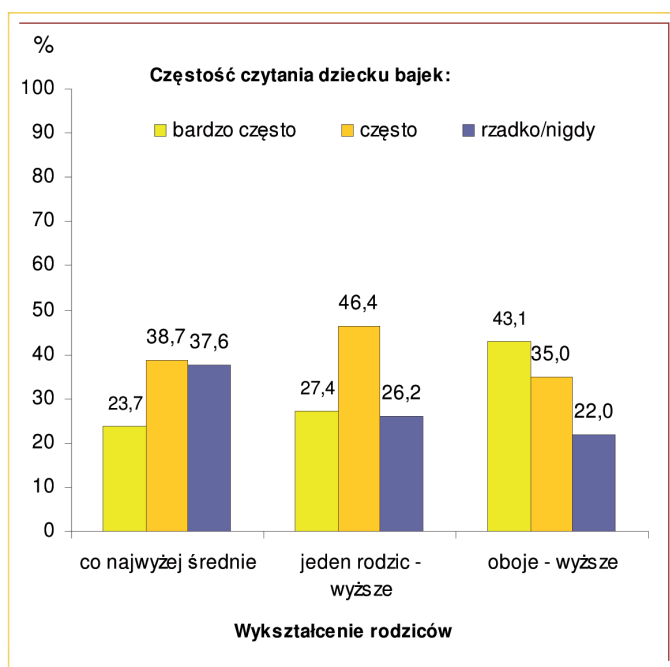
Pośród 300 rodziców objętych badaniami, 218 posłało swoje dzieci do przedszkola w wieku 3 lat (72,7%), zaś 82 zdecydowało, że ich dzieci rozpoczną edukację przedszkolną w wieku 4–5 lat (27,3%). Również w tym obszarze widoczna jest istotna współzależność w odniesieniu do poziomu wykształcenia rodziców (ryc. 10). Dzieci, których oboje rodzice posiadają wyższe wykształcenie, wcześniej inicjowali edukację przedszkolną swoich dzieci – 81,3% z nich oddawało dzieci pod opiekę instytucjonalną (przedszkole) już w wieku 3 lat, przy czym tak wczesną inicjacją przedszkolną zostało objętych 70,2% dzieci z rodzin, gdzie wyższe wykształcenie posiadał tylko jeden rodzic i zaledwie 63,4% dzieci rodziców o co najwyżej średnim wykształceniu (ryc. 10). Rodzice z wykształceniem wyższym wcześniej inicjowali edukację przedszkolną swoich dzieci, a co za tym idzie przyczyniali się do zwiększenia szans na sukces edukacyjny swoich dzieci.



Ryc. 10. Wykształcenie rodziców a wiek pójścia dziecka do przedszkola

⁶ Dzieci posiadające rodzeństwo osiągają lepsze wyniki w SGS – jest to spowodowane między innymi tym, że wcześniej niż jedynacy wchodzą w relacje społeczne z rówieśnikami, nabywają umiejętności współdziałania, współodpowiedzialności, empatii i kompromisu.

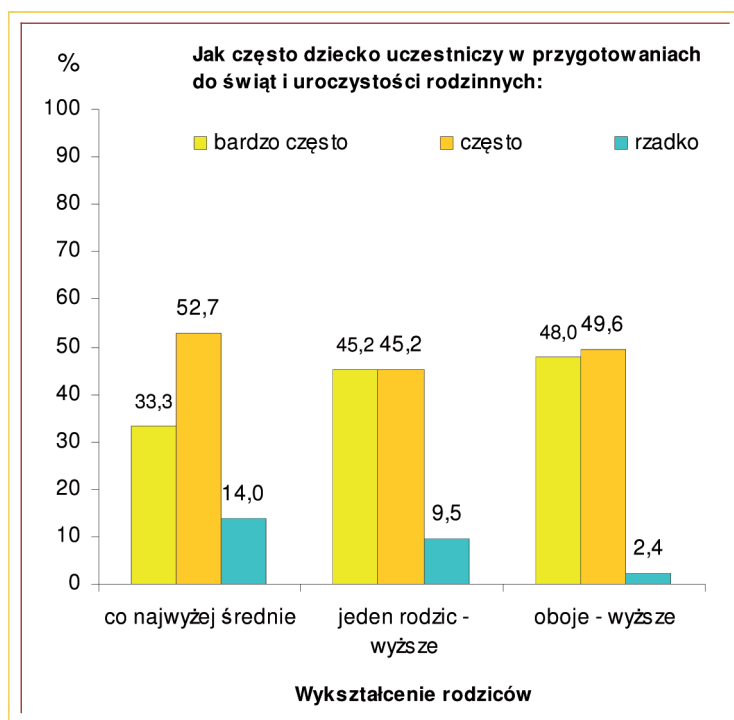
Istotnym czynnikiem wpływającym na osiąganie przez dzieci wysokich wskaźników w zakresie gotowości szkolnej jest ich uczestnictwo w życiu społecznym i kulturowym. W przeprowadzonym badaniu wyraźnie zaznacza się zależność pomiędzy wykształceniem rodziców, a podejmowanymi przez nich inicjatywami społecznymi i kulturalnymi. Jednym z elementów wprowadzania dziecka w kulturę i rozszerzania jego horyzontów myślowych jest czytanie bajek i literatury dziecięcej. Rodzice posiadający wyższe wykształcenie prawie dwukrotnie częściej deklarowali, że czytają swoim dzieciom bajki bardzo często (43,1%). Rodzice z niższym wykształceniem rzadziej podejmowali tego typu aktywność – w rodzinach, w których jedno z rodziców posiada wyższe wykształcenie, bardzo często czyta bajki 27,4% respondentów, zaś w rodzinach o średnim wykształceniu zaledwie 23,7%. Wśród rodziców objętych badaniem to właśnie rodzice z wyższym wykształceniem stanowili najniższy odsetek czytających swoim dzieciom bajki rzadko lub nigdy (ryc. 11).



Ryc. 11. Wykształcenie rodziców a częstość czytania dziecku bajek

Podobna zależność uwiadamia się w zakresie podejmowania aktywności społeczno-kulturowej, jaką jest uczestnictwo dziecka w przygotowaniach do świąt i uroczystości rodzinnych – również w tym obszarze wykształcenie rodziców wyodrębniło się jako istotne. Rodzice posiadający wykształcenie wyższe bardzo często okazywali chęć włączania dziecka do działań przygotowawczych, chęć współuczestnictwa z dzieckiem w tworzeniu rodzinnych zwyczajów i kulturowa-

niu tradycji – opinię taką wyraziło aż 48% rodziców, przy czym podobny poziom zaangażowania deklarowało zaledwie 33% rodziców posiadających wykształcenie co najwyżej średnie (por. ryc. 12).



Ryc. 12. Wykształcenie rodziców a częstość uczestnictwa dziecka w przygotowaniach do świąt i uroczystości rodzinnych

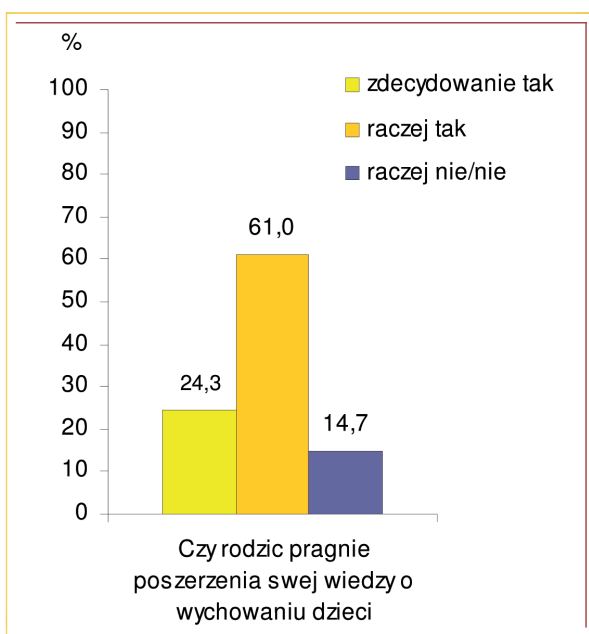
Działania w obszarze kulturalnym i społecznym stanowią ważny czynnik wspierający dziecko w osiąganiu gotowości do podjęcia obowiązków szkolnych. Wprowadzanie w obszar społecznej aktywności oraz dbałość o przekazywanie zainteresowania literaturą, tradycją i współuczestnictwem w ważnych dla rodziny i społeczeństwa wydarzeniach wyraźniej uwidacznia się w rodzinach, w których oboje rodzice posiadają wyższe wykształcenie.

Podsumowując dotychczasowe wyniki sondażu diagnostycznego dotyczącego funkcjonowania dziecka w rodzinie, należy stwierdzić, że wykształcenie rodziców jest istotnym czynnikiem wspierającym rozwój dziecka i jego funkcjonowanie społeczne. Można więc przyjąć, że dzieci wychowujące się w domach, w których jedno lub oboje rodzice posiadają wysoki poziom wykształcenia, wykazywać będą wyższe kompetencje społeczne, szkolne i poznawcze, co pozwala wnioskować, że zostaną lepiej przygotowane do podjęcia obowiązków szkolnych.

Funkcjonowanie dziecka w środowisku rodzinnym

Sprawne podjęcie przez dziecko obowiązków szkolnych jest zadaniem trudnym, wymagającym od dziecka umiejętności i kompetencji na wielu płaszczyznach oraz wsparcia nie tylko ze strony przedszkola i szkoły, ale przede wszystkim od środowiska rodzinnego. Realizowane przez rodziców style wychowania, preferowane strategie rozwiązywania problemów domowych oraz podejmowana przez nich aktywność na gruncie społeczno-kulturowym znacząco wpływają na osiągnięcia szkolne ich dzieci.

Na podstawie przeprowadzonego sondażu diagnostycznego można stwierdzić, że rodzice dzieci w wieku przedszkolnym biorący udział w badaniach, korzystają z różnorodnych źródeł wiedzy o wychowaniu i w większości są nastawieni na poszerzanie swojej wiedzy i umiejętności wychowawczych.

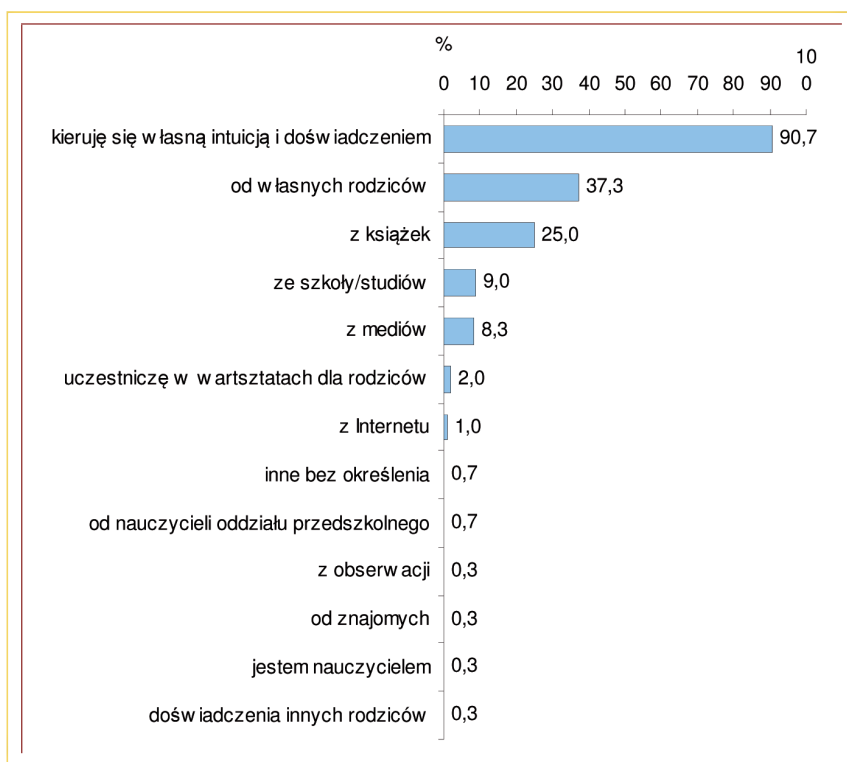


Ryc. 13. Motywacja badanych rodziców do poszerzenia własnej wiedzy o wychowaniu dzieci

Wśród opinii rodziców dominowały stwierdzenia, że raczej pragną poszerzać swoją wiedzę wychowawczą – takiej odpowiedzi udzieliło 61% respondentów, 24,3% jest zdecydowanie nastawionych na rozwój w tym obszarze i zaledwie 14,7% rodziców nie widzi potrzeby rozwijania swoich umiejętności wychowawczych i poszerzania wiedzy (ryc. 13).

Przeprowadzone wśród rodziców badania pozwalają wnioskować, że korzystają oni z różnorodnych źródeł wiedzy o wychowaniu i przykładają do rozwoju w tym obszarze dużą wagę. Wśród najczęściej wymienianych źródeł wiedzy

pedagogicznej ankietowani rodzice wymieniają⁷: własną intuicję i doświadczenie (90,7%), doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego – od własnych rodziców (37,5%), literatura (25%), własne studia (9%), media (8,3%), uczestnictwo w warsztatach dla rodziców (2%). Odpowiedziami udzielanymi bardzo rzadko lub w ogóle nie uwzględnianymi przez rodziców były: doświadczenia innych rodziców, wskazówki nauczycieli oraz wiedza pochodząca od znajomych, z Internetu i z obserwacji własnych (ryc. 14). Wyniki badań uwiadcniają także pewną różnicę między tym, jakie źródła wiedzy preferują rodzice w zależności od wieku i wykształcenia. Rodzice posiadający wyższe wykształcenie deklarowali korzystanie z bardziej różnorodnych źródeł z preferencją na własną intuicję i doświadczenie oraz literaturę. Rodzice, których poziom wykształcenia jest niższy⁸, częściej wyrażali opinię, że czerpią wiedzę z własnej intuicji, ale również z doświadczeń i praktyki własnych rodziców. Pośród tychże rodziców widać tendencję do korzystania z mniejszej ilości źródeł wiedzy o wychowaniu dziecka.

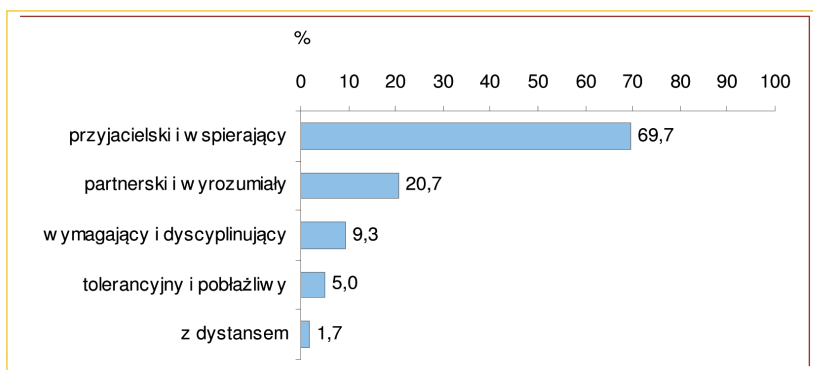


Ryc. 14. Badani rodzice ogółem: źródła wiedzy o wychowaniu dzieci

⁷ Rodzice w tym obszarze mieli możliwość wskazania kilku źródeł wiedzy o wychowaniu dziecka.

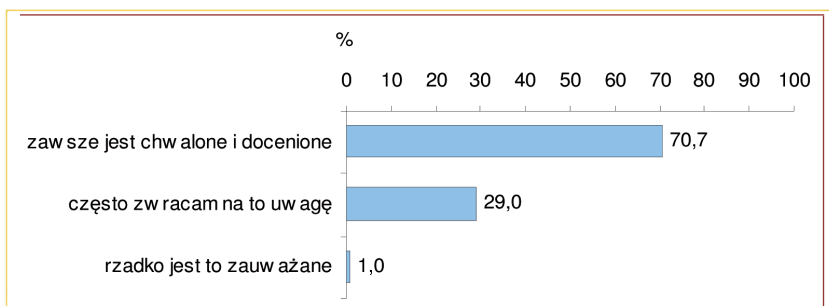
⁸ Przez niższy poziom wykształcenia rozumie się wykształcenie rodziców co najmniej średnie oraz jeden rodzic posiadający wyższe wykształcenie.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że przeważająca grupa rodziców objętych badaniem deklarowała style wychowania, które sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi dziecka, a co za tym idzie dodatkowo wpływają na gotowość szkolną dziecka. W gronie 300 objętych badaniem rodziców 1/3 deklarowała, że preferowany przez nich styl kontaktów z dzieckiem jest przyjacielski i wspierający (69,7%) zaś 62 rodziców (20,7%) określiło swój styl kontaktów jako partnerski i wyrozumiały. Pozostali rodzice preferowali typ kontaktów z dzieckiem, które określono jako: wymagający i dyscyplinujący (9,3%), tolerancyjny i pobłażliwy (5%) oraz zdystansowany (1,7%) – ryc. 15. Najczęściej wybierane przez badanych rodziców style kontaktów z dzieckiem świadczą, że są oni nastawieni na przyjacielskie, partnerskie relacje z dzieckiem, które mają w założeniu wspierać jego wszechstronny rozwój.



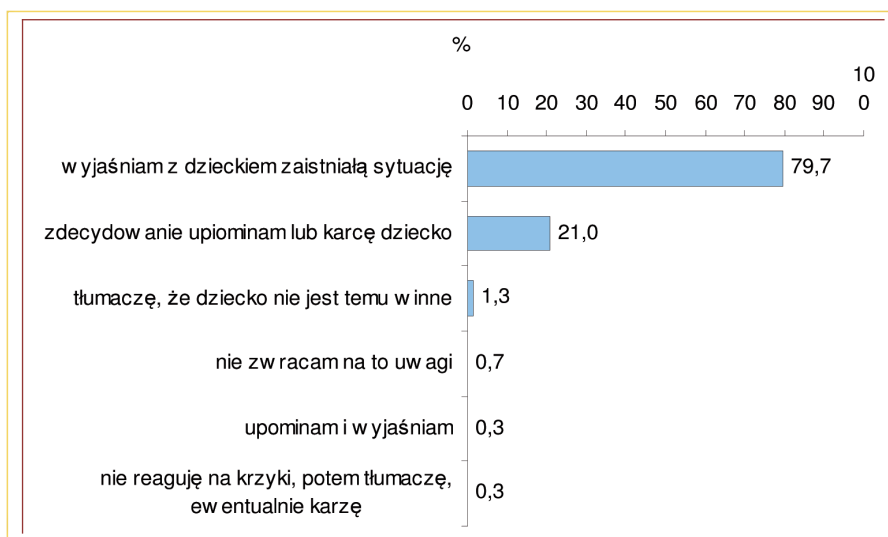
Ryc. 15. Badani rodzice ogółem: preferowany styl kontaktów z dzieckiem

Wybierane przez rodziców style kontaktów z dzieckiem znajdują swoje potwierdzenie w opiniach rodziców na temat ich reakcji na właściwe i niewłaściwe zachowania dziecka oraz wsparcia rodziców w obliczu porażki lub trudności dziecka. Pośród biorących udział w badaniu rodziców większość deklarowała, że ich najczęstszą reakcją na właściwe i pożądane zachowanie dziecka jest jego docenienie i pochwała (70,7%), zaś 29% rodziców twierdziło, że takie zachowanie jest przez nich często zauważane (ryc. 16).



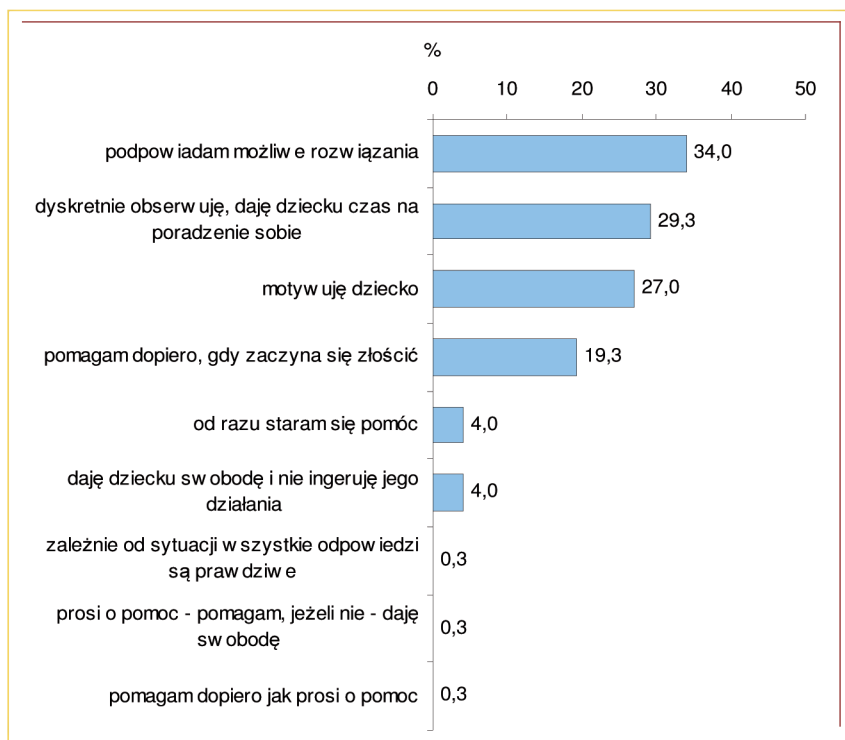
Ryc. 16. Badani rodzice ogółem: reakcje na właściwe zachowanie dziecka

Reakcją na niewłaściwe (w subiektywnej opinii rodziców) zachowanie dziecka u większości badanych rodziców jest próba wyjaśnienia dziecku przyczyn zaistniałej sytuacji i wspólne szukanie rozwiązania – taki typ reakcji zadeklarowało 79,7% rodziców. Drugim typem reakcji rodziców uwidaczniającym się na podstawie przeprowadzonych badań jest karcenie i upominanie dziecka, co preferuje 21% badanych rodziców. W objętych badaniem rodzinach sporadycznie stosuje się inne strategie rozwiązywania sytuacji niepożądanych, tj. ignorowanie złego zachowania, tłumaczenie dziecku, że nie ono jest winne zaistniałej sytuacji czy upominanie i wyjaśnianie przyczyn niewłaściwego zachowania (por. ryc. 17).



Ryc. 17. Badani rodzice ogółem: reakcje na niewłaściwe zachowanie dziecka

Osiąganie zadowalających wyników w zakresie gotowości szkolnej jest dla dziecka procesem trudnym, wymagającym wsparcia ze strony przedszkola i środowiska rodzinnego. W procesie nabywania kompetencji będących składowymi gotowości szkolnej dziecko nierzadko napotyka na trudności i doświadczać może poczucia porażki. Środowiskiem szczególnego wsparcia dla dziecka powinno być środowisko domowe – to dzięki wsparciu rodziców i rodzeństwa powinno ono szukać sposobów rozwiązywania problemów pojawiających się na ścieżce edukacyjnej. Deklarowane przez rodziców objętych badaniem strategie wspierania dziecka w obliczu trudności i porażek uznać należy za właściwe i pomocne, uwzględniające potrzeby i możliwości rozwojowe dziecka. Typowe reakcje rodziców w sytuacji trudnej dla dziecka to podpowiadanie możliwych rozwiązań (34%), dyskretna obserwacja dająca czas na przemyślenie problemu i znalezienie przyczyn trudności (29,3%), motywowanie dziecka (27%) oraz pomoc, ale dopiero z chwilą, kiedy dziecko okazuje zniecierpliwienie i reaguje złością (19,3%) – por. ryc. 18.



Ryc. 18. Badani rodzice ogółem: najczęstsze reakcje na porażki i trudności dziecka

Przyjmowane przez objętych badaniem rodziców strategie rozwiązywania trudnych wychowawczo i społecznie problemów dziecka są nastawione na pomoc dziecku i służą niesieniu mu wsparcia w jego trudnościach i porażkach. Uwidacznia się więc tutaj zależność pomiędzy podejmowanymi przez rodziców działaniami wychowawczymi a deklarowanym przez nich stylem kontaktów z dzieckiem (por. ryc.19).

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że rodziny dzieci objętych badaniem w wysokim stopniu wspierają rozwój gotowości szkolnej dziecka. Zarówno poziom wykształcenia rodziców, struktura rodziny oraz sytuacja materialna badanych rodzin wpływa korzystnie na kształtowanie się zachowania i umiejętności badanych dzieci w zakresie sześciu podskal SGS składających się na ocenę gotowości szkolnej dziecka. Preferowane przez rodziców formy kontaktu z dzieckiem, style rozwiązywania problemów oraz nastawienie rodziców na wspieranie rozwoju społecznego i edukacyjnego dziecka pozwalają przypuszczać, że badane dzieci w otoczeniu najbliższych osób znajdują optymalne warunki do intensywnego rozwoju oraz pomoc w razie napotkanych trudności związanych z pod-

jęciem nauki szkolnej. Przeprowadzone analizy potwierdzają również przypuszczenie, że poziom wykształcenia rodziców przyczynia się korzystnie do osiągania przez dzieci wysokich wyników w zakresie gotowości szkolnej. Jak wykazało badanie, wysoki poziom wykształcenia rodziców korzystnie wpływa między innymi na sytuację materialną rodziny, na decyzję o wczesnym rozpoczęciu edukacji przedszkolnej oraz na realizowane przez rodzinę strategie wspierania rozwoju dziecka i radzenia sobie z trudnościami zarówno wychowawczymi, jaki i szkolnymi. Podejmowane przez badanych rodziców działania wychowawcze, sposoby reagowania na potrzeby dziecka oraz deklarowany przez nich styl kontaktów z potomstwem oddziałuje pozytywnie na kształtowanie się gotowości szkolnej i sprzyja właściwej realizacji zadań stawianych przedszkolakowi.

STAN GOTOWOŚCI SZKOLNEJ DZIECI

Gotowość szkolna (dojrzałość szkolna) dziecka definiowana jest jako „określony poziom rozwoju fizycznego, umysłowego, emocjonalnego i społecznego”⁹, a jej diagnoza sprowadza się do oceny stopnia rozwoju dziecka w tych obszarach, z uwzględnieniem perspektywy podjęcia przez dziecko w najbliższym czasie obowiązku szkolnego. Zgodnie z założeniami badania Skalą Gotowości Szkolnej (SGS), gotowość szkolna dzieci oceniana była w sześciu różnych aspektach (podskalach). Szczególną uwagę w przeprowadzonych badaniach zwrócono na analizę zależności pomiędzy gotowością szkolną a płcią dziecka, jego wiekiem oraz frekwencją na zajęciach przedszkolnych.

Wyniki uzyskane przez badane dzieci świadczą o wysokim przygotowaniu tychże dzieci do podjęcia obowiązków szkolnych¹⁰. Najwyższe wyniki¹¹ odnotowano w zakresie podskali Umiejętności Szkolne, a następnie w podskali Niekonfliktowość, Samodzielność, Sprawność Motoryczna i Aktywność Społeczna. Najniższe wyniki badane dzieci uzyskały w podskali Kompetencje Poznawcze. Szczegółowa interpretacja wyników uzyskanych w poszczególnych podskalach pozwala zauważyć ciekawe zjawiska, które z kolei pozwalają lepiej ocenić gotowość szkolną dzieci pięcioletnich i sześciolletnich. Analiza osiągniętych przez badane dzieci wyników pozwala stwierdzić, że istnieje znaczna rozbieżność pomiędzy wynikami osiąganymi przez poszczególne dzieci, badana grupa pod tym względem nie jest jednorodna, osiągane wyniki wskazują na występowanie w badanej populacji za-

⁹ E. Wysocka, Dojrzałość szkolna, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. 1, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2003, s.726.

¹⁰ Uzyskane wyniki mają charakter statyczny, co oznacza, że określają stan gotowości szkolnej badanych dzieci na dany moment i nie dają możliwości pełnej oceny potencjału rozwojowego badanej grupy.

¹¹ Używając określeń „najwyżej oceniona podskala”, „najniżej oceniona podskala”, autorzy mają na myśli średnią uzyskanych wyników.

równo dzieci, które osiągnęły wysoki stopień gotowości do podjęcia obowiązków szkolnych, jak i dzieci, których poziom jest niezadowalający¹² (tab. 3).

Tabela 3. Wyniki badania Skala Gotowości Szkolnej¹³

Grupa	Skale SGS	Średnia	Odch. standardowe	95% p.u.	Mediana	Min.	Maks.
Badane dzieci ogółem (n = 398)	S1 Umiejętności szkolne	49,87	8,01	49,08–50,66	51	18	60
	S2 Kompetencje poznawcze	19,65	7,67	18,89–20,4	19	1	36
	S3 Sprawność motoryczna	20,80	3,25	20,48–21,12	22	8	24
	S4 Samodzielność	26,59	5,46	26,05–27,13	27	7	36
	S5 Niekonfliktowość	28,72	6,45	28,08–29,35	30	5	36
	S6 Aktywność społeczna	20,18	3,92	19,79–20,56	21	2	27

Najwyższe wyniki badane dzieci uzyskiwały w podskali Umiejętności Szkolne (średnia dla tej podskali wynosi 49,87), ale w tej właśnie podskali najwyraźniej widać rozbieżność pomiędzy osiąganymi wynikami (odchylenie standardowe wynosi bowiem 8,01). Maksymalne osiągane wyniki to 60, zaś minimalne to 18 – widać więc dużą różnicę w ocenie gotowości szkolnej dzieci w tym zakresie. Kolejną, godną uwagi obserwacją wynikającą z analizy danych w tej podgrupie jest fakt, że co najmniej połowa badanych dzieci uzyskiwała wyniki niższe od wartości 51 (mediana), co pozwala wnioskować, że w badanej grupie znajduje się grupa dzieci, które uzyskały bardzo wysokie wyniki (zbliżone do wartości maksymalnej), jednak zdecydowana większość badanych uzyskiwała wyniki niższe lub zbliżone do średniej. Gotowość szkolną badanych dzieci w zakresie umiejętności szkolnych ocenić więc można jako wysoką, zdecydowana większość z nich osiągnęła w tym zakresie zgodny z oczekiwanym poziomem rozwoju (tab. 3).

Analizując uzyskane wyniki w oparciu o średnią, gotowość szkolna badanych dzieci najniżej została oceniona w podskali Kompetencje Poznawcze (19,65). Wyniki są niskie (36) w porównaniu z „najlepiej ocenioną podskalą umiejętności szkolnych (60). Również w tym zakresie badana grupa ujawniła się jako heterogeniczna – pośród zbadanych dzieci większość uzyskała wyniki niskie, niewielki procent respondentów w tej podskali miało wysokie rezultaty. W badanym zakresie w szczególności zauważyć można rozbieżność pomiędzy najlepszym osiągnię-

¹² Świadczą o tym wysokie wartości odchylenia standardowego.

¹³ Szczegółowa analiza uzyskanych wyników przeprowadzona zostanie w odniesieniu do najwyższej i najniżej ocenionej podskali.

tym wynikiem (36) a wynikiem najniższym (1). Wysokie wyniki dzieci w zakresie umiejętności szkolnych i jednocześnie niskie noty uzyskane w podskali kompetencji poznawczych pozwalają wnioskować, że badane dzieci pomimo dobrego opanowania treści merytorycznych, dużego zasobu wiedzy teoretycznej i zdolności myślenia operacyjnego i przyczynowo-skutkowego mają trudności w zakresie zachowań i umiejętności, które dotyczą zainteresowań i umiejętności poznawczych, tj. poszukiwanie i gromadzenie doświadczeń czy kategoryzowanie. Zaobserwowana dysharmonia pomiędzy tymi dwiema kategoriami (podskalami) jest szczególnie interesująca, gdyż podskale te obejmują zachowania i umiejętności dzieci, które powinny się wzajemnie przenikać i niejako uzupełniać. Dysharmonia ta spowodowana może być różnymi czynnikami, zaś jednym z nich może być system przekazywania wiedzy oparty na „przekazie odgórnym”, bez włączania w przekaz wiedzy doświadczenia i własnej aktywności poznawczej.

Przeprowadzono również analizę korelacji, jaka zachodzi pomiędzy wynikami uzyskanymi przez dzieci pięcio- i sześćioletnie w poszczególnych podskalach SGS (tab. 4).

Tabela 4. Współczynniki korelacji rho Spearmana pomiędzy podskalami SGS

	S1 Umiejętności szkolne	S2 Kompetencje poznawcze	S3 Sprawność motoryczna	S4 Samodziel- ność	S5 Niekonfli- ktowość
Badane dzieci ogółem					
S2 Kompetencje poznawcze	0,688(**)				
S3 Sprawność motoryczna	0,483(**)	0,321(**)			
S4 Samodzielność	0,643(**)	0,414(**)	0,549(**)		
S5 Niekonfliktowość	0,489(**)	0,245(**)	0,252(**)	0,476(**)	
S6 Aktywność społeczna	0,490(**)	0,519(**)	0,405(**)	0,441(**)	0,330(**)

** korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

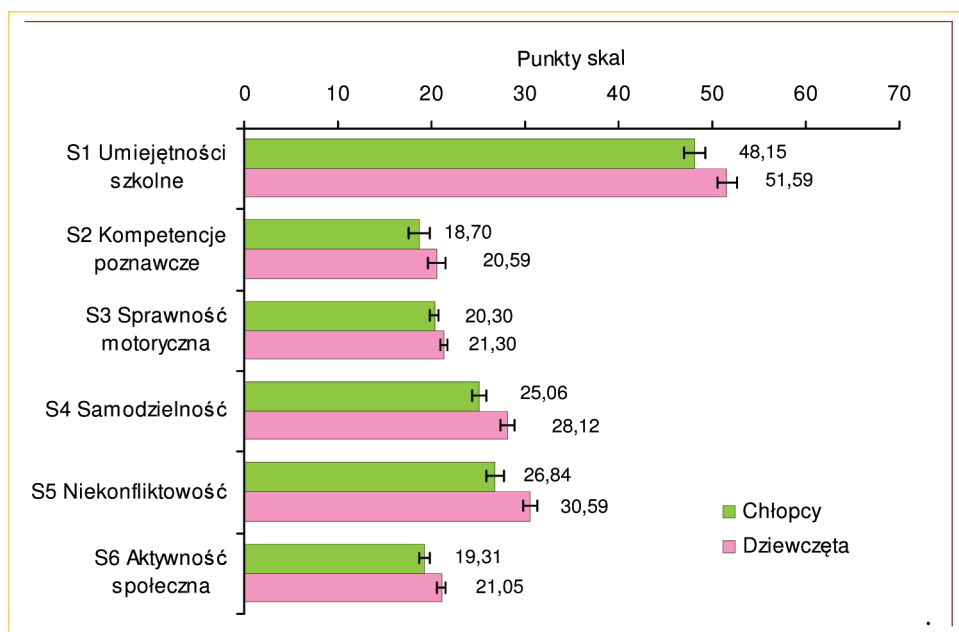
Wykonana analiza korelacji pozwala stwierdzić, że zachodzi istotny związek pomiędzy badanymi zmiennymi – istnieje współzależność pomiędzy nimi. Oznacza to, że wskaźniki są wzajemnie ze sobą powiązane. Najsilniej skorelowane podskale to podskala niekonfliktowości i aktywności społecznej – pomiędzy wynikami w tych podskalach występuje najsilniejsza korelacja dwustronna.

Z przeprowadzonej analizy różnych aspektów gotowości szkolnej badanych dzieci można wyprowadzić ogólny wniosek, że badana grupa jest w większości przygotowana do podjęcia obowiązków szkolnych, większość badanych dzieci wykazuje zadowalający poziom w zakresie gotowości szkolnej. Najlepiej dzieci są

przygotowane do podjęcia obowiązków szkolnych w zakresie umiejętności szkolnych, a także w zakresie niekonfliktowości. Badane dzieci wykazują się również wysokim poziomem samodzielności, co pozwala przypuszczać, że nie będą miały trudności w przyjęciu roli ucznia szkoły podstawowej. Nie należy jednak zapominać, że w przeprowadzonej analizie ujawniło się istnienie grupy dzieci, której gotowość w zakresie poszczególnych podskal jest niska, zatem można wnioskować, że ich przygotowanie do rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej może być niewystarczające i mogą mieć problemy z właściwym realizowaniem obowiązku szkolnego.

Płeć dziecka a jego gotowość szkolna

Ogólna analiza poziomu zależności pomiędzy płcią dziecka a osiąganymi przez nie wynikami na płaszczyźnie gotowości szkolnej pozwala zauważyć, że we wszystkich podskalach dziewczęta uzyskiwały lepsze wyniki niż chłopcy (ryc. 19). Średnia wartość osiąganych wyników w SGS jest wyraźnie wyższa u dziewcząt. Największe różnice pomiędzy średnimi wynikami dla obu płci ujawniają się na poziomie podskali niekonfliktowości i podskali umiejętności szkolnych.



Ryc. 19. Skale SGS wyniki chłopców i dziewcząt

Interpretując wyniki osiągane przez chłopców i dziewczęta w obrębie poszczególnych podska, zauważyć można lepsze przygotowanie dziewcząt do podjęcia obowiązków szkolnych – we wszystkich obszarach ich wyniki są wyższe niż wyniki chłopców (tab. 5).

Tabela 5. Wyniki badania Skala Gotowości Szkolnej – wyniki chłopców i dziewcząt

Grupa	Skale SGS	Śred- nia	Odch. standar- dowe	95% p.u.	Me- diana	Min.	Maks.
Chłopcy (n = 199)	S1 Umiejętności szkolne	48,15	8,21	47–49,29	49	21	60
	S2 Kompetencje poznawcze	18,70	8,03	17,58–19,83	18	3	36
	S3 Sprawność motoryczna	20,30	3,36	19,83–20,77	21	8	24
	S4 Samodzielność	25,06	5,66	24,27–25,86	26	7	36
	S5 Niekonfliktowość	26,84	6,97	25,87–27,82	28	5	36
	S6 Aktywność społeczna	19,31	3,85	18,77–19,85	20	4	27
Dziewczęta (n = 199)	S1 Umiejętności szkolne	51,59	7,44	50,55–52,63	53	18	60
	S2 Kompetencje poznawcze	20,59	7,18	19,58–21,59	20	1	36
	S3 Sprawność motoryczna	21,30	3,07	20,87–21,72	22	11	24
	S4 Samodzielność	28,12	4,80	27,45–28,79	29	12	36
	S5 Niekonfliktowość	30,59	5,28	29,85–31,33	32	7	36
	S6 Aktywność społeczna	21,05	3,81	20,51–21,58	22	2	27

Szczegółowa analiza wyników w poszczególnych podgrupach pozwala zauważyć istotę różnic pomiędzy płciami. Interpretacja wyników w poszczególnych podskalach przebiega nieco inaczej, podskale bowiem wskazują na różne obszary aktywności dziecka, różne pod względem treści zachowania i umiejętności. W związku z tym, że wynik ogólny uzyskany w badaniu SGS (suma poszczególnych pozycji skali) „pomija i ukrywa” istotne treści, interpretacja wyników powinna być oddzielna w obszarze każdej z podskal. Wyniki w obszarze umiejętności szkolnych (US) i sprawności motorycznej (SM) analizowane są poprzez wyróżnienie dwóch poziomów gotowości: poziom gotowości zadowolający i poziom gotowości niezadowolający. Cztery pozostałe skale (kompetencje poznawcze KP, samodzielność S, niekonfliktowość N oraz aktywność społeczna AS) poddawane będą interpretacji w odniesieniu do trzech poziomów gotowości: poziom wysoki, poziom średni oraz poziom niski.

Rozwój psychospołeczny chłopców i dziewcząt nie jest zsynchronizowany w czasie, co oznacza, że dzieci zależnie od płci osiągają w różnym wieku różne

poziomy dojrzałości psychicznej i społecznej. Różnice te wyraźnie uwidaczniają się w badanej populacji – szczególnie istotna jest różnica poziomów gotowości szkolnej pomiędzy chłopcami i dziewczętami w obszarze podskala aktywności społecznej, sprawności motorycznej oraz kompetencji poznawczych. W zakresie aktywności społecznej (wyrażającej się między innymi na płaszczyźnie komunikacji i porozumiewania się z rówieśnikami, zadawania pytań, zdobywania informacji, inicjowania zabaw, nawiązywaniem kontaktów) wysoki poziom gotowości szkolnej osiągnęło 15,6% dziewcząt i tylko 6% chłopców. Zdecydowana większość badanych chłopców (82,4%) uzyskała wynik średni, natomiast wśród dziewcząt poziom ten osiągnęło 75,4%. Różnice pomiędzy płciami w płaszczyźnie aktywności społecznej prezentowane są w tabeli 6.

Tabela 6. Podskala aktywności społecznej

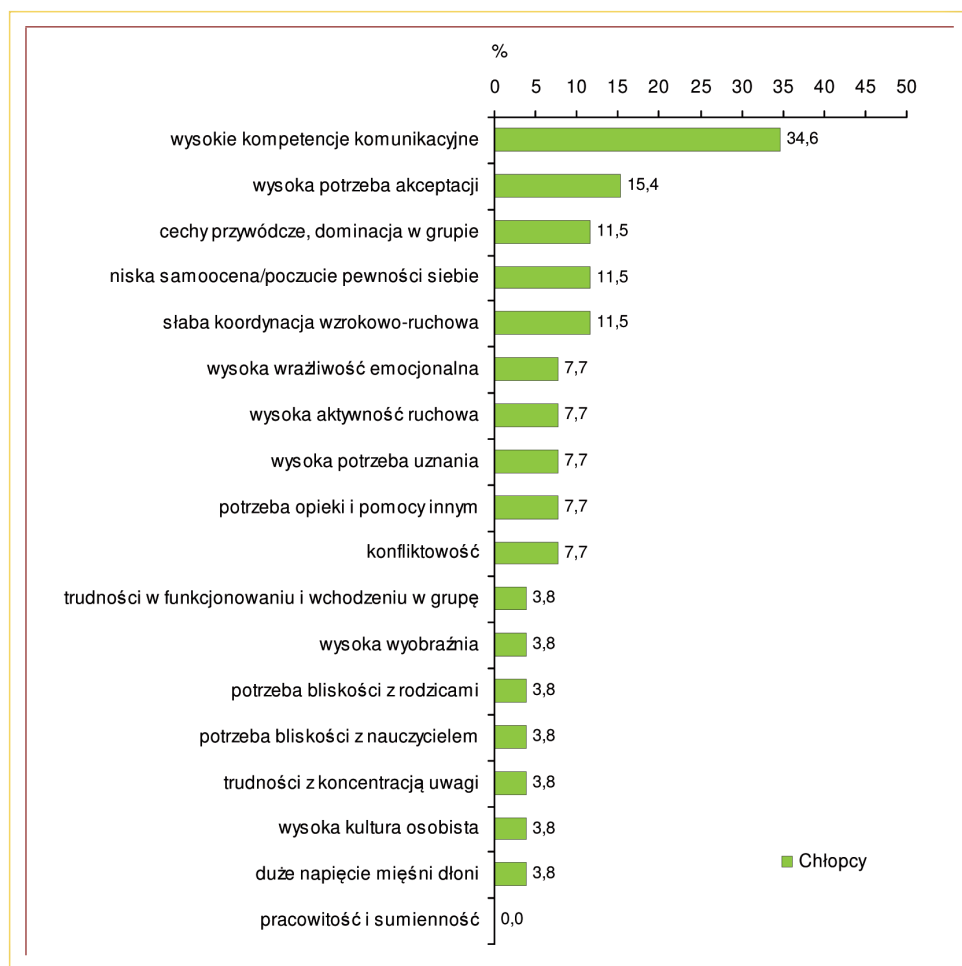
Aktywność społeczna	Płeć				Ogółem	
	Chłopcy		Dziewczęta		n	%
	n	%	n	%		
Wysoka	12	6,0	31	15,6	43	10,8
Średnia	164	82,4	150	75,4	314	78,9
Niska	23	11,6	18	9,0	41	10,3
Ogółem	199	100,0	199	100,0	398	100,0

$p = 0,008$.

W pewnej sprzeczności z uzyskanymi wynikami dotyczącymi różnic pomiędzy płciami w podskali aktywności społecznej pozostają dane pochodzące z obserwacji nauczycieli dotyczących cech chłopców i dziewcząt, które nie były ujęte w SGS. Anketowani nauczyciele wysoko ocenili kompetencje komunikacyjne chłopców (34,6%) w porównaniu z dziewczętami (21,7%) oraz wyrazili opinię, że tylko 3,8% badanych chłopców ma trudności w funkcjonowaniu i wchodzeniu w grupę (przy czym problem ten został zauważony u 13% dziewcząt), (por. ryc. 20 i 21).

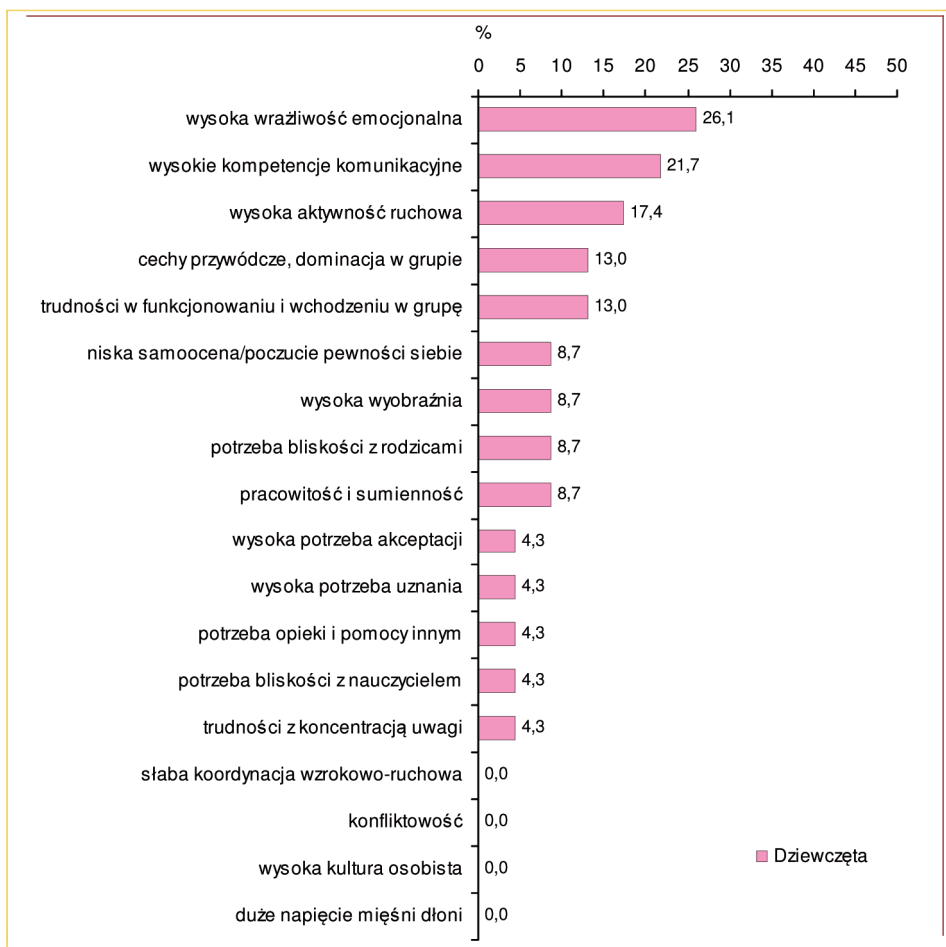
Obie oceniane kategorie wyraźnie przyznają pierwszeństwo chłopcom, jednak analiza innych opinii nauczycieli dotyczących przedszkolaków przyczynia się do potwierdzenia spostrzeżenia, że gotowość szkolna dziewczynek w obszarze aktywności społecznej jest wyższa niż u chłopców. Dziewczynki oceniono jako bardziej wrażliwe emocjonalnie, mające wyższą wyobraźnię, a także potrzebujące bliższych kontaktów z rodzicami i nauczycielami (obserwacje nauczycieli można zaobserwować na wykresach – ryc. 20 oraz ryc. 21). W przeprowadzonych badaniach opinii nauczycieli dotyczących cech dzieci objętych badaniami zwraca uwagę również fakt, że żaden z nauczycieli nie wyraził przeświadczenia, że badane dziewczynki są konfliktowe, przy czym taką cechę zaobserwowali nauczyciele aż u 7,7% opiniowanych chłopców. Analiza opinii nauczycieli dotyczących badanych dzieci potwierdza więc wyniki uzyskane w badaniu SGS w zakresie aktywności

społecznej – lepsze wyniki uzyskiwane w tym obszarze przez dziewczęta wynikać mogą z ich większej wrażliwości emocjonalnej i empatii, a także z chęci wchodzenia w relacje nie tylko z rówieśnikami, ale również z potrzeby bliskości z rodzicami i nauczycielami.



Ryc. 20. Obserwacje nauczycieli dotyczące cech chłopców nieujętych w SGS

Różnica pomiędzy dziewczętami i chłopcami widoczna jest również w odniesieniu do poziomu gotowości szkolnej w podskali kompetencji poznawczych. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy w większości osiągalni w tym obszarze wyniki średnie – 64,3% dzieci znalazło się na średnim poziomie, jeżeli chodzi o gotowość szkolna w zakresie kompetencji poznawczych (por. tab. 7). Wysoki poziom kompetencji poznawczych wykazało 24,1% dziewcząt i 17,1% chłopców, przy czym poziom niski odnotowano tylko u 11,6% dziewcząt w stosunku do 16,6% chłopców. Badane dzieci osiągały średnie wyniki w tej podskali i tylko 20,6% dzieci



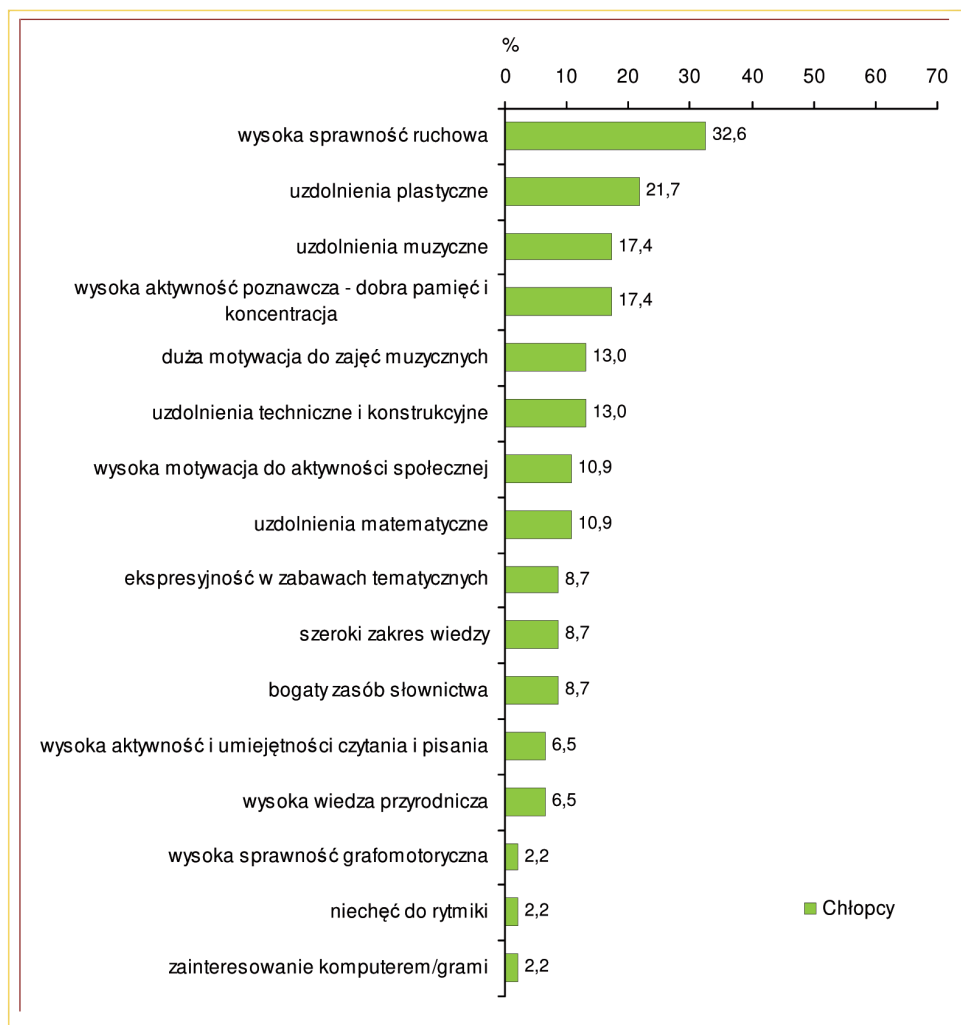
Ryc. 21. Obserwacje nauczycieli dotyczące cech dziewcząt nieujętych w SGS

uzyskało wyniki wysokie. Zastanawiający jest stosunkowo niski odsetek wyników wysokich w tej podskali – w dobie społeczeństwa wiedzy, gdzie dziecko od najmłodszych lat jest mocno stymulowane poznawczo, ma szeroki zakres dostępu do informacji oraz możliwości poznawcze.

Tabela 7. Podskala kompetencji poznawczych

Kompetencje poznawcze	Płeć				Ogółem	
	Chłopcy		Dziewczęta		n	%
	n	%	n	%		
Wysokie	34	17,1	48	24,1	82	20,6
Średnie	132	66,3	128	64,3	260	65,3
Niskie	33	16,6	23	11,6	56	14,1
Ogółem	199	100,0	199	100,0	398	100,0

p = 0,12.

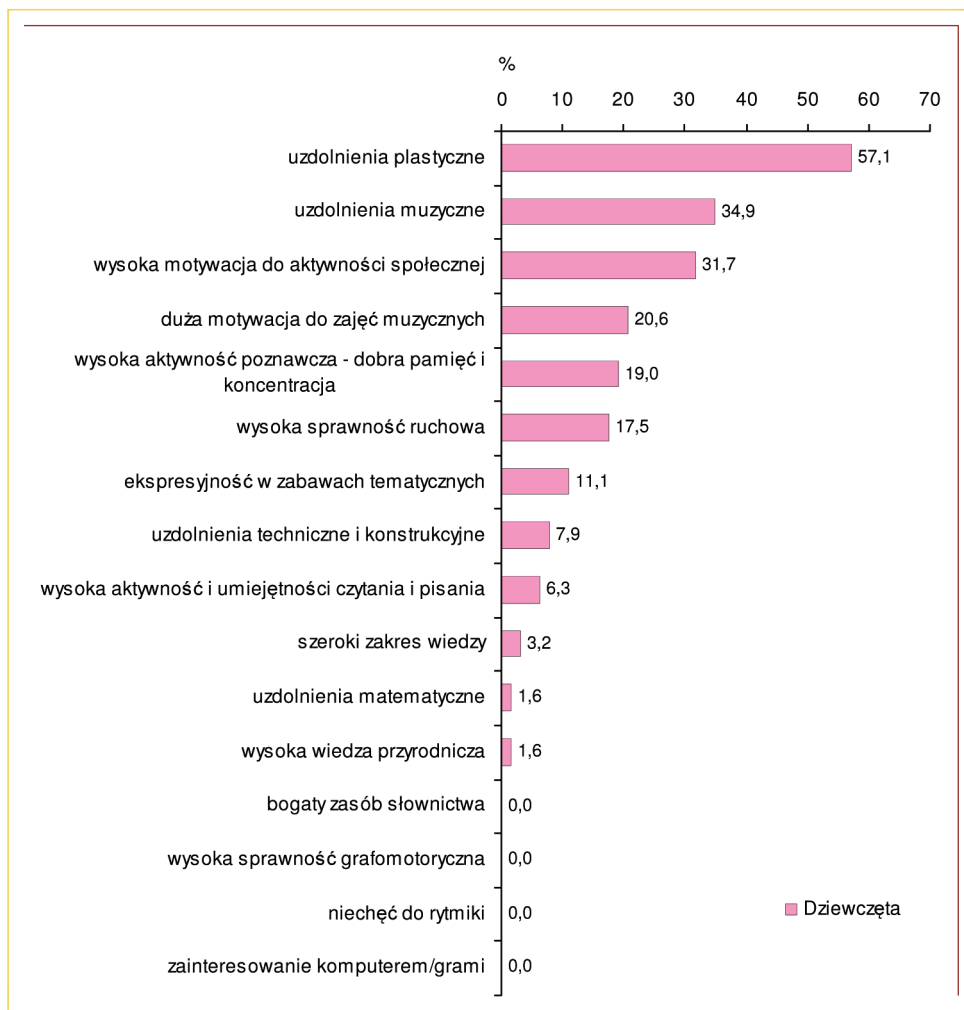


Ryc. 22. Obserwacje nauczycieli dotyczące zdolności specjalnych chłopców

Osiągnięcie przez dziewczęta w tych dwóch obszarach¹⁴ wyższych poziomów gotowości jest wzajemnie warunkowane – średnio na wyższym poziomie niż u chłopców aktywność społeczna sprzyja wchodzeniu dziewczynek w relację poznawczą z otoczeniem, większa otwartość w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktu, w zadawaniu pytań i inicjowaniu sytuacji społecznych sprawia, że łatwiej im kreować sytuacje poznawcze, gromadzić doświadczenia i przewidywać zachowania innych osób z otoczenia, co między innymi składa się na rozwój kompetencji poznawczych. Obserwacje nauczycieli dotyczące zdolności specjalnych

¹⁴ Obszar aktywności społecznej i obszar kompetencji poznawczych.

badanych dzieci dostarczają bardziej szczegółowych danych, które stoją w niej-
kiej opozycji do uzyskanych wyników badania SGS w zakresie podskali aktyw-
ności poznawczej (zob. ryc. 22 oraz ryc. 23). Opinie nauczycieli potwierdzają, że
dziewczęta cechują się wyższą aktywnością poznawczą, obejmującą lepszą pa-
mięć i koncentrację, lecz różnica pomiędzy płciami nie jest znacząca – wysoka



Ryc. 23. Obserwacje nauczycieli dotyczące zdolności specjalnych dziewcząt

aktywność poznawcza zaobserwowana została u 19% dziewcząt i u 17,4% chłop-
ców – różnica ta jak widać nie jest szczególnie duża, trudno więc wnioskować
o istotnie większej aktywności poznawczej dziewcząt. W badanych opiniach zwraca
uwagę fakt, że nauczyciele lepiej oceniają zasób słownictwa chłopców i uważają,
że mają oni szerszy zakres wiedzy w odniesieniu do dziewcząt. Szeroki za-

kres wiedzy nauczyciele zaobserwowali u 3,2% dziewcząt i aż u 8,7% badanych chłopców. Podobną różnicę widać w obszarze leksykalnym – 8,7% chłopców nauczyciele ocenili jako posiadających bogaty zasób słownictwa, jednocześnie nie oceniając tak żadnej z badanych dziewcząt. Prezentowane wyniki świadczą o niejednorodnym stopniu rozwoju umiejętności i kompetencji poznawczych w opinii nauczycieli, na które składają różnorodne cechy dziecka, cechy jak się okazuje silnie warunkowane płciowością

Analiza wyników badań dzieci przedszkolnych w zakresie sprawności motorycznej również wykazała różnice w odniesieniu do rezultatów dziewcząt i chłopców – różnice te widać w tabeli 8. Badane dziewczęta częściej od chłopców osiągały w badaniu wynik zadowalający – aż 70,4% z nich znalazło się na poziomie zadowalającym. Wśród chłopców poziom zadowalający osiągnęło 63,3% z nich. Różnica ta nie jest, jednak na tyle istotna, by przypuszczać, że sprawność motoryczna dziewcząt jest lepiej rozwinięta.

Tabela 8. Podskala sprawności motorycznej

Sprawność motoryczna	Płeć				Ogółem	
	Chłopcy		Dziewczęta		n	%
	n	%	n	%		
Z	126	63,3	140	70,4	266	66,8
N	73	36,7	59	29,6	132	33,2
Ogółem	199	100,0	199	100,0	398	100,0

$p = 0,14$.

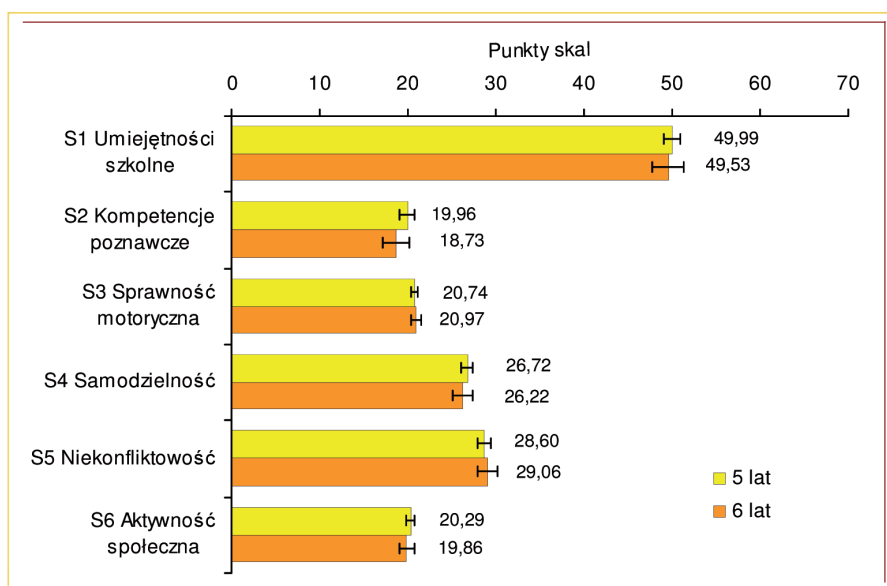
Analiza wyników osiągniętych przez chłopców i dziewczęta w badaniu SGS w zakresie podskali: umiejętności szkolne, samodzielność, niekonfliktowość nie wskazuje na istotne różnice w wynikach osiąganych przez chłopców i przez dziewczęta. Ponadto przeprowadzone studium badawcze uprawnia do wysunięcia następujących wniosków:

- większość badanych dzieci uzyskała zadowalający, zgodny z oczekiwaniami poziom gotowości szkolnej w podskali umiejętności szkolnych (66,3% dzieci), przy czym nie uwidoczniły się w tym obszarze istotne różnice wynikające z płci;
- zdecydowana większość dzieci objętych badaniem uzyskała wyniki średnie w odniesieniu do gotowości szkolnej w obszarze (podskali) samodzielności 83,2% badanych – różnice pomiędzy płciami nie są istotne;
- w podskali niekonfliktowości badane dzieci uzyskiwały w większości wyniki średnie – 73,4%, zaś 14,6% z nich osiągnęło wyniki klasyfikujące się jako wysokie – również w obrębie tej podskali różnice pomiędzy chłopcami i dziewczętami nie są różnicujące.

Gotowość szkolna dzieci pięcio- a sześćioletnich

Badaniem gotowości szkolnej objęto dzieci pięcio- i sześćoletnie. W celu przeprowadzenia trafnej diagnozy gotowości szkolnej objętych badaniem dzieci konieczna jest analiza wyników z rozróżnieniem tych dwóch grup wiekowych¹⁵. Poziom rozwoju dziecka pięcioletniego odbiega od poziomu sześciolatka zarówno pod względem właściwości fizycznych, właściwości społecznych, jak i właściwości psychicznych (w tym: koncentracji uwagi, pamięci, spostrzeżeń, czynności samoobsługowych, czynności grafomotorycznych) oraz poziomu rozwoju emocjonalnego. Pomimo że rozwój dziecka jest procesem ciągłym, występują w nim co pewien czas tzw. skoki rozwojowe, z których jeden przypada na okres 5–6 lat¹⁶. Większa aktywność układu nerwowego i hormonalnego wpływa na rozwój fizyczny i społeczny dziecka i jest jednym z istotnych czynników warunkujących powodzenie dziecka w nauce i pełnieniu obowiązków szkolnych.

Analiza wyników badania SGS dzieci pięcio- i sześćoletnich (ryc. 24) nie wykazuje istotnych różnic pomiędzy dziećmi w poszczególnych latach – we wszystkich sześciu podskalach nie ujawniły się znaczące rozbieżności odnośnie do gotowości dzieci sześćoletnich i pięcioletnich.



Ryc. 24. Skale SGS wyniki dzieci 5-letnich i 6-letnich

¹⁵ W myśl tradycyjnej psychologii rozwojowej dzieci pięcio- i sześćoletnie znajdują się na zupełnie innych poziomach rozwoju i klasyfikowane są do dwóch różnych etapów rozwoju: dziecko 5-letnie znajduje się na etapie wczesnego dzieciństwa, zaś dziecko 6-letnie jest na etapie średniego dzieciństwa – por. J. Turner, D. Helms, *Rozwój człowieka*, Warszawa: WSiP 1999, s. 215–333.

¹⁶ *Diagnoza szkolna*, Bydgoszcz: Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy 2011, s. 17.

Interpretacja osiągniętych przez dzieci wyników w poszczególnych podskalach pozwala na wysunięcie następujących wniosków:

- w podskali umiejętności szkolnych ponad połowa badanych dzieci osiągnęła wyniki zadowalające, przy czym w przedziale 5 lat wynik ten uzyskało 66,6% dzieci, a w przedziale 6 lat – 65,7% badanych;
- w podskali sprawności motorycznej również nie ujawniły się różnice warunkowane wiekiem – zgodny z oczekiwanym, zadowalający wynik uzyskało 65,9% pięcioletków i 69,6% sześciolatek;
- średni wynik w obszarze kompetencji poznawczych uzyskało nieco ponad połowa badanych dzieci – z grupy badanych pięcioletków 64,5%, zaś z grupy sześciolatek 67,6% badanych dzieci;
- podobnie wyniki rozkładają się w podskali samodzielności – zdecydowana większość badanych dzieci osiągnęła wyniki średnie (odpowiednio 82,4% dla pięcioletków i 85,3% dla sześciolatek), wysoki poziom wyników był udziałem 8,4% pięcioletków i 4,9% sześciolatek;
- średnie wyniki uzyskiwały również obie grupy wiekowe dzieci w obszarach niekonfliktowości oraz aktywności społecznej.

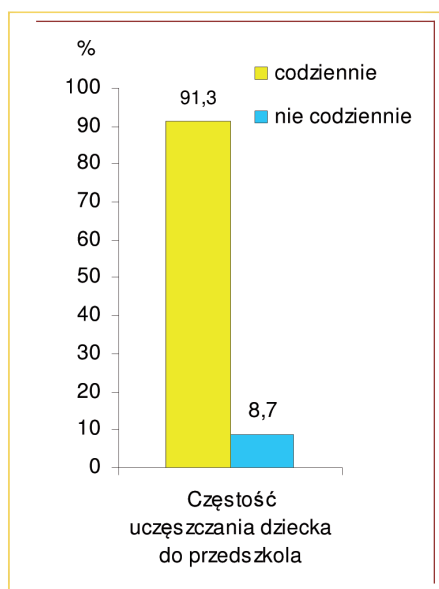
Analiza wyników badań przeprowadzonych w dwóch grupach wiekowych nie wskazała na wiek jako istotny czynnik warunkujący gotowość szkolną dzieci, w żadnej z analizowanych podskal nie uwidoczniła się istotna różnica pomiędzy wynikami w grupie dzieci pięcioletnich i sześciolennych. Interpretacja powyższych wyników wskazuje, że to nie wiek, lecz prawdopodobnie charakter i zakres życiowych doświadczeń dziecka stanowi główny czynnik warunkujący gotowość szkolną. Zasadne wydaje się więc przyjęcie perspektywy, która wiąże gotowość szkolną (dojrzałość szkolna) nie z wiekiem, lecz z umiejętnościami sprostania wymaganiom szkolnym – a zatem nie wiek rozpoczęcia nauki, lecz posiadane przez dziecko umiejętności, cechy i właściwości zapewniają mu „sukces szkolny” i dobrze rokuje mu przyszłość edukacyjną¹⁷.

Uczestnictwo w zajęciach przedszkolnych czynnikiem wpływającym na gotowość szkolną dzieci

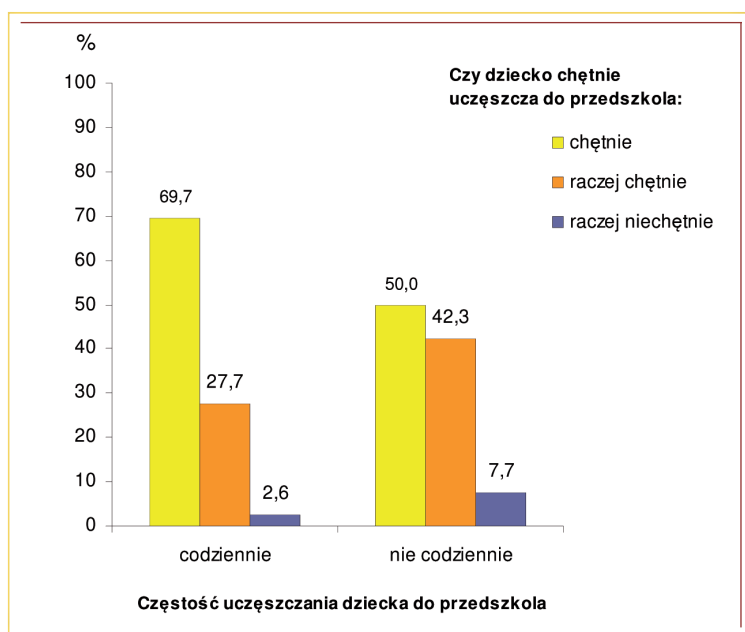
Istotnym czynnikiem wpływającym na gotowość szkolną dzieci jest fakt uczestniczenia w zajęciach przedszkolnych. Dzieci o długiej karierze przedszkolnej wyróżniają się lepszym uspołecznieniem niż inne dzieci oraz lepszym przygotowaniem do pełnienia obowiązków szkolnych. Na podstawie opinii wyrażanych przez rodziców badanych dzieci większość z nich codziennie uczestniczy w zajęciach w przedszkolu (91,3%) – ryc. 25, a ich nastawienie do uczestnictwa w zajęciach jest pozytywne – ogólnie 68% dzieci chętnie uczestniczy w zajęciach, 29% raczej chętnie, a zaledwie 3% z nich niechętnie bierze udział w zajęciach przedszkolnych. Emocjonalne nastawienie dzieci względem uczestnictwa w zaję-

¹⁷ E. Wysocka, Dojrzałość szkolna, dz. cyt., s.724.

ciach przedszkolnych jest wyraźnie wyższe u dzieci, które regularnie (codziennie) uczęszczają do przedszkola – ryc. 26.



Ryc. 25. Częstość uczęszczania do przedszkola dzieci w badanych rodzinach



Ryc. 26. Frekwencja na zajęciach przedszkolnych a nastawienie emocjonalne dzieci do uczęszczania do przedszkola

Frekwencja na zajęciach jest bardzo ważnym czynnikiem warunkującym gotowość szkolną dzieci pięcio- i sześcioletnich. Pomiędzy dziećmi, które wykazywały wysoką frekwencję na zajęciach przedszkolnych, a tymi, które rzadko uczestniczyły w zajęciach dostrzec można istotną różnicę w wynikach w poszczególnych podskalach SGS (por. tab. 9).

Tabela 9. Poziom gotowości szkolnej a frekwencja na zajęciach w przedszkolu

Podskale SGS	Frekwencja			Istotność różnic ^A		
	1 wysoka (n = 363)	2 średnia (n = 21)	3 niska (n = 14)	1–2	1–3	2–3
S1 Umiejętności szkolne	50,17	52,14	38,71	0,245	0,00002	0,0001
S2 Kompetencje poznawcze	20,09	18,14	10,43	0,241	0,00003	0,0013
S3 Sprawność motoryczna	20,85	22,05	17,57	0,133	0,00989	0,0044
S4 Samodzielność	26,68	28,67	21,29	0,063	0,00118	0,0009
S5 Niekonfliktowość	28,70	30,29	26,71	0,435	0,18063	0,1087
S6 Aktywność społeczna	20,25	22,62	14,71	0,001	0,00036	0,0003

^AGrupy porównywano parami testem Manna-Whitneya.

Umiejętności szkolne dzieci o wysokiej frekwencji zostały ocenione zdecydowanie wyżej w odniesieniu do umiejętności dzieci o niskiej frekwencji, jednak najistotniejsza statystycznie różnica wyłania się przy porównaniu grupy dzieci o średniej i niskiej frekwencji – dzieci ze środkowego przedziału, czyli te, które uzyskały średnią frekwencję osiągają wyraźnie wyższe wyniki w tej podskali niż dzieci o niskiej frekwencji – zależność ta wydaje się naturalna, im rzadziej dziecko bierze udział w różnych formach aktywności w przedszkolu, tym mniejsze ma możliwości nabycia i utrwalenia umiejętności „szkolnych”. Najlepsze wyniki w tej podskali należą do dzieci, które uczestniczyły ze średnią częstotliwością – zależność ta może być warunkowana różnymi czynnikami, które nie zostały poddane badaniu i trudno wnioskować o ich charakterze¹⁸. Podobne wnioski nasuwają się podczas analizy wyników dzieci w pozostałych podskalach gotowości szkolnej (z wyjątkiem podskali kompetencji poznawczych). Wyniki dzieci o niskiej frekwencji oraz tych o frekwencji wysokiej wykazują wyraźny rozdźwięk – lepsze wyniki osiągały dzieci z pierwszej grupy. Najlepsze (najwyższe) wyniki były udziałem dzieci, które ze średnią częstotliwością uczestniczyły w zajęciach w przedszkolu. Różnica

¹⁸ Przypuszczać można, że dzieci te nie uczestniczyły w zajęciach z powodów zdrowotnych lub z powodu innych obowiązków pozaprzedszkolnych, które mogły korzystnie wpływać na ich rozwój w tym obszarze – np. zajęcia dodatkowe, przebywanie pod opieką rodziców, dziadków, z którymi miała okazję przećwiczyć umiejętności nabyte w przedszkolu. Innym powodem wystąpienia takiej zależności może być nadmiar obowiązków w przedszkolu – dzieci, które uczestniczyły w zajęciach, codziennie były obciążone nadmiarem informacji, zaś te, które miały niższą frekwencję, nie były w tak dużym stopniu przeciążone.

pomiędzy wynikami dzieci o wysokiej frekwencji przedszkolnej a tymi o średniej jest istotna, na korzyść dzieci o średniej frekwencji – to właśnie one osiągały najwyższe wyniki we wskazanych podskalach.

Na podstawie interpretacji wyników badania SGS można zweryfikować hipotezę, że frekwencja na zajęciach przedszkolnych stanowi istotny czynnik warunkujący gotowość szkolną dzieci pięcio- i sześciolletnich, natomiast założenie, że najlepsze wyniki w zakresie gotowości szkolnej osiągną dzieci, które mają najwyższą frekwencję, nie zostało potwierdzone. Nie można potwierdzić takiego założenia, gdyż na podstawie analizy wyników korelacji frekwencji na zajęciach i poziomu gotowości szkolnej uwiadamnia się następująca zależność – pomimo widocznej różnicy w wynikach dzieci o wysokiej i niskiej frekwencji na korzyść dzieci o częstym udziale w zajęciach to dzieci, których frekwencja była średnia, uzyskiwały najlepsze wyniki w poszczególnych podskalach SGS¹⁹.

WNIOSKI KOŃCOWE

Przeprowadzona analiza zgromadzonego materiału badawczego pozwala wnioskować, że badane dzieci osiągnęły wysoki poziom gotowości szkolnej. Obszarem, w którym badane dzieci są najlepiej przygotowane do podjęcia obowiązków szkolnych, jest obszar (poskala) umiejętności szkolnych. W badanej grupie szczególnie istotne zdają się być wysokie wyniki w zakresie niekonfliktowości i samodzielności, które istotnie wpływają na funkcjonowanie dziecka w środowisku szkolnym i będą również pozytywnie wpływały na jego rozwój na wyższych poziomach edukacji. Analiza zebranego materiału badawczego ujawniła także, że badane dzieci nie stanowią jednorodnej grupy pod względem przygotowania do pełnienia obowiązku szkolnego – wyniki uzyskane w obrębie poszczególnych podskal SGS ujawniają, że w przypadku niektórych dzieci można zauważyć występowanie pewnych braków w zakresie gotowości szkolnej.

Czynnikiem warunkującym osiąganie wysokich wyników w SGS jest płeć dziecka. Analizując poszczególne podskale SGS, można wnioskować, że dziewczęta osiągają lepsze wyniki niż chłopcy we wszystkich badanych obszarach. Największe rozbieżności pomiędzy płciami widoczne są w obszarze umiejętności szkolnych oraz w obszarze niekonfliktowości. Wiek w znaczący sposób nie wpływa na osiągane wyniki w SGS. W przeprowadzonej analizie materiału badawczego nie ujawniły się zatem istotne różnice wynikające z wieku dzieci objętych badaniem. Istotnie na gotowość szkolną badanych dzieci wpływa zaś ich uczestnictwo w zajęciach przedszkolnych. Najbardziej sprzyjająca uzyskiwaniu wysokich wyników w SGS okazała się średnia frekwencja na zajęciach – dzieci, których aktywność można określić jako średnią uzyskiwały w badaniu najwyższe wyniki. Częstość uczestnictwa w zajęciach w przedszkolu wpływa również dodatnio na

¹⁹ Zależność dotyczy 5 na 6 podskal SGS – nie obejmuje podskali kompetencji poznawczych, w której dzieci o wysokiej frekwencji uzyskały wyniki najwyższe.

zainteresowanie dzieci nauką – rodzice dzieci, które intensywniej uczestniczyły w zajęciach, częściej wyrażali opinię, że ich potomstwo lubi i chętnie uczęszcza do przedszkola. Podjęta w pracy analiza wyników badania dzieci pięcio- i sześciolletnich pozwala stwierdzić, że wykazują one zadowalający, zgodny z oczekiwaniem poziom przygotowania w zakresie gotowości szkolnej.

Podjęte w pracy badania dotyczące gotowości szkolnej dzieci pięcio i sześciolletnich uczęszczających do radomskich przedszkoli wykazały złożoność problematyki związanej z wkraczaniem dziecka w środowisko szkolne i podejmowaniem przez nie zadań związanych z podjęciem obowiązków szkolnych. Przyjęta w pracy koncepcja gotowości szkolnej jako procesu i efekt współdziałania aktywności dziecka, aktywności rodziców oraz warunków stwarzanych przez środowisko przedszkolne znalazła potwierdzenie w przeprowadzonych analizach. Gotowość szkolna badanych dzieci rozpatrywana w sześciu kategoriach składających się na SGS ukazuje ich duże przygotowanie i umiejętności w poszczególnych zakresach, zaś analiza oddziaływań środowiska rodzinnego potwierdza hipotezę, że podejmowana przez rodziców aktywność wychowawcza przyczynia się do nabywania kompetencji szkolnych, a zatem czyni ich współodpowiedzialnymi za gotowość szkolną dzieci. Przeprowadzone badania pozwoliły zweryfikować przyjęte w badaniu hipotezy i sformułować następujące wnioski:

Środowisko rodzinne znacząco oddziałuje na dziecko i wspomaga proces osiągania gotowości szkolnej. Czynnikiem warunkującym osiągnięcie wysokich wyników jest stabilna sytuacja rodzinna zarówno pod względem materialnym, jak i psychologicznym. W przeprowadzonym badaniu wykazano, że istnieje zależność pomiędzy poziomem wykształcenia rodziców a tworzeniem stabilnych warunków sprzyjających rozwojowi kompetencji i umiejętności składających się na gotowość szkolną dzieci przedszkolnych. W rodzinach, w których rodzice posiadali wyższe wykształcenie, częściej panowały warunki sprzyjające rozwojowi dziecka – rodzice ci stosowali strategie wychowawcze wspierające dziecko, częściej podejmowali w stosunku do dziecka aktywność w zakresie edukacyjnym, społecznym i kulturalnym.

W badanych rodzinach nie ujawniły się niepokojące wychowawczo sytuacje, były to w większości rodziny pełne, dbające o rozwój dziecka i posiadające świadomość wpływu swoich decyzji wychowawczych i działań na rozwój kompetencji szkolnych swoich dzieci. Na podstawie wysokich wyników badań dzieci SGS oraz opinii wyrażanych przez rodziców można wnioskować, że rodzina jest ważnym czynnikiem wspierającym osiągnięcie gotowości szkolnej – badane rodziny uznać można za wspierające, wydolne wychowawczo i świadomie prowadzące proces wychowania swoich dzieci, co przekłada się na wysokie wyniki dzieci w zakresie gotowości do podjęcia obowiązków szkolnych.

Wyniki przeprowadzonych badań stanu gotowości szkolnej badanych dzieci pięcio- i sześciolletnich w radomskich przedszkolach pozwalają wnioskować,

że dzieci te osiągnęły zadowalający, zgodny z oczekiwanym poziom gotowości szkolnej. Wśród badanej populacji większość dzieci osiągała wyniki wysokie we wszystkich podskalach SGS, co świadczy o ich właściwym przygotowaniu oraz potencjale umożliwiającym wkroczenie w środowisko szkolne i podjęcie obowiązków ucznia. W badanej grupie dzieci uzyskiwały różne poziomy przygotowania w poszczególnych obszarach objętych skalą gotowości szkolnej, lecz ujawniane przez nie kompetencje związane z realizacją zadań stawianych dziecku na pierwszym etapie kształcenia uznać należy za zadowalające i wystarczające do efektywnego wejścia na kolejne etapy edukacji.

W badanej grupie stwierdzono najlepsze przygotowanie (gotowość) w obszarze dotyczącym umiejętności szkolnych. Jak wynika z prowadzonych przez nauczycieli obserwacji, dzieci objęte badaniem posiadają wysokie kompetencje w zakresie wiedzy ogólnej, rozumienia zjawisk przyrodniczych i społecznych, jak również wysokie umiejętności grafomotoryczne umożliwiające im swobodne wejście w rolę ucznia szkoły podstawowej. Kompetencje i umiejętności, które są przedmiotem oceny w tej podskali (tj. uwaga, myślenie operacyjne, myślenie przyczynowo-skutkowe, rozwój psychomotoryczny) są bardzo istotne na kolejnym etapie kształcenia, a zatem ich wysoki poziom wykazany w przeprowadzonym badaniu uprawomocnia przypuszczenie, że badane dzieci będą osiągały wysoką skuteczność w działaniach podejmowanych w szkole podstawowej.

Gotowość szkolna badanych dzieci jest dobrze oceniana również w obszarach kompetencji poznawczych – większość badanych dzieci reprezentuje poziom określony jako średni. W badaniu uwidoczniła się różnica w tym obszarze pomiędzy dziewczętami i chłopcami. Badane dziewczęta osiągały wyższe wyniki niż chłopcy i częściej ich poziom kompetencji poznawczych oceniany był jako wysoki.

Przeprowadzone badania pozwoliły częściowo potwierdzić hipotezę, że dziewczęta osiągają lepsze niż chłopcy wyniki w SGS. Badane dziewczęta lepiej zostały ocenione w zakresie umiejętności szkolnych oraz w zakresie niekonfliktowości. W pozostałych obszarach gotowości szkolnej nie ujawniła się istotna różnica pomiędzy wynikami chłopców i dziewcząt.

W przeprowadzonej analizie materiału badawczego nie ujawniły się istotne różnice wynikające z wieku dzieci objętych badaniem. Gotowość szkolna badanych dzieci uzależniona jest jednak w istotny sposób od uczestnictwa dzieci w zajęciach przedszkolnych. Dzieci, które regularnie uczęszczały do przedszkola, osiągały wysokie wyniki w SGS, zaś najlepiej ocenione we wszystkich podskalach zostały dzieci, których frekwencja na zajęciach w przedszkolu była średnia.

BIBLIOGRAFIA

- Diagnoza szkolna, Bydgoszcz: Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy 2011.
- Luczyński A., Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcjonalnych, Lublin: Wydawnictwo KUL 2008.
- Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa: Wyd. Akademickie ŻAK 2007.
- Turner J., Helms D., Rozwój człowieka, Warszawa: WSiP 1999.
- Wysocka E., Dojrzałość szkolna, (w:) Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, T. Pilch, red., Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2003.

Summary

The undertaken research on the school readiness of the children in nursery schools in Radom permitted to gather the essential amount of research material and to examine it, which resulted in drawing relevant conclusions. On the whole, the conducted research material analysis allows to conclude that the children of nursery schools in Radom have achieved a high level of school readiness. When conducting the analyses a point was made that the families of children examined support their offspring to a great extent. Parents' education level, the family structure as well as the financial situation influence equally well the behaviour development and of the children's abilities within the range of the six sub-scales comprising the school readiness evaluation. The forms of contact preferred by the parents, problem-solving styles and techniques and the parents' attitude towards social and educational development of children allow us to think that the examined children, when surrounded by the closest people, can find optimal conditions for intensive development as well as help in case of encountered difficulties connected with starting school education.

Among the six sub-scales of the SGS, the area in which the children examined display the best preparation to fulfill the school obligation is the School Skills sub-scale. The SGS sub-scales connected to non-abrasiveness and self-reliance also show equally high results. These two factors influence substantially the initial period of a child's functioning in school environment and in the future, they guarantee a success on the higher levels of education. The analysis of the collected research material shows that the children examined do not constitute the homogenous in terms of the preparation for fulfilling school obligation. The results yielded within particular SGS sub-scales show that in case of some children certain gaps when it comes to school readiness can be noticed.

A thing worth stressing is the fact that the factor conditioning the high results in SGS is the sex of a child. When analysing the particular sub-scales of SGS, one can conclude that girls achieve better results than boys within all the areas examined. However, the biggest discrepancies between the sexes become especially visible in the School Skills and the Non-abrasiveness subscales. The age of children examined does not have a significant impact on the results achieved, though. The children's participation in kindergarten activities influences essentially their school readiness. The factor favouring high results in SGS to the greatest extent was the average class attendance. The children, whose activeness could be described as average, scored the highest in the research. Frequency of class attendance at a nursery school has also a positive influence on children's interest in education. Parents, whose children took more active part in classes, stated more frequently that their offspring enjoys "studying" and is willing to devote time to gather information about the surrounding world. The analysis of the research undertaken in the paper can allow one to conclude that the 5- and 6-year old children display satisfactory and expected level of preparation in terms of school readiness.

Piotr Magier

Katedra Pedagogiki Ogólnej, Instytutu Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Koordynator badań z ramienia WSNSiT w Radomiu

Joanna Rychel, Anna Tuszyńska

Uczestnicy projektu „Nauczyciel Przyszłości”

Rozdział VIII

PORADNIK DOBRYCH PRAKTYK – UWAGI DOTYCZĄCE WSPIERANIA ROZWOJU GOTOWOŚCI SZKOLNEJ

Prezentowana część stanowi zwieńczenie niniejszej publikacji. Mimo iż w poprzednich rozdziałach aspektowo formułowane były postulaty dotyczące wspierania rozwoju gotowości szkolnej dzieci, niniejszy rozdział aspiruje do podsumowującego ujęcia tychże wskazówek poprzez zebranie już sformułowanych uwag jak i postawienie nowych. O ile treści poprzednich rozdziałów miały charakter teoretyczny i badawczy, o tyle celem tej części jest sformułowanie wskazówek praktycznych. Zastrzec jednak pragniemy, iż chodzi właśnie o uwagi a nie bezpośrednie, szczegółowe wskazówki, których jak sądzimy w pedagogice udzielić jest bardzo trudno (zatem tylko częściowo takie wskazówki zamieszczamy). Wychodzimy z założenia, że wychowanie nie jest zbiorem prostych „przepisów”, lecz sztuką wymagającą zarówno wiedzy i doświadczenia praktycznego, jak i kunsztu i taktu. Zamieszczone uwagi, mimo że mają znaczenie praktyczne, formułowane są jako uwagi ogólne. Są wynikiem nie tylko przeprowadzonych badań nad dojrzałością szkolną, lecz stanowią aplikację dorobku pedagogiki na interesujący nas aspekt funkcjonowania szkolnego dzieci.

Prezentowane uwagi uporządkowane zostały w sposób odpowiadający strukturze całej publikacji. Wyrażone zostały w postulatach, które następnie uzupełnione zostały o odpowiadające im komentarze. Pierwszy z nich odnosi się do znaczenia wiedzy teoretycznej dla realizacji praktyki wychowania i wspierania gotowości szkolnej dziecka; drugi wskazuje na znaczenie rodziny w kształtowaniu się gotowości szkolnej; trzeci dotyczy znaczenia przedszkola dla rozwoju wspomnianego procesu. Proponowane rozstrzygnięcia odwołują się także do czynnikowej koncepcji rozwoju Stefana Kunowskiego¹, który wyjaśniając proces rozwoju

¹ S. Kunowski, Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2001, s. 171–181.

zwraca uwagę na cztery grupy czynników: wrodzone (*bios*), społeczno-kulturowe (*ethos*), działalność wychowawczą i samowychowawczą (*agos* i *autoagos*) oraz czynniki losowe (*los*). Ze względu jednak na specyfikę przedmiotu badań struktura tekstu uwzględnia dwie podstawowe grupy determinantów procesu rozwoju gotowości szkolnej: wrodzone oraz wpływ środowiska², z racji podejścia pedagogicznego skupiając się na tych drugich.

Postulat I. Rzetelna wiedza teoretyczna jest niezbędnym elementem poprawnie prowadzonej praktyki wspierania rozwoju gotowości szkolnej dzieci

Jedną z podstawowych antynomii funkcjonujących w pedagogice jest opozycja między teoretycznym a praktycznym rozumieniem istoty pedagogiki. Praktyczny sposób myślenia o pedagogice wydaje się powszechny i naturalny, podczas gdy teorię uznaje się niekiedy za niezrozumiały zbiór treści, pozbawionych znaczenia praktycznego. Mówiąc o wychowaniu, zazwyczaj (potocznie) spotykamy się z praktycznym nastawieniem, utożsamiającym wychowanie ze zbiorem metod (technik), które mają gwarantować skuteczność realizacji zakładanego celu. Za popularnością podejścia praktycznego przemawia także fakt, iż sama praktyka wychowania jest historycznie wcześniejsza. Teoretyzacja wychowania pojawiała się stopniowo, była rozciągnięta w czasie i przechodziła przez kolejne etapy: począwszy od konkretnych, indywidualnych umiejętności wychowawczych oraz potocznych przekonań zawierających reguły wychowania, przez instytucjonalizację wychowania w postaci funkcji społecznej, a skończywszy na teoretycznym jej ujęciu w postaci nauki. W aspekcie historycznym powstanie teoretycznej wiedzy o wychowaniu nastąpiło stosunkowo późno. Dotyczy narodzin filozofii, a także (zwłaszcza) tworzenia nowożytnego modelu nauki, którego cechą charakterystyczną było dążenie do autonomii poszczególnych dyscyplin, w tym także pedagogiki. Uwieńczenie tego procesu nastąpiło dopiero w XIX wieku³.

Współczesne dyskusje dotyczące wychowania i pedagogiki także podejmują problem antynomii „teoria – praktyka”⁴. Choć wyraźnie eksponują konieczność „łączenia” teorii z praktyką, zauważyć w nich można polaryzację stanowisk przedstawiającą się bądź w tendencjach do rozumienia pedagogiki jako nauki stosowanej

² Por. E. Wysocka, Dojrzałość szkolna, w: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, T. I, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2003, s. 724.

³ M. Nowak, Teorie i koncepcje wychowania, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne 2008, s. 20–27.

⁴ Jest to niewątpliwie „echo” dyskusji nad istotą i pożądanym (właściwym) sposobem uprawiania nauk o człowieku i jego wytworach: podejściem pozytywistycznym a podejściem humanistycznym: Por. S. Kamiński, Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 1992, s. 100–103, 148–154.

(praktycznej) bądź w tendencjach do traktowania pedagogiki jako nauki teoretycznej⁵.

W ramach podejścia praktycznego eksponuje się konieczność formułowania zespołu precyzyjnych wskazówek dotyczących pożądanego (prawidłowego) sposobu, treści i celów wychowywania oraz roli nauczyciela i ucznia w tym procesie. Mimo iż wskazówki te są dominujące, jednak podejście praktyczne zawiera często *implicite* zespół informacji o charakterze ogólnym, teoretycznym dotyczących: funkcjonowania psychicznego i społecznego człowieka, istoty moralności i religii czy też form organizacji życia społecznego. Istotne w tym momencie jest zwrócenie uwagi, iż nie zawsze zwolennicy podejścia praktycznego w pedagogice uświadamiają sobie fakt teoretycznego zaangażowania ich postulatów wychowawczych. Odrzucając całościowo bądź aspektowo przekonanie o istotności teorii dla działalności praktycznej, funkcjonują w przekonaniu o własnej niezależności, podczas gdy współczesne badania z zakresu teorii nauki wyraźnie pokazują, że każda wiedza oraz praktyka posiada swe założenia teoretyczne a nawet światopoglądowe⁶. Niechęć do teoretyzowania obecna w podejściu praktycyzm skutkuje brakiem krytycznej refleksji nad przyjmowanymi założeniami, połączona z iluzorycznym przekonaniem, że praktyka jest wolna od tychże teoretycznych założeń.

Brak pogłębionej refleksji teoretycznej powoduje, że cechą podejścia praktycznego jest nastawienie polemiczne, niechęć wobec innych (opozycyjnych) stanowisk, modeli wychowania konstruowanych na bazie odmiennych założeń. Przyczyną tego sposobu myślenia jest absolutyzacja i utrzymywanie raz przyjętego modelu człowieka, moralności, kultury a w konsekwencji zasad wychowawczych.

Dodajmy, że pedagogika uprawiana na sposób praktyczny dąży do sformułowania konkretnego modelu wychowania, który może być realizowany w określonych warunkach. Trudności w realizacji przyjętego modelu wychowawczego pojawiają się w sytuacji zmian społeczno-kulturowych, kiedy praktycznie zorientowany model wymaga adaptacji do nowych warunków. Okazuje się, że nie zawsze może on zostać zaadaptowany (przynajmniej w całości) bądź to ze względu na szczegółowy charakter propozycji wychowawczych w nim zawartych bądź ze względu na braki kompetencyjne realizatorów określonej koncepcji wychowania: rutynę, absolutyzację własnych poglądów, brak krytycyzmu.

⁵ W dalszej części korzystamy z publikacji następujących autorów: A. Bronk, Czy pedagogika jest nauką autonomiczną, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), W trosce o integralne wychowanie, Lublin: Wydawnictwo KUL 2003, s. 58–60; B. Śliwerski, Istota i przedmiot badań teorii wychowania, w: B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki, T. II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2004, s. 16; P. Magier, Kulturowy kontekst wychowania dziecka wyzwaniem dla edukacji rodziców, w: D. Opozda (red.), Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007, s. 99–101; T. Łobocki, Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2009, s. 35–55.

⁶ Por. S. Kamiński, Nauka i metoda, dz. cyt., s. 210–211, 216–217; T. Łobocki, Wprowadzenie do metodologii..., dz. cyt., s. 40.

Podejście teoretyczne, odmiennie, za cel uznaje opis zjawisk wychowawczych oraz zbudowanie koherentnej koncepcji wyjaśniającej (także przynajmniej częściowo wartościującej) opisane zjawiska w oparciu o paradygmat nauk społecznych (humanistycznych) bądź filozofii. W ujęciu teoretycznym pomija się (odracza) natomiast cele praktyczne na rzecz uzyskania nowej wiedzy – realizacji celu heurystycznego (odpowiedzi na pytania „jak” i „dlaczego”). Pedagogika uprawiana teoretycznie nie tyle angażuje się w określony model wychowywania, co krytycznie analizuje zarówno praktykę (poziom przedmiotowy), jak i modele i koncepcje wychowania (poziom metap przedmiotowy), starając się zrozumieć procesy, ich uwarunkowania, przyczyny i skutki. Przedmiotem badań jest tu także zaplecze teoretyczne, na którym on bazuje: pojęcia, tezy, argumenty, sposoby wartościowania i wydawania sądów.

Za „słabość” podejścia teoretycznego uznaje się to, że w jego ramach unika się formułowania prostych sądów praktycznych, trudno znaleźć tu wprost udzieloną odpowiedź na pytanie: jak coś zrobić. Wydaje się, że teoria mało wprawnych wychowawców pozostawia w sytuacji bezradności, wątpliwości, nie ucząc jak reagować na konkretne sytuacje i zachowania.

Wbrew wyżej przedstawionemu przekonaniu, pedagogika uprawiana na sposób teoretyczny umożliwia wieloaspektowe i szerokie rozumienie rzeczywistości wychowania, a więc przygotowuje do działania. Pośrednio wskazuje na możliwe sposoby zachowań, wymagając jednocześnie od wychowawców umiejętności „przełożenia” tez teoretycznych na wskazówki praktyczne. Daje wiele rozwiązań, pozostawiając wybór metod pracy wychowawczej samemu wychowawcy. Niewątpliwą zaletą ujęcia teoretycznego jest krytycyzm i refleksyjność zarówno wobec zastanych zjawisk, jak i już opracowanych koncepcji pedagogicznych.

Biorąc pod uwagę powyższe twierdzenia, nie sposób pominąć znaczenia wiedzy teoretycznej dla wspierania rozwoju i kształtowania dojrzałości szkolnej dzieci. Sądzymy, że określić je można w odniesieniu do dwóch aspektów: poznawczego oraz (nazwijmy go) formacyjnego.

W aspekcie poznawczym zauważyć można, że już podstawowe dyskusje i dystynkcje terminologiczne przekładają się na konsekwencje o charakterze praktycznym⁷. Mianowicie rozróżnienie między terminami gotowości i dojrzałości szkolnej prowokuje pytanie o to, czy w kształtowaniu się gotowości szkolnej cho-

⁷ Podobny sposób myślenia o znaczeniu teorii dla rozumienia a w konsekwencji działalności praktycznej dotyczącej wspierania przystosowania dzieci do wymagań przedszkola wydaje się posiadać G. Sochaczewska, pisząc: „Pojawia się więc problem, na czym polega przystosowanie oraz od czego zależą zdolności przystosowawcze małego dziecka. Zakres i treść pojęć przystosowanie i nieprzystosowanie nie są w literaturze przedstawiane w sposób jednoznaczny. Zależą od systemów teoretycznych, które posłużyły do ich analizy”: G. Sochaczewska, Czynniki warunkujące przystosowanie dziecka do przedszkola, w: B. Wilgocka-Okoń (red.), *Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, Polska Akademia Nauk. Komitet Nauk Pedagogicznych, Studia Pedagogiczne XLVIII, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk 1985, s. 113.

dzi o zespół cech osobowościowych dziecka, czy raczej o sposób funkcjonowania instytucji edukacyjnych (przedszkola, szkoły). Niezależnie do udzielonej odpowiedzi, uwidacznia się rola teorii polegająca na szerokim i wieloaspektowym spojrzeniu na przedmiot praktyki wychowawczej⁸. Wiedza teoretyczna, mimo iż nie tłumaczy w szczegółach, jak wspierać gotowość szkolną, to poprzez różnorodność ujęć badanego zjawiska, a nawet prowadzone w jej ramach dyskusje uświadamia złożoność problemu gotowości szkolnej dzieci. Dzięki temu, że teoria powstaje wskutek żmudnych i rozciągniętych w czasie badań⁹, zawiera treści opisujące istotne elementy struktury badanego zjawiska. Ujawnia te elementy kształtowania się gotowości szkolnej, które są zależne od kontekstu społecznego, kulturowego, jak i jego niezbywalne, esencjonalne treści. Pozwala na uzyskanie wiedzy ogólnej, pryncypialnej na temat procesu nabywania gotowości szkolnej przez dzieci.

Immanentnym elementem poznawczej funkcji teorii jest jej aspekt przewidywania (funkcja predykatywna). Na podstawie uzyskanej już wiedzy mamy możliwość określenia nie tylko aktualnego stanu, ale też historycznego przebiegu danego procesu (tu: formowania się gotowości szkolnej). Teoria pozwala bowiem na sformułowanie przypuszczeń co do prawdopodobnego przebiegu tego procesu w przyszłości. Daje podstawy do określenia jego uwarunkowań i jego skutków¹⁰. Indukcyjny paradygmat uprawiania badań pedagogicznych uprawomocnia przenoszenie dotychczas uzyskanych wyników na analogiczne sytuacje w przyszłości. Dla procesu wychowania postępowanie takie jest szczególnie istotne ze względu na cel pedagogiki. Pedagogika zakłada bowiem nie tylko opis i wyjaśnienie zjawisk, lecz także (a może przede wszystkim) postulowanie właściwych modeli, w tym pożądanego stanu gotowości szkolnej. Z definicji zatem powinna podejmować działania o charakterze wspierającym pomyślny rozwój, lecz także działania profilaktyczne i korekcyjne – zapobiegające i eliminujące procesy zagrażające osiągnięciu gotowości szkolnej, jak i rewalidacyjne – zmierzające do wprowadzania elementów korzystnych wychowawczo.

Złożoność problematyki gotowości szkolnej zwraca uwagę na drugą funkcję wiedzy teoretycznej, a mianowicie na promowanie postawy ostrożności w podejmowaniu pozornie prostych decyzji wychowawczych. Teoria uczy ostrożności, krytyki (samokrytyki) i plastycznego patrzenia na interesujące nas zjawiska. Konieczność analizy wielorakich ujęć i modeli wychowania uczy postawy krytycz-

⁸ Por. Wysocka E., *Dojrzałość szkolna...*, dz. cyt., s. 723–724.

⁹ O historii i zakresie rozwoju badań nad działalnością przedszkoli i przygotowaniem dziecka do szkoły zob. np.: B. Wilgocka-Okoń, *Przygotowanie dzieci do szkoły*, w: B. Wilgocka-Okoń (red.), *Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, Polska Akademia Nauk. Komitet Nauk Pedagogicznych, *Studia Pedagogiczne XLVIII*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk 1985, s. 129–132; A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolan. Nowa podstawa programowa*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica 2010, s. 13–22.

¹⁰ Por. T. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, dz. cyt., s. 46–47.

nego ale i wieloaspektowego badania rzeczywistości. Skłania do otwartości i poważnego brania pod uwagę różnorodnych uwarunkowań, potencjalnie mogących decydować o przebiegu i efekcie interakcji dziecko–szkoła. W tym kontekście pokorę traktować można jako kardynalną cnotę wychowawcy, natomiast arogancję i pewność siebie jako główną wadę i przejaw ignorancji.

Mimo tradycyjnie utrzymywanej dychotomii teoria–praktyka, współczesna pedagogika skłania się ku stanowiskom umiarkowanym¹¹. Postuluje mianowicie „łączenie” teorii i praktyki, wyrażone w tezach: o konieczności aplikacji wiedzy teoretycznej oraz konieczności konstruowania działań praktycznych w oparciu o dorobek teoretyczny¹². W odniesieniu do procesu formowania się dojrzałości szkolnej zmiany społeczne, cywilizacyjne, a także prawne wywołują nieustannie nowe problemy oraz odsłaniają trudności związane z przygotowaniem dzieci do realizacji obowiązku szkolnego. Między innymi: obniżenie wieku obowiązku szkolnego, proces akceleracji rozwoju, zmiany warunków bytowych, zmiany systemu opieki na dziećmi w rodzinie oraz generalnie zmiany funkcji i struktury rodziny wymuszają w badaniach pedagogicznych konieczność odnoszenia dotychczas uzyskanej wiedzy do aktualnej sytuacji. Postępowanie wychowawcze warunkowane jedynie indywidualnym, praktycznym doświadczeniem staje się wąskie i niepełne; wychowanie oparte jedynie na teorii narażone jest natomiast na nieadekwatność a przez to pozorność.

Postulat II. Proces przygotowania dziecka do prawidłowego funkcjonowania szkolnego powinien rozpocząć się w rodzinie

Rozpatrując opis czynników i elementów wpływających na rozwój dojrzałości szkolnej, obecny w literaturze przedmiotu zauważyć można, że szczególne miejsce przypisuje się czynnikom środowiskowym. „Wśród empirycznie zweryfikowanych czynników środowiskowych i społecznych, wpływających na poziom dojrzałości szkolnej, wyróżniono m.in. miejsce zamieszkania (miasto, wieś), warunki mieszkaniowe, wykształcenie i zawód rodziców, uczęszczanie bądź nieuczęszczanie do przedszkola (co skorelowano głównie z miejscem zamieszkania – wieś) [...]. Wyniki wielu badań zdają się więc potwierdzać wcześniej postawioną tezę, iż charakter i zakres doświadczeń życiowych dziecka stanowią główny czynnik osiągania przezeń dojrzałości szkolnej, niewątpliwie bardziej znaczący niż jego wiek, a zatem także niż jego potencjalne właściwości rozwojowe adekwatne do wieku życia. W tym ujęciu szczególnej wagi nabiera właściwe przygo-

¹¹ P. Meirieu poddaje krytyce dychotomiczne myślenie w ramach pedagogiki: Por. Ph. Meirieu, *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna 2003, s. 128–131.

¹² Zob. T. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, dz. cyt., s. 47–51.

towanie dzieci do podjęcia nauki szkolnej, zaś mniej istotne staje się określanie ich dojrzałości w tym zakresie”¹³.

Niewątpliwie wśród dwóch podstawowych środowisk decydujących o formowaniu się gotowości szkolnej dziecka (rodzina oraz przedszkole) pierwsze miejsce zajmuje rodzina. „Przygotowanie dziecka do podjęcia roli ucznia odbywa się nie tylko w przedszkolu, ale także w domu, stąd też pomoc rodziców jest niezbędna do tego, aby rozbudzać w dziecku spontaniczną ciekawość świata, ambicje, ale i wytrwałość czy wysiłek woli. Ta pomoc rodziców nabiera szczególnego znaczenia w okresie bezpośrednio poprzedzającym pójście dziecka do szkoły [...]. Należy zauważyć, że postawa rodziców jest zdecydowanie ważniejsza aniżeli postawa nauczycieli, która choć istotna, jest jednak drugorzędna”¹⁴. Pierwszeństwo rodziny w tym procesie warunkowane jest specyfiką środowiska rodzinnego, które swym oddziaływaniem wychowawczym uprzedza inne środowiska i podmioty wychowania, przez co ma znaczenie inicjalne. Specyfika oddziaływania rodziny posiada także cechę permanentności. O ile inne podmioty wychowania oddziałują aspektowo, w pewnym zakresie, o tyle wpływ rodziny jest totalny: dotyczy różnych sfer i aspektów życia dziecka (chodzi o stymulowanie rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, społecznego, moralnego, religijnego etc.). Dodatkowo wpływ ten nie jest ograniczony czasowo, jego znaczenie wykracza poza okres dzieciństwa i uwidacznia się w całym życiu człowieka. Inną cechą specyficzną dla oddziaływania rodziny jest jej charakter spontaniczny, osadzony w codziennym życiu. Spontaniczność nadaje wychowaniu rodzinnemu z jednej strony cechę przypadkowości (niekoniecznie postrzeganą przez pedagogów jako cecha pozytywna), z drugiej strony autentyczności, która to autentyczność stanowi gwarant skuteczności wychowania rodzinnego¹⁵.

Opis i uświadomienie sobie znaczenia wychowawczego rodziny jest pierwszym i niezbędnym warunkiem wparcia dziecka w procesie rozwoju prowadzącego do ukształtowania się gotowości szkolnej. Niemniej, aby móc udzielić odpowiedzi na pytanie jakimi metodami, w jaki sposób wspierać dziecko w osiągnięciu gotowości szkolnej, trzeba wskazać podstawowe elementy struktury procesu wychowania w rodzinie. Zdaniem ks. Józefa Wilka¹⁶ – klasyka polskiej pedagogiki rodziny – do najważniejszych elementów należą: struktura rodziny, postawy rodzicielskie,

¹³ E. Wysocka, *Dojrzałość szkolna...*, dz. cyt., s. 725.

¹⁴ D. Luber, *Ewolucja ról rodzicielskich w zakresie przygotowania dziecka do nauki szkolnej*, w: M. Szymczyk, D. Luber (red.), *Sześciolatek w przedszkolu czy w szkole?*, Mysłowice: Górnośląska wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach 2011, s. 67.

¹⁵ D. Opozda, *Rodzina najcenniejszym dobrem ludzkości – aspekt psychopedagogiczny*, w: R. Bieleń (red.), *W służbie rodziny*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2000, s. 132–136.

¹⁶ Zob. J. Wilk, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin – Kraków: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Wydawnictwo Poligrafii Salezjańskiej 2002, s. 52–124.

sposób zaspokajania potrzeb dziecka, sposób realizacji funkcji rodzicielskich, kultura materialna oraz kultura duchowa rodziny.

Podstawowym elementem warunkującym wychowawcze funkcjonowanie rodziny jest jej struktura. Z punktu widzenia pedagogicznego nie każdy typ rodziny uznać można za równie korzystny wychowawczo¹⁷. W ocenie tej chodzi raczej o tworzenie kontekstu, „ram” wychowania, niż o prostą determinację procesu wychowania przez strukturę rodziny. Z uwagi na to, że struktura rodziny warunkuje treść i częstość interakcji między członkami rodziny, za optymalne w sensie wychowawczym uznaje się rodziny wielkie, pełne: wielopokoleniowe i wielodzietne. Różnorodność typów podejmowanych ról przez członków rodziny, poszerzone możliwości realizacji funkcji opiekuńczej, socjalizacyjnej oraz inkulturacyjnej decydują o takim właśnie sposobie oceny. „Z wychowawczego punktu widzenia rodzina taka ma wiele wartości. Zachodzi tutaj wielość relacji ze względu na liczbę członków rodziny, ich zróżnicowanie i osobowe cechy. Z tego wynika wielość wzorów i odniesień ujmowanych pojęciem interakcji, czyli procesu, w którym ma miejsce równoczesna aktywność dwu lub więcej osób [...]. Rodzina wielopokoleniowa (rodzina z dziadkami czy innymi krewnymi) ma ponadto szansę wnoszenia do wychowania doświadczeń dotyczących całego wachlarza zdarzeń życiowych ważnych dla rozwoju, np. starość, śmierć, życiowe doświadczenia, tradycja, wiara, patriotyzm”¹⁸.

Drugim z kontekstualnych elementów warunkujących wychowanie w domu oraz formowanie się gotowości szkolnej jest status socjoekonomiczny¹⁹ rodziny lub używając innego określenia: kultura materialna rodziny²⁰. Okazuje się, że warunki społeczne i ekonomiczne oraz sposób korzystania z „zaplecza” materialnego rodziny warunkuje sposób adaptacji szkolnej dzieci. Wskazywaną zależność traktować można nie tylko jako prostą konsekwencję stanu posiadania rodziny²¹, ale także (a może przede wszystkim) jako konsekwencję sposobu wykorzystania tychże warunków materialnych. To, w jaki sposób członkowie rodziny używają zgromadzonych w domu przedmiotów, warunkuje realizację funkcji podstawowych oraz symbolicznych w rodzinie, wpływając dalej na rozwój dziecka, np.:

¹⁷ Por. A. Łuczyński, *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcjonalnych*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2008, s. 27; A. H. Sosnowska, *Trudności w osiąganiu dojrzałości szkolnej dzieci 6-letnich*, w: A. Klim-Klimaszewska (red.), *Z praktyki wychowania przedszkolnego*, Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej 2005, s. 256.

¹⁸ J. Wilk, *Pedagogika rodziny...*, dz. cyt., s. 58–59.

¹⁹ D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego 2004, s. 36.

²⁰ J. Wilk, *Pedagogika rodziny...*, dz. cyt., s. 65–67.

²¹ Tezę o braku zależności między warunkami materialnymi rodziny a przystosowaniem dzieci formuluje na podstawie badań własnych G. Sochaczewska: Por. *Taż*, *Czynniki warunkujące...*, dz. cyt., s. 121–122.

zapewnienia poczucia bezpieczeństwa, miejsca do pracy i odpoczynku, tworzenia warunków komunikacji w rodzinie.

Za fundamentalny aspekt wpływu materialnych warunków, jakie tworzy rodzina, decydujący o późniejszym funkcjonowaniu szkolnym, uznać należy także warunki zdrowotne, w jakich rozwija się dziecko. Szczególną uwagę zwrócić należy na warunki rozwoju prenatalnego, postnatalnego, a także dbałość o profilaktykę i higienę wpływające na zdrowie dzieci²².

Współwystępującym, z kulturą materialną (statusem socjoekonomicznym) elementem tworzącym warunki dla rozwoju gotowości szkolnej dziecka jest status kulturalny²³, bądź inaczej: kultura duchowa rodziny²⁴. Obecność w życiu rodziny takich elementów jak: słowo, symbol, zwyczaje i tradycje decyduje o sposobie rozumienia przez dziecko otaczającego je świata. Kultura duchowa tworzy zatem warunki, nie tylko dla uczestnictwa dziecka w dorobku kultury lokalnej czy globalnej, ale daje możliwość jej rozumienia, interpretacji i wartościowania²⁵.

Na szczególną jednak uwagę zasługują te czynniki, które tworzą „zrąb” relacji wychowawczej, a mianowicie: postawy rodzicielskie oraz stopień zaspokojenia potrzeb rozwojowych dzieci. Stopień zaspokajania potrzeb oraz typy postaw rodzicielskich uznaje się za podstawowe elementy warunkujące jakość oraz tempo rozwoju dziecka i ostatecznie jako główne elementy określające formowanie się osobowości dziecka. Takie cechy jak funkcjonowanie umysłowe, emocjonalne, społeczne stanowią konsekwencję tych dwóch elementów. Znaczenie postaw rodzicielskich oraz jakość zaspokojenia potrzeb uznaje się także za konieczne warunki rozwoju procesów naśladownictwa i identyfikacji, stanowiących podstawowe psychiczne mechanizmy wychowania²⁶.

Zespół wymienionych wyżej czynników decyduje o typie atmosfery wychowawczej rodziny, która to kategoria opisuje sposób funkcjonowania rodziny w aspekcie: komunikacji, układu ról i funkcji w rodzinie, typu stosowanych metod wychowania, norm i reguł życia rodzinnego. Kryteria te pozwalają na wyodrębnienie trzech zasadniczych typów rodzin: o atmosferze autokratycznej, chaotycznej i demokratycznej. Jedynie rodziny o atmosferze demokratycznej uznawane są za prawidłowe wychowawczo. „W rodzinie o atmosferze demokratycznej istnieją najbardziej pożądane warunki dla prawidłowego wychowania: W rodzinie takiej istnieje bowiem wzajemna życzliwość i zaufanie. Rodzice w swoich relacjach z dzieckiem liczą się z jego potrzebami, ale też nie ulegają wszystkim jego zachciankom. Stwarzają warunki do przejawiania przez dziecko inicjatywy, posłu-

²² G. Sochaczewska, Czynniki warunkujące..., dz. cyt., s. 121.

²³ D. Klus-Stańska, Adaptacja szkolna..., dz. cyt., s. 37–38.

²⁴ J. Wilk, Pedagogika rodziny..., dz. cyt., s. 67–79.

²⁵ Jako jeden z elementów warunkujących gotowość szkolną dzieci wymienia się np. poziom intelektualny i kulturalny rodziców: A.H. Sosnowska, Trudności w osiągnięciu..., dz. cyt., s. 256.

²⁶ D. Luber, Ewolucja ról..., dz. cyt., s. 68–77.

gują się częściej nagrodami niż karami, stosują perswazję oraz pobudzają ambicję oraz samokontrolę dzieci. W rodzinie tej funkcjonują normy porządkujące życie, ale nie są one w sposób drobiazgowy formułowane. W uzasadnionych przypadkach tolerowane są odstępstwa, przekraczanie ich jednak spotyka się z sankcjami, z tym że są one przemyślane, stopniowane i zindywidualizowane²⁷.

Szczególny typ środowiska rodzinnego, z uwagi na wspieranie formowania się gotowości szkolnej stanowią rodziny dysfunkcjonalne. Różnorakie dysfunkcje rodziny: jak zaburzenia struktury, realizowanych funkcji, relacji małżeńskiej czy sytuacje uzależnień traktowane są jako poważny czynnik utrudniający osiągnięcie gotowości szkolnej dzieci. Sytuacji patologizacji życia rodzinnego, jako elementowi utrudniającemu rozwój dziecka, charakteryzujące się: „wysokim poziomem chronicznego niepokoju, napiętej atmosfery, strachu; zacieraniem się granic tego, co wolno, czego nie wolno, tego, co ważne i wartościowe oraz bezwartościowe; pogmatwanymi, niejasnymi a często również ukrytymi regułami i zasadami zachowania i postępowania; sztywnością oraz statycznością, w tym sztywnością ról rodzinnych; brakiem tożsamości oraz wyodrębnionego „ego” wśród członków rodziny; zanikaniem bądź zagubieniem ich podstawowych sił oraz potencjałów psychofizycznych; wreszcie pozorną wzajemnością, interakcyjnością oraz intymnością²⁸” – towarzyszy często nieprawidłowa stymulacja wychowawcza ze strony rodziców lub zupełny brak zainteresowania rozwojem i osiągnięciami szkolnymi dzieci²⁹.

Biorąc pod uwagę wyżej przedstawiony opis elementów życia rodzinnego, warunkujący rozwój dziecka – w tym jego gotowość szkolną, wskazać można na podstawowe aspekty pracy wychowawczej, które realizowane być powinny zarówno przez rodziców, jak i wobec nich. Są to³⁰:

- rozwój kultury pedagogicznej rodziców polegający na uświadomieniu rodzicom ich znaczenia w procesie wspierania rozwoju dziecka oraz przygotowania do funkcjonowania szkolnego;
- poszerzanie wiedzy psychologicznej i pedagogicznej dotyczącej rozwoju ich dzieci, np. poprzez lekturę;
- naukę umiejętności wychowawczych np. poprzez uczestnictwo w różnych formach tzw. „Szkół rodziców”³¹;
- uczenie dzieci samodzielności, zwłaszcza w aspekcie czynności samoobsługi;

²⁷ J. Wilk, *Pedagogika rodziny...*, dz. cyt., s. 55.

²⁸ A. Łuczyński, *Dzieci w rodzinach...*, dz. cyt., s. 41.

²⁹ A. H. Sosnowska, *Trudności w osiągnięciu...*, dz. cyt., s. 256–157.

³⁰ Poniżej przedstawione wskazówki opracowane zostały na podstawie następujących źródeł: D. Luber, *Ewolucja ról...*, dz. cyt., s. 77–84.

³¹ O postulatcie utworzenia szkół rodziców i sposobach realizacji tego postulatu zob. M. Nowak, *Programy Szkoły Rodziców jako przejaw troski o wychowanie do rodzicielstwa*, w: D. Opozda (red.), *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007, s. 21–36.

- uczenie dzieci wytrwałości i systematyczności poprzez powierzanie dzieciom dostosowanych do ich możliwości zadań i konsekwentne egzekwowanie ich realizacji;
- rozbudzanie ciekawości i poszerzanie wiedzy o świecie, np. poprzez wspólne rozmowy i lekturę;
- kształtowanie nawyków, sprawności i umiejętności, np. poprzez wspólną zabawę;
- wprowadzanie w porządek i rytm funkcjonowania w ciągu dnia według planu uwzględniającego czas na naukę, zabawę, odpoczynek;
- stopniowe zapoznavanie dziecka ze szkołą, np. poprzez wizyty, uczestnictwo w „dniach otwartych”;
- nadawanie pozytywnego znaczenia szkole i nauce szkolnej poprzez pozytywne wypowiedzi o szkole, procesie edukacji, nauczycielach.

Postulat III. Przedszkole dzięki posiadanym fachowym możliwościom powinno stanowić specyficzne środowisko kształtowania się gotowości szkolnej

Przedszkole jako instytucja edukacyjna pełni, po rodzinie, wtórną w sensie czasowym, ale nie mniej ważną funkcję w kształtowaniu się gotowości szkolnej dziecka. Jego znaczenie uwidacznia się zwłaszcza ze względu na fakt, iż z jednej strony, w porównaniu z rodziną środowisko przedszkolne bliższe jest środowisku szkoły: ze względu na jego strukturę i funkcjonowanie; z drugiej natomiast stanowi podmiot specjalistycznego wsparcia rozwoju dziecka (w przeciwieństwie do rodziny, która jak to pisaliśmy wcześniej wychowuje spontanicznie). W trakcie edukacji przedszkolnej dziecko objęte jest fachową opieką i wychowaniem oraz doświadcza elementów systemu pracy przedszkola, bliskich tym, jakie istnieją w szkole (obowiązki, konieczność podporządkowania się poleceniom nauczyciela, funkcjonowanie w grupie przedszkolnej).

Ponieważ specjalistyczne działania podejmowane przez przedszkole powinny uwzględniać i stawiać sobie za cel troskę o ogólny i osobowościowy rozwój dziecka, który warunkuje gotowość szkolną ucznia³², za wstępny element, warunkujący skuteczność wychowawczej pracy przedszkola uznać należy przeprowadzanie rzetelnej diagnozy. Prócz posiadanej wiedzy teoretycznej i przygotowania praktycznego, to wszechstronna (polimodalna) oraz systematyczna diagnoza poziomu rozwoju osobowościowego, funkcjonowania motorycznego, społecznego i emocjonalnego stanowi warunek prawidłowo realizowanego wsparcia w aspekcie gotowości szkolnej. Diagnoza tego typu, zgodnie ze wskazówkami zawartymi w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku stanowić ma dla opracowania indywidualnego programu wspomagania rozwoju

³² A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna..., dz. cyt., s. 156.

dziecka realizowanego w czasie okresu poprzedzającym podjęcie nauki szkolnej³³; lecz także stanowić źródło informacji dla rodziców o poziomie rozwoju ich dzieci oraz podstawę dla pracy edukacyjnej z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, prowadzoną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną³⁴.

Elementem, który bezpośrednio wpływa na jakość wsparcia rozwoju gotowości szkolnej dziecka, realizowany przez przedszkole są metody pracy opiekuńczej i wychowawczej. Metody te o charakterze zajęć obowiązkowych oraz zajęć dowolnych³⁵ służyć powinny realizacji zasad: zaspokajania potrzeb dziecka, aktywności, indywidualizacji, organizowania życia społecznego, integracji³⁶.

Środowisko przedszkola dzięki szeregowi cech swej struktury i funkcjonowania jako środowiska wychowawczego sprzyja nabywaniu przez dzieci umiejętności realizacji obowiązków ucznia. Mimo że chodzi o cechy immanentne, naturalne przedszkola, to świadome ich kształtowanie przez nauczyciela sprzyja wprowadzeniu dziecka na poziom funkcjonowania szkolnego, różniący się mimo wszystko od funkcjonowania przedszkolnego. Praca wychowawcza polegająca na celowym kształtowaniu środowiska przedszkola: „[...] wymaga przede wszystkim stwarzania mu [dziecku – przypis P.M.] sytuacji samodzielnego rozwiązywania problemów. Służą temu m.in. polecenia wydawane przez nauczyciela [...]. Szczególnego znaczenia nabiera w tym okresie nabywanie przez przedszkolaka umiejętności samodzielnego organizowania sobie pracy, na przykład dbałość o własną półkę [...]. Prowadzi to m.in. do kształtowania w dziecku odpowiedzialności za własną pracę i postępowanie. Zdyscyplinowanie dzieci, ich umiejętność współżycia w zespole przejawia się w świadomym przestrzeganiu wspólnie ustalonych zwyczajów [...]. Kształtowaniu się obowiązkowości sprzyja sumienne wykonywanie dyżurów i innych prac podejmowanych przez dzieci z własnej inicjatywy lub z polecenia nauczyciela. Niezbędne jest także rozwijanie wytrwałości i wyrobienia nawyku doprowadzenia rozpoczętej pracy do końca”³⁷. Do innych elementów struktury pracy przedszkola, wdrażających do roli ucznia należą: punktualność ćwiczona m.in. dzięki sprawdzaniu listy obecności, ćwiczenie umiejętności dłuższego skupiania uwagi realizowane poprzez zadania polegające np. na obserwacji zjawisk, zachowywanie kolejności wypowiedzi i słuchania odpowiedzi kolegów³⁸.

³³ Zob. L. Szymczyk, Gotowość placówek przedszkolnych i nauczycieli przedszkola w zakresie przygotowania pięcioletków do nauki w szkole, w: M. Szymczyk, D. Luber (red.), Sześciolatek w przedszkolu czy w szkole?, Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach 2011, s. 56–59.

³⁴ A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna..., dz. cyt. s. 147.

³⁵ Tamże, s. 116.

³⁶ Tamże, s. 114–115.

³⁷ Tamże, s. 155–156.

³⁸ Zob. tamże s. 156.

Z wielu realizowanych form pracy wychowawczej, ze względu na specyfikę wieku rozwojowego, szczególne miejsce przypisuje się zabawie. Zabawa jest z jednej strony dominującym sposobem aktywności dziecka w wieku 5–6 lat. Z drugiej, dzięki swej różnorodności stwarza nieocenione warunki wpływu wychowawczego. Dziecko zachowując naturalną dla niego formę aktywności, uczy się jednocześnie, zdobywając wiedzę o świecie oraz ćwicząc umiejętności motoryczne, intelektualne, społeczne, emocjonalne. Wydaje się zatem że utrzymaniu i stwarzaniu możliwości tej formy aktywności dziecka pozwala na wyrobienie umiejętności niezbędnych dla funkcjonowania szkolnego dziecka, a w klasie szkolnej na „łagodne i stopniowe” wchodzenie w role uczniowskie³⁹.

Podsumowując ten aspekt pracy przedszkola, przytoczmy ogólne zasady pracy wychowawczej i prewencyjnej sformułowane przez H. Nartowską:

„1. Dziecku z trudnościami w dojrzałości szkolnej należy poświęcić więcej czasu i uwagi niż dziecku prawidłowo rozwijającemu się.

2. Należy organizować zabawy lub zajęcia angażujące sfery o niższym poziomie rozwoju oraz pobudzać zainteresowania nimi.

3. Stopniować trudność zadań, nie ograniczając się wyłącznie do tych, co do których wiadomo, że dziecko jest w stanie je wykonać.

4. Przy napotkanych trudnościach przeciwdziałać zniechęceniu i napięciom emocjonalnym poprzez dyskretną, a nieraz także jawną pomoc.

5. Wzmacniać motywację dziecka do działania własnym zaangażowaniem, wspólną z dzieckiem radością z wykonanej czynności, poprzez pochwałę, a czasem nagrodę.

6. Dbać o prawidłową samoocenę dziecka przez rzeczową krytykę, pozbawioną negatywnych elementów emocjonalnych, jak: wyśmiewanie, ironia, irytacja, a zachęcającą do ponawiania prób.

7. Wyeliminować kary za „przewinienia” lub niepowodzenia przy samodzielnych i spontanicznych poczynaniach dziecka.

8. Nigdy nie podejrzewać dziecka o złośliwość, przekorę, „robienie na złość” czy o negatywizm, lecz przeanalizować przyczyny tak interpretowanych zachowań, które mogą tkwić zarówno w zadaniach lub poleceniach dorosłych, jak i dotychczasowym postępowaniu rodziców, np. gdy stale wymagamy od dziecka zbyt wiele itp.

9. Zawsze pozostawiać dziecku czas na samodzielne zabawy i zajęcia zgodnie z jego upodobaniami, zapewniając mu zadowolenie i powodzenie, przy czym w miarę dojrzewania dziecka margines tej swobody powinien być coraz szerszy.

³⁹ Por. Z. Włodarski, A. Matczak (red.), Wprowadzenie do psychologii, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1987, s. 85–92, 389–392.

10. Wymagania i oczekiwania dotyczące osiągnięć dziecka poza domem rodzinnym, np. w przedszkolu lub szkole nigdy nie powinny przekraczać jego możliwości⁴⁰.

Istotny z punktu widzenia adaptacji dziecka w klasie I do funkcjonowania szkolnego jest problem klasy szkolnej. Klasa szkolna stanowi bowiem szczególny kontekst funkcjonowania szkolnego dziecka. Zespół takich elementów jak: struktura klasy, normy i cele grupowe, system komunikacji, przywództwo czy spójność klasy, prócz elementów administracyjnych i wychowawczych, decydują o funkcjonowaniu szkolnym dziecka⁴¹. Działalność nauczyciela w tym zakresie prowadzić może do tworzenia środowiska bądź: „nastawioną na osiągnięcia” z dominującą postawą „bezosobowego profesjonalizmu” z typowym nastawieniem na sztywność zasad i komunikacji, klasyfikację według osiągnięć i nastawieniem na dyscyplinę; „nastawioną na porządek”, w której nauczyciel występuje w roli funkcjonariusza nie liczącego się z potrzebami i osiągnięciami uczniów; oraz „nastawioną na współzycie”, z dominującym klimatem „interpersonalnej zgody”, zainteresowanym osobistymi osiągnięciami i rozwojem uczniów klimacie wzajemnej współpracy⁴². Istotne z tego punktu widzenia wydaje się prowadzenie przez nauczycieli takich form zajęć i tworzenie takiego klimatu w klasie, które promowałyby tworzenie wzajemnych relacji między członkami klasy szkolnej⁴³.

Fundamentalne wreszcie znaczenie dla procesu wspierania rozwoju gotowości szkolnej ma systematyczna współpraca przedszkola z rodzicami. Ze względu na znaczenie tego procesu dla wspierania rozwoju dziecka, współcześnie odchodzi się od określania jedynie sztywnych, formalnych ram współpracy rodziców z przedszkolem. W myśl postulatu demokratyzacji edukacji, na poziomie przedszkolnym, dąży się do rzeczywistego współdecydowania rodziców o kształceniu i wychowaniu ich dzieci⁴⁴. Zakres współpracy tych dwóch fundamentalnych podmiotów wychowania w aspekcie gotowości szkolnej winien dotyczyć zarówno funkcji informacyjnej, wspierającej decyzje, jak i kompensacyjno-korekcyjnej wychowania.

W zakres treści przekazywanych rodzicom przez nauczycieli, zdaniem J. Pytlarczyk wchodzi:

„– profesjonalny obraz rozwoju swojego dziecka, który opiera się na własnych spostrzeżeniach oraz wiedzy teoretycznej na temat prawidłowości, zacho-

⁴⁰ Cyt. za: A. H. Sosnowska, Trudności w osiągnięciu..., dz. cyt., s. 258.

⁴¹ Zob. K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1993, s. 126–138.

⁴² Tamże, s. 138–141.

⁴³ D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna ...*, dz. cyt. s. 23–24, 48–51.

⁴⁴ J. Andrzejewska, *Wspieranie rozwoju dziecka poprzez współpracę nauczyciela z rodziną*, w: S. Guz, J. Andrzejewska (red.), *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2005, s. 115.

wań typowych, specyficznych dla danego etapu rozwoju, bez pominięcia cech różnicujących dzieci między sobą;

- wiedzę na temat rozwoju kontaktów z innymi dziećmi i dorosłymi;
- wiedzę o dziecku w kontekście prawidłowości rozwojowych, nie po to jednak, by dokonywać porównań między dziećmi, ale by lepiej stymulować ich rozwój;

- informacja na temat różnych służb wsparcia socjalnego, pedagogicznego, medycznego, psychologicznego⁴⁵.

Zadanie wspierania rodziców w podejmowaniu decyzji edukacyjnych, realizowane przez przedszkole, winno dotyczyć zwłaszcza wyboru formy i miejsca dalszej edukacji dziecka. Nie ogranicza się ono jedynie do przekazu informacji, lecz polega na pomocy w rozważeniu różnych możliwości edukacyjnych oraz w wyborze najlepszej jej formy dla dziecka. W zakres udzielanego rodzicom wsparcia wchodzi:

- „– Rodzicowi dziecka kończącego w danym roku 5 lat należy udzielić informacji, gdzie dziecko może być objęte edukacją przedszkolną. Warto przy tej okazji zachęcać rodziców do posyłania dziecka do przedszkola poprzez wskazanie pożytków płynących z edukacji przedszkolnej samorząd gminy powinien zadbać o dostęp do edukacji przedszkolnej dla wszystkich pięcioletków – choćby w formie małych punktów przedszkolnych lub oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych. Rodzice mogą mieć różne potrzeby w zakresie opieki nad dziećmi – od kilku do 10 godzin dziennie. Zależnie od potrzeb należy wskazać jak najlepszą ofertę.

- Jeśli dziecku przysługuje prawo (pięcioletek) lub ma ono obowiązek edukacji przedszkolnej (sześciolatek), należy zaproponować miejsce edukacji przedszkolnej, rekomendowane przez samorząd gminy, jak najlepiej je charakteryzując, informując jednocześnie o wszelkich innych miejscach edukacji przedszkolnej w okolicy, gdzie rodzic może zapisać dziecko.

- Rodzicowi dziecka kończącemu w danym roku 6 lat, które jest już objęte wychowaniem przedszkolnym, trzeba zaprezentować ofertę szkoły, gdyż rodzic ma także prawo wnioskowania o objęcie obowiązkiem szkolnym dziecka sześciolatniego. Rodzice mają prawo zapoznać się też z ofertą innych szkół, również tych poza obwodem, w którym dziecko mieszka, i zapisać je do wybranej szkoły.

- Rodzice mają prawo do decydowania o miejscu i sposobie edukacji dziecka. Jeśli pojawią się takie pytania lub potrzeby, należy również poinformować rodziców o możliwości edukacji domowej dziecka oraz o miejscach, gdzie można uzyskać specjalistyczne wsparcie przy organizowaniu takiej edukacji.

- Jeżeli wstępne rozeznanie wskazuje, że dziecko może kwalifikować się do edukacji specjalnej, należy poinformować rodziców o potrzebie skontaktowania się z najbliższą poradnią psychologiczno-pedagogiczną i objęcia dziecka jak naj-

⁴⁵ Cyt. za: L. Szymczyk, Gotowość placówek..., dz. cyt., s. 66.

wcześniej odpowiednim wspomaganie, podając adresy okolicznych zespołów wczesnego wspomagania rozwoju dziecka⁴⁶.

Zwróćmy wreszcie uwagę na zadania korekcyjno-kompensacyjne przedszkola. Jako instytucja edukacyjna, zatrudniająca fachowców o dogłębnej wiedzy pedagogicznej, przedszkole może zarówno wskazywać na podstawowe braki w wiedzy i umiejętnościach rodziców, jak i pomagać w wypracowaniu właściwych sposobów realizacji zadań opiekuńczych i wychowawczych przez rodziców. Szczególną troską powinny być objęte te rodziny, w których dominują niepożądane z punktu wychowawczego: postawy i sposoby myślenia o dziecku i jego wychowaniu, nieumiejętność pokonywania trudności rozwojowych oraz radzenia sobie z niepowodzeniami szkolnymi, brak świadomości i umiejętności zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka, style funkcjonowania rodzinnego, a w szczególności elementy dysfunkcji rodziny⁴⁷.

Mamy świadomość, iż prezentowany tekst, z zamierzenia stanowiący zbiór uwag dotyczących praktyki wsparcia rozwoju gotowości szkolnej dzieci, nie wyczerpuje zagadnienia. Przyczyną tego jest niewątpliwie bogaty zakres problematyki gotowości szkolnej oraz ciągły rozwój przedszkoli (metod ich pracy), warunkowany nieustannymi zmianami społeczno-kulturowymi tak typowymi dla czasów współczesnych. W pracy nie podjęliśmy szeregu zagadnień szczegółowych, takich jak np.: dotyczących prawnych regulacji pracy przedszkoli, aspektu adekwatności programów nauczania względem potrzeb społecznych oraz potrzeb dziecka, zagadnienia przygotowania nauczycieli edukacji przedszkolnej, problemu adaptacji szkolnej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponadto tekst pomija przygotowanie placówek szkolnych do przyjęcia dzieci do klas pierwszych (gotowość szkoły, umożliwiająca dziecku wejście w rolę ucznia, współcześnie staje się niezwykle istotnym i szeroko dyskutowanym problemem⁴⁸). Każdy z problemów stanowi istotny, ale i szeroki zakres tematyczny, wymagający podjęcia specjalistycznych badań. Wyrażamy jednak nadzieję, że sformułowane powyżej postulaty wskazują na najistotniejsze elementy warunkujące skuteczność rozwoju gotowości szkolnej dzieci i stanowią mogą impuls do przemyśleń i opracowania własnych sposobów pracy wychowawczej w tym zakresie.

⁴⁶ Tamże, s. 54–55.

⁴⁷ Por. J. Andrzejewska, *Wspieranie rozwoju...*, dz. cyt., s. 115–117.

⁴⁸ Zob. D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna...*, dz. cyt., s. 64–71.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewska J., Wspieranie rozwoju dziecka poprzez współpracę nauczyciela z rodziną, w: S. Guz, J. Andrzejewska (red.), Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2005.
- Bronk A., Czy pedagogika jest nauką autonomiczną, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), W trosce o integralne wychowanie, Lublin: Wydawnictwo KUL 2003.
- Kamiński S., Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 1992.
- Klim-Klimaszewska A., Pedagogika przedszkolan. Nowa podstawa programowa, Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica 2010.
- Klus-Stańska D., Adaptacja szkolna siedmiolatków, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego 2004.
- Konarzewski K. (red.), Sztuka nauczania. Szkoła, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1993.
- Kunowski S., Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2001.
- Luber D., Ewolucja ról rodzicielskich w zakresie przygotowania dziecka do nauki szkolnej, w: M. Szymczyk, D. Luber (red.), Sześciolatek w przedszkolu czy w szkole? Mysłowice: Górnośląska wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach 2011.
- Łobocki T., Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2009.
- Łuczyński A., Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcjonalnych, Lublin: Wydawnictwo KUL 2008.
- Magier P., Kulturowy kontekst wychowania dziecka wyzwaniem dla edukacji rodziców, w: D. Opozda (red.), Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007.
- Meirieu P., Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika, Warszawa: Fraszka Edukacyjna 2003.
- Nowak M., Programy Szkoły Rodziców jako przejaw troski o wychowanie do rodzicielstwa, w: D. Opozda (red.), Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007.
- Nowak M., Teorie i koncepcje wychowania, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne 2008.
- Opozda D., Rodzina najcenniejszym dobrem ludzkości – aspekt psychopedagogiczny, w: R. Bielen (red.), W służbie rodziny, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2000.
- Sochaczewska G., Czynniki warunkujące przystosowanie dziecka do przedszkola, w: B. Wilgocka-Okoń (red.), Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, Polska Akademia Nauk. Komitet Nauk Pedagogicznych, Studia Pedagogiczne XLVIII, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk 1985.
- Sosnowska A. H., Trudności w osiągnięciu dojrzałości szkolnej dzieci 6-letnich, w: A. Klim-Klimaszewska (red.), Z praktyki wychowania przedszkolnego, Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej 2005.
- Szymczyk L., Gotowość placówek przedszkolnych i nauczycieli przedszkola w zakresie przygotowania pięciolatków do nauki w szkole, w: M. Szymczyk, D. Luber (red.),

- Sześciolatek w przedszkolu czy w szkole?, Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach 2011.
- Śliwerski B., Istota i przedmiot badań teorii wychowania, w: B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki, T. II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2004.
- Włodarski Z., Matczak A. (red.), Wprowadzenie do psychologii, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1987.
- Wysocka E., Dojrzałość szkolna, w: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, T. I, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2003.

Summary

The aim of the article is to formulate remarks concerning the practice of supporting the development of children's school readiness. It includes three major claims: the first one regarding the familiarity with the theoretical achievements within the scope of school maturity as a condition for educational work; the second one about the necessity of supporting the school maturity of a child by the parents; and the third one concerning the goals of a nursery school in developing the school readiness. The development of school readiness is a complex and multifaceted issue. During its formation diligent theoretical preparations are necessary, which guarantees a deep insight into the issue of a child's school preparation. Family as such constitutes the first and initial environment that stimulates a child's development, which is of fundamental importance to the future school functioning. A nursery school, by turn, constitutes a direct subject preparing a child for school functioning because of the professional character of educational influence and the specificity of experiences it delivers to its pupils.