

Anna Stawecka

Rozwój psychofizyczny dzieci w okresie późnego dzieciństwa

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 18, 61-74

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Anna Stawecka

ROZWÓJ PSYCHOFIZYCZNY DZIECI W OKRESIE PÓŹNEGO DZIECIŃSTWA

Późne dzieciństwo, określane również jako młodszy wiek szkolny, przypada na okres od 7 do 10–12 roku życia. Jest to czas radykalnych zmian w życiu dziecka, na które duży wpływ wywiera rozpoczęcie przez nie nauki szkolnej. Związane z tym wejście w rolę ucznia oznacza konieczność wywiązywania się z obowiązków, sprzyja też nabywaniu samodzielności oraz przyczynia się do poszerzenia relacji społecznych¹. Jednak, aby przezwyciężyć trudności wynikające z nowych dla dziecka sytuacji i problemów, z jakimi styka się w szkole i poza nią, musi ono nabyć szereg umiejętności ruchowych, społecznych, poznawczych, komunikacyjnych oraz w zakresie samokontroli. Wiązą się z tym intensywne zmiany zachodzące we wszystkich sferach rozwoju.

Rozwój fizyczny pod względem ilościowym ulega w tym czasie zahamowaniu, dotyczy to zwłaszcza wzrostu. Doskonałą się w zamian funkcje poszczególnych układów i narządów. Ten jakościowy rozwój sprzyja postępowi w zakresie tzw. dużej motoryki, a co się z tym łączy, pojawieniu się zróżnicowanych form aktywności fizycznej (dziecko biega, skacze, bierze udział w ćwiczeniach i zabawach ruchowych). Dzieci stają się coraz bardziej sprawne, wytrzymałe, ich ruchy są skoordynowane, wykonywane szybko i dokładnie. Następuje również rozwój małej motoryki,

¹ Por. Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1987, s. 312; A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003, s. 223; J. Berryman, J. Hargreaves, K. Howells, E. M. Ockleford, D. J. Wilbur, *Psychologia moje hobby*, Gdańsk 2003, s. 150; H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 264; K. Appelt, *Wiek szkolny – jak rozpoznać potencjał dziecka*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, pod red. A. Brzezińskiej, Gdańsk 2004, s. 260.

co pozwala im wykonywać precyzyjne czynności, jak rysowanie, malowanie, konstruowanie itp².

Późne dzieciństwo to czas intensywnego rozwoju poznawczego. Wiele uwagi poświęcił tej problematyce szwajcarski badacz rozwoju dziecka Jean Piaget. Podkreślał on, że dzieci są ciekawe świata, co powoduje ich dążenie do poznawania go poprzez eksplorację i eksperymentowanie³. Uczony ten dokonał podziału rozwoju poznawczego na cztery stadia, „w których inteligencja rozwija się od prostych odruchów, poprzez działania na przedmiotach i aktywność wyobrazeniową do aktywności logicznej”⁴. W jego ujęciu każde dziecko przechodzi owe etapy, w ramach których tworzy wiedzę o świecie, a także popełnia podobne błędy i dochodzi do takich samych wniosków⁵. Warto zaznaczyć, że poznanie, w miarę rozwoju, staje się zgodne z prawami logiki, „coraz bardziej abstrakcyjne, systematyczne i praktyczne”⁶.

Dziecko w wyniku oddziaływania na nie środowiska, a głównie w toku własnej aktywności, co podkreślał J. Piaget, poznaje świat. Za proces zdobywania wiedzy odpowiadają dwa wzajemnie uzupełniające się procesy: akomodacja i asymilacja⁷. Należy podkreślić, że „asymilacja» polega na włączaniu informacji nowych w już istniejące struktury poznawcze. Natomiast istotą »akomodacji« jest modyfikacja wytworzonych uprzednio struktur poznawczych w wyniku napływających informacji i pojawiania się nowych problemów. Procesy asymilacji i akomodacji prowadzą do doskonalenia struktur poznawczych”⁸. Wiąże się to z faktem, że „z jednej strony dzieci »dołączają« rzeczywistość zewnętrzną do swej struktury psychicznej, z drugiej są niejako zmuszane do modyfikowania i poszerzania repertuaru swych działań tak, by dostosowywać się do wymagań środowiskowych”⁹.

Kolejnym warunkiem zdobywania nowych umiejętności, powiązanych z akomodacją i asymilacją, jest w ujęciu Piageta równoważenie: „Teza o znaczeniu równowagi poznawczej wywodzi się z założenia, że dla właściwego funkcjonowania w świecie pełnym zmian i niepewności konieczne jest istnienie stanu równowagi wewnętrznej. Pozwala on organizmowi poradzić sobie z dezorganizacją i konfliktami pojawiającymi się, gdy w systemie poznawczym dojdzie do konfrontacji sprzecznych ze sobą zdarzeń czy idei. Możliwy staje się wówczas, po chwilowym rozchwianiu, powrót

² Por. H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 264.

³ Por. H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2008, s. 206.

⁴ P. Huget, *Od dzieciństwa ku młodości. Psychologiczno-pedagogiczne podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2007, s. 61.

⁵ Tamże, s. 61.

⁶ S. Meadows, *Rozwój poznawczy*, w: *Psychologia rozwojowa*, pod red. P.E. Bryanta, A.M. Colmana, Poznań 1997, s. 39.

⁷ Por. P. Huget, *Od dzieciństwa ku młodości...*, s. 61; H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 45; H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, s. 186.

⁸ S. Meadows, *Rozwój poznawczy*, s. 39.

⁹ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, s. 187.

do poprzedniego stanu równowagi lub osiągnięcie wyższego poziomu równowagi warunkującego większą stabilność systemu”¹⁰.

W opisywanym okresie rozwojowym „następuje przejście na wyższy operacyjny poziom myślenia. Aktywność poznawcza dziecka staje się dowolna, selektywna i systematyczna. Dziecko potrafi dowolnie koncentrować uwagę i obejmować nią więcej elementów (od 3 do 6) niż w poprzednim okresie. Potrafi także dowolnie zapamiętywać oraz stosować różne zabiegi ułatwiające przyswajanie zapamiętanego materiału, czyli tak zwane strategie pamięciowe, na przykład powtarzanie¹¹. Ucząc się dziecko zaczyna samodzielnie analizować, organizować materiał, dzięki czemu nie musi dosłownie go zapamiętywać. Wspomniane umiejętności mają związek ze wzrostem zdolności do porządkowania informacji i zamierzonego uczenia się¹². Pod wpływem doświadczeń z uczeniem się zaczyna się refleksja dziecka nad własnymi procesami poznawczymi, między innymi rozwija się metapamięć, czyli wiedza o własnej pamięci”¹³.

W procesie myślenia zachodzi wiele zmian, związanych z przejściem z etapu myślenia przedoperacyjnego na etap operacji konkretnych. Dziecko, według J. Piageta, „na podstawie własnych badań nad światem i interakcji z nim odkrywa lub rozwija w sobie zestaw niezwykle silnych, abstrakcyjnych, ogólnych »reguł« lub »strategii« działania”, tj. operacji konkretnych¹⁴. Termin „operacja” oznacza w tym przypadku „jakikolwiek zestaw silnych, abstrakcyjnych schematów wewnętrznych takich, jak na przykład odwracalność, dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie. Każde z nich jest swego rodzaju wewnętrzną regułą dotyczącą przedmiotów i wzajemnych między nimi zależności. Dziecko rozumie, że w myśl reguły wynikiem dodawania jest zwiększenie, a wynikiem odejmowania zmniejszenie”¹⁵. Dziecko w okresie operacji konkretnych z łatwością dokonuje działań na rzeczach; „które zna lub które widzi i którymi może manipulować (...) nie potrafi natomiast jeszcze sprawnie operować ideami i sytuacjami potencjalnie możliwymi”¹⁶. Posługiwanie się operacjami konkretnymi umożliwia mu rozwiązywanie problemów w bezpośredniej styczności z nimi, natomiast pod koniec młodszego wieku szkolnego następuje rozpoczęcie rozwoju fazy operacji logicznych. Dzięki nim dziecko może dokonywać operacji myślowych odnośnie do przedmiotów czy idei, z którymi nie ma bezpośredniego

¹⁰ S. Meadows, *Rozwój poznawczy*, s. 40.

¹¹ M. Jagodzińska, *Nowe problemy w badaniach nad rozwojem pamięci*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, nr 1/1993, s. 21-30; por. K. Appelt, *Wiek szkolny – jak rozpoznać potencjał dziecka*, s. 265, 270, 271.

¹² Por. A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, s. 224.

¹³ M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, w: *Psychologia*, tom 1, pod red. J. Strelaua, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 306, 304.

¹⁴ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 268; por. A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa 2007, s. 75, 80.

¹⁵ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 268.

¹⁶ Tamże, s. 268.

kontakty. Jego czynności umysłowe stają się zintegrowane, zinterioryzowane oraz odwracalne¹⁷.

Poprzez zrozumienie zasady odwracalności dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, że działania fizyczne i umysłowe są odwracalne, np. w trakcie eksperymentu dotyczącego stałości przedmiotu zauważa, że wałek z plasteliny może zostać uformowany w kulkę. Zaczyna również rozumieć wzajemne relacje zachodzące między całością i jej częściami oraz w obrębie układu różnych części, zyskuje też umiejętność szeregowania i klasyfikacji, co ułatwia mu porządkowanie przyswajanych informacji¹⁸. Z rozwojem myślenia wiąże się także wytworzenie pojęć stałości liczby, długości, ciężaru, masy, objętości, powierzchni, czasu i prędkości, a także zdolność do decentracji, tj. umiejętności przyjmowania punktu widzenia innej osoby w zakresie percepcji, myślenia oraz odczuwania¹⁹.

Jean Piaget dostrzegł, że w okresie późnego dzieciństwa dziecko posługuje się logiką indukcyjną: „Na podstawie własnych doświadczeń potrafi określić zasady ogólne. Na przykład spostrzeganie, że gdy dodajemy jedną zabawkę do całego ich zestawu, to ich liczba zwiększa się o jeden, prowadzi to do odkrycia ogólnej zasady – dodawanie zawsze sprawia, że czegoś jest więcej”²⁰. Opisując aktywność poznawczą dziecka w wieku wczesnoszkolnym warto dodać za Helen Bee, że „dzieci w szkole podstawowej są świetnymi badaczami–obserwatorami i uwielbiają katalogowanie, liczenie gatunków drzew i ptaków lub odkrywanie nawyków świnki morskiej”²¹.

W okresie późnego dzieciństwa rozwojowi i rozbudowie ulega struktura intelektu, co przejawia się w tworzeniu nowych oraz rozszerzaniu istniejących schematów poznawczych. Umożliwiają one zarówno organizowanie informacji, jak i przystosowanie do otoczenia, w tym rzutują na zachowanie jednostki.

Przy okazji omawiania rozwoju poznawczego warto zauważyć, że w trakcie zajęć lekcyjnych dzieci pracują zarówno indywidualnie, jak i w grupach nad poszukiwaniem rozwiązań problemów postawionych przez nauczyciela. Wśród uczonych zajmujących się kształceniem są tacy, którzy opowiadają się za stosowaniem metod nauczania grupowego. W ich ujęciu sprzyja ono rozwijaniu motywacji do osiągnięć, poczucia własnej wartości oraz rozwojowi społecznemu. Interesujące, choć sprzeczne, poglądy w tym zakresie prezentują wybitni badacze rozwoju dziecka, między innymi wspomniany Jean Piaget i rosyjski psycholog Lew Wygotski.

¹⁷ Por. J. Berryman, J. Hargreaves, K. Howells, E. M. Ockleford, D.J. Wilbur, *Psychologia moje hobby*, s. 150.

¹⁸ Por. Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, s. 313; A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, s. 224; R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, pod red. B. Harwas-Napierały, J. Trempały, Warszawa 2004, s. 135, 136; R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2004, s.135; H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 268.

¹⁹ Por. Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, s. 312-314; R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo*, s.135, 136; R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*.

²⁰ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 268.

²¹ Tamże, s. 268.

Jean Piaget stał na stanowisku, zgodnie z którym rozwój poznawczy dziecka przebiega lepiej w gronie rówieśników niż dorosłych. W jego ujęciu zaletą tego rodzaju interakcji jest konflikt „pomiędzy wiedzą, jaką dziecko na danym etapie posiada, a przeciwstawnymi informacjami lub poglądami, które może uzyskać od innych uczestników interakcji”²². W sytuacji, gdy dzieci uzyskują informacje od dorosłych lub starszych dzieci, przyjmują je biernie nawet wtedy, gdy różnią się od ich poglądów – to skutek m.in. ulegania autorytetom. Inaczej jest, gdy źródłem informacji są rówieśnicy. Różnice w poglądach doprowadzają do sprzeczek i wymiany zdań. Dochodzi wtedy do sytuacji, w której dziecko zaczyna się interesować innym niż własny punkt widzenia i „do zainteresowania się takim aspektem danej sytuacji, który mogło przeoczyć pracując samotnie. Konflikt zatem wytwarza w umyśle dziecka swoisty brak równowagi, który skłania go do ponownego przemyślenia danego zdania, co prowadzi do pogłębienia jego rozumienia”²³.

Lew Wygotski, w przeciwieństwie do Jeana Piageta, twierdził, że źródłem rozwoju jest współpraca. W szczególności dotyczy to rozwoju złożonych form myślenia. Pracując razem dzieci biorą wzór z bardziej doświadczonych od siebie rówieśników oraz przyswajają sobie kulturowe normy, oczekiwania społeczne i metody działania²⁴. Nie bez znaczenia dla owego rozwoju jest również odpowiednie jego kierowanie, „rozwój dokonuje się wtedy, gdy bardziej doświadczone dziecko, rodzic lub nauczyciel wprowadza dziecko w praktyczne wykonywanie konkretnych zadań. Proces ten nosi miano »budowy rusztowania«. Przyciągając i utrzymując uwagę dziecka, ustanawiając właściwe granice danego zadania, zwracając uwagę na jego wady, instruktor dostarcza pewnego rodzaju struktury, czyli »rusztowania«, które znacznie ułatwia proces uczenia się”²⁵. Tak więc w opisywanym procesie ważną rolę odgrywa modelowanie i konstruowanie doświadczenia poznawczego dziecka, co dokonuje się – przy jego współudziale – z osobami bardziej od niego doświadczonymi. W budowaniu »rusztowania« niezwykle istotną rolę odgrywa to, aby utrzymać uwagę dziecka, wypracować najlepszą strategię lub rozwiązanie oraz dostosować cały proces do poziomu umiejętności i zdolności jego rozumienia²⁶. Równie istotne jest tzw. odkrywanie wspomagane, które „oznacza, że nauczyciel poprzez pytania, pokazy i objaśnienia buduje dla dziecka rusztowanie wspomagające jego działania”²⁷.

L. Wygotski sugerował, że rozwój człowieka, w tym rozwój jego myślenia, możliwy jest dzięki wytworom kulturowym – narzędziom i znakom. Są to różnego rodzaju przedmioty fizyczne, np. książki, zegary, rowery, mapy itp., jak również „takie

²² J. Berryman, J. Hargreaves, K. Howells, E.M. Ockleford, D.J. Wilbur, *Psychologia moje hobby*, s. 153.

²³ Tamże, s. 153.

²⁴ Por. H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 48.

²⁵ J. Berryman, J. Hargreaves, K. Howells, E.M. Ockleford, D.J. Wilbur, s. 153.

²⁶ Por. H. Bee, s. 48.

²⁷ Tamże, s. 48.

pojęcia i symbole, jak: język, umiejętność czytania i pisania, matematyka i teorie naukowe, a także takie wartości, jak: prędkość, skuteczność i siła²⁸. Wymienione elementy przekazywane są głównie w procesie interakcji społecznej, częściowo zaś są nabywane przez dziecko w toku kontaktów z przedmiotami²⁹. Stąd według Wygotskiego interakcje społeczne umożliwiają dziecku przyswojenie sobie systemu znaków i znaczeń kulturowych. Kontakty społeczne doprowadzają do tego, że nabywane informacje ulegają internalizacji, a zatem dzieci „nie muszą odkrywać świata na nowo (...). Mogą korzystać z narzędzi nagromadzonych przez poprzednie pokolenia, a w codziennym życiu mają ku temu okazję poprzez wzajemne relacje z opiekunami”³⁰. Osoba doświadczona „oddziałuje na dziecko i udziela mu pomocy tak, aby dotrzeć do jego umiejętności i pobudza rozwój nowych sprawności na przykład poprzez zadawanie pytań lub podawanie przykładów”³¹. Można dodać, że wspomniany autor uważał również, iż „każda wyższa funkcja psychiczna pojawia się w rozwoju dwukrotnie: jako działalność zespołowa i społeczna oraz jako działalność indywidualna, czyli wewnętrzny sposób myślenia dziecka. W procesie rozwoju ważny jest zarówno aktualny poziom funkcjonowania dziecka, przejawiający się w podejmowanej samodzielnie aktywności, jak również aktualny poziom wymagań i oczekiwań kierowanych do dziecka przez jego otoczenie”³². Warto zwrócić uwagę na to, że Lew Wygotski kładł nacisk na tzw. wychowanie rozwijające – w miarę nabywania przez dziecko wprawy w wykonywaniu zadań dorosły powinien zachęcać je do coraz większej samodzielności, co w końcu doprowadza do tego, że pomoc doświadczonego przewodnika staje się z czasem niepotrzebna³³.

Według Wygotskiego dziecko najsprawniej zdobywa nowe wiadomości w tzw. sferze najbliższego rozwoju. Obejmuje ona „zadania, które nie mogą być wykonane przez dziecko samodzielnie, ale jest ono w stanie je spełnić, gdy zostanie wsparte radą. W miarę zdobywania nowych umiejętności sfera najbliższego rozwoju stale się rozszerza, obejmując coraz to trudniejsze zadania”³⁴.

Lew Wygotski wiele uwagi w swojej teorii rozwoju dziecka poświęcił językowi. Wiązało się to z faktem, że odgrywa on ważną rolę w interakcjach społecznych, w tym w procesie nauczania. Autor ten zakładał ścisły związek pomiędzy rozwojem poznawczym i społecznym: „Twierdził, że właśnie za pomocą języka jednostka organizuje swoje spostrzeżenia i procesy myślowe”³⁵. Ann Birch zauważa, że „Lew Wygotski podkreślał wagę trzech głównych elementów w procesie osiągania w pełni rozwiniętych zdolności poznawczych:

²⁸ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, s. 218.

²⁹ Por. P. Huget, *Od dzieciństwa ku młodości*, s. 64; S. Medows, *Rozwój poznawczy*, s. 44.

³⁰ H.R. Schaffer, s. 218.

³¹ S. Medows, *Rozwój poznawczy*, s. 45.

³² P. Huget, s. 64.

³³ por. S. Medows, s. 45.

³⁴ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 48.

³⁵ A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa 2007, s. 89.

- Po pierwsze, dziecko reaguje na otaczający je świat poprzez działanie. Często nie wymaga ono użycia języka.
- Po drugie, jest zdolne do refleksji nad swoim własnym myśleniem za pomocą języka i może wykorzystywać takie strategie, jak mówienie do siebie na temat aktualnie rozwiązywanego problemu.
- Po trzecie, rozumienie jest osiągane poprzez współpracę z innymi ludźmi w rozmaitych sytuacjach społecznych. Należą do nich interakcje z rodzicami, rówieśnikami, nauczycielami i innymi ludźmi ważnymi w życiu dziecka. Obejmują też uczenie się dziecka poprzez elementy własnej kultury – za pomocą sztuki i języka, wyjaśnień i porównań, piosenek i zabaw³⁶.

Wygotski traktował język jako najważniejsze narzędzie kulturowe przekazywane dzieciom. Pod tym względem zajmował przeciwne stanowisko do J. Piageta³⁷. Uważał, że język stanowi główny środek przekazu doświadczeń społecznych: „To jak mówią inni i to, o czym mówią, stanowi główny kanał przekazu kulturowego od dorosłego do dziecka. Po drugie, język umożliwia dzieciom kierowanie własnymi działaniami. Dziecięce monologi (...) świadczą wyraźnie o tym, że dzieci posiadają umiejętność korzystania z języka jako narzędzia myślenia, biorącego swój początek z dialogów prowadzonych z innymi, co pokazuje, iż źródła myślenia są w istocie społeczne. Po trzecie, język w późniejszym okresie około końca wieku przedszkolnego zostaje zinternalizowany i przekształcony w myśl^{38 39}”.

W okresie późnego dzieciństwa następuje rozwój języka przejawiający się m.in. we wzroście zasobu słów (5 do 10 tysięcy rocznie) oraz nabywanie takich umiejętności, „jak podtrzymywanie wątku rozmowy, budowanie zdań niejednoznacznych, przemawianie grzeczne i przekonujące⁴⁰”. Około ósmego roku życia ma miejsce wejście na wyższy poziom rozumienia struktur języka i „odkrycie zależności pomiędzy kategoriami słów, na przykład przymiotnikami i przysłówkami (szczęśliwy i szczęście, smutny i smutno) lub pomiędzy przymiotnikami i rzeczownikami (szczęśliwy

³⁶ Tamże, s.89.

³⁷ Por. H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, s. 221.

³⁸ Tamże, s. 221.

³⁹ W tekście zamieszczone zostały koncepcje rozwoju dziecka według E. H. Eriksona, J. Piageta, L. Wygotskiego. Słusznie zauważa P. Hugot (*Od dzieciństwa ku młodości*, s. 43): „Teorie mają zawsze postać naukowych hipotez, służących celom heurystycznym, to znaczy stanowią tylko ramy pojęciowe, które z kolei umożliwiają prowadzenie dalszych badań empirycznych. Teorie, opisując zmiany zachowania w ciągu życia, wyjaśniają rozwój człowieka w odmiennych perspektywach. Wszystkie są względem siebie konkurencyjne i nieporównywalne. Każda z nich stosuje własne kryteria wyjaśniania procesu rozwoju człowieka, jak również własny system pojęć i znaczeń”. Warto dodać, że zamieszczenie wybranych fragmentów wyżej wymienionych koncepcji miało służyć ich przybliżeniu czytelnikowi, zachęcenia go do ich bliższego poznania i być może wykorzystania w praktyce lub teorii pedagogicznej tego, co w nich uznano za cenne. Należy podkreślić, że każda z zaprezentowanych koncepcji ma swoje zalety i wady – można się z nimi zapoznać bliżej w trakcie lektury źródłowej, do której nawiązano w niniejszym tekście.

⁴⁰ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 267.

i szczęście)⁴¹. Dzięki temu dzieci są w stanie zrozumieć, a także tworzyć całe klasy nowych słów, a co się z tym łączy, mogą niezwykle szybko poszerzać zakres ich znajomości⁴².

Późne dzieciństwo to czas, w którym dzieci – dzięki posiadaniu odpowiedniego poziomu rozwoju zdolności lingwistycznych, pamięciowych, percepcyjnych, koncentracji uwagi itp. – są w stanie opanować umiejętność czytania i pisania. Do tego, aby było to możliwe, niezbędne jest również posiadanie umiejętności w zakresie „posługiwania się językiem mówionym; różnicowania słuchowego i wzrokowego elementów otoczenia; zapamiętywania pojedynczych informacji, które czasem składają się na logiczną całość; poszukiwania potrzebnych źródeł informacji”⁴³.

Na początku nauki czytania dziecko rozpoznaje pojedyncze słowa, inne zaś zgaduje na podstawie ilustracji i ogólnej treści. Trudność pojawia się, gdy dziecko styka się z nieznanym słowem, tak więc warunkiem sprawnej nauki jest bogaty „słownik języka mówionego”, kluczową rolę w tej nauce odgrywa powiązanie brzmienia słowa z jego wyglądem w tekście oraz zdolność rozróżniania dźwięków mowy. Wspomniane umiejętności powodują, że dziecko może przejść „z początkowego etapu nauki czytania – odczytywanych jest wtedy zaledwie kilka znanych słów, na etap zaawansowany – większość słów w tekście pisany jest rozpoznawana. Strategia ta zapobiega przeładowaniu pamięci i ułatwia identyfikację słów”⁴⁴.

Osiągnięcia w rozwoju poznawczym, wzrost świadomości językowej oraz opanowanie umiejętności czytania i pisanie wywierają wpływ na coraz efektywniejsze uczenie się, co sprzyja wzbogacaniu wiedzy i rozwojowi społecznemu. Do tego ostatniego przyczynia się też wspomniana zdolność do decentracji. Pozwala ona dziecku nie tylko na „stopniowe przewycięzanie egocentryzmu poznawczego, zwiększając obiektywizm postawy wobec świata”, ale też umożliwia przyjmowanie punktu widzenia innych osób⁴⁵. Ta umiejętność ma ważne konsekwencje nie tylko dla rozwoju społecznego, ale i moralnego.

W późnym dzieciństwie wzrasta znaczenie grupy rówieśniczej. Patrycja Huget podkreśla: „Rówieśnicy, charakteryzujący się zbliżonym poziomem funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego oraz znajdujący się na podobnym poziomie umiejętności społecznych, stwarzają dziecku możliwość przeżycia odmiennych doświadczeń społecznych niż w przypadku kontaktów z dorosłymi. Dzięki interakcjom z rówieśnikami dziecko uczy się nawiązywać i utrzymywać relacje z osobami w swoim wieku oraz opanowywać wartości grupy rówieśniczej”⁴⁶. Ta sama autorka pisze, że „społeczna rzeczywistość szkolna stwarza dzieciom możliwość nawią-

⁴¹ Tamże, s. 267.

⁴² Tamże, s. 267.

⁴³ S. Medows, *Rozwój poznawczy*, s. 50.

⁴⁴ Tamże, s. 51.

⁴⁵ Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, s. 313; A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, s. 225.

⁴⁶ P. Huget, *Od dzieciństwa ku młodości*, s. 177.

zywania wielorakich kontaktów z osobami w swoim wieku. Istota tych interakcji polega na wymianie zachowań. W ich toku dzieci uczą się nawiązywać interakcje, poznają oczekiwania i wzajemne oceny, kształtują swoje postawy wobec jednostek i całego zespołu oraz mają możliwość konfrontowania własnych poglądów, ocen, norm oraz ideałów z wartościami powielanymi przez innych⁴⁷. Należy dodać, że dziecko znajdujące się w opisywanym okresie rozwojowym, wchodząc w grupę rówieśniczą, staje się świadome „obowiązujących w niej zasad, własnej w niej pozycji i pełnionych przez siebie ról oraz uzyskuje bogatą i zróżnicowaną wiedzę na temat świata i ludzi i samego siebie, zawierającą zarówno elementy opisowe, jak i wartościujące oraz normatywne”⁴⁸. Poszerzenie kontaktów interpersonalnych sprzyja rozwojowi umiejętności interpersonalnych, usprawnia funkcjonowanie poznawcze, zdobywanie wiedzy, umiejętności, rozwój zainteresowań oraz oddziałuje na rozwój emocjonalny i sfery działania⁴⁹. Dziecko nabywa szereg kompetencji społecznych, w tym m. in. lepsze rozumienie sytuacji społecznych, zyskuje wiedzę o ludziach i zjawiskach społecznych, poznaje nowe role i zachowania. Rozwija sprawności w zakresie komunikacji z innymi, uczy się roli nadawcy i odbiorcy komunikatu, doświadczania i okazywania przyjaźni opartej na „wzajemnym zaufaniu i udzielaniu sobie wzajemnej pomocy”⁵⁰. Warto przytoczyć za Patrycją Huget, że „we wczesne relacje rówieśnicze zaangażowany jest proces socjalizacji znaczeń. W czasie interakcji rówieśniczej dzieci mają okazję do odwoływania się do systemów znaczeniowych, które uległy konwencjonalizacji w powszechnym obszarze stosunków społecznych, takich jak język, systemy relacji społecznych. Procesy uspołecznienia znaczeń powiązane są przede wszystkim z zachowaniami ujawniającymi się w zabawach. Rówieśnicy podczas zabawy wchodzą w interakcje, w których czują się tak samo odpowiedzialni za wspólne działanie i ustalenie celu zabawy”⁵¹. Zatem dziecko w okresie późnego dzieciństwa w kontaktach z rówieśnikami, także podczas nadal powszechnej formy aktywności, jaką jest zabawa oraz przy okazji innych z nimi styczności, przyswaja też zasady i normy społeczne wyznaczające postępowanie. Ta z kolei umiejętność, wraz z uwzględnianiem uczuć i potrzeb innych ludzi, przyczynia się do rozwoju moralnego.

Pod koniec okresu późnego dzieciństwa dziecko osiąga stadium moralności autonomicznej. Oznacza to, że w swoim zachowaniu zaczyna kierować się przyjętymi przez siebie normami, co również sprawia mu przyjemność (moralny pryncypializm). Dopuszcza też możliwość zmiany norm i reguł w określonych warunkach⁵².

⁴⁷ Tamże, s. 182; por. K. Appelt, *Wiek szkolny – jak rozpoznać potencjał dziecka*, s. 274 i n.

⁴⁸ Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, s. 315.

⁴⁹ Por. P. Huget, s. 178.

⁵⁰ M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, s. 308; por. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*.

⁵¹ P. Huget, s. 179.

⁵² Por. Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*.

Pod wpływem kontaktów z innymi ludźmi zachodzą znaczące zmiany w rozwoju emocjonalnym i rozwoju osobowości.

Początkowo dziecko dynamicznie wyraża emocje. Wykazuje „dużą labilność uczuciową i nieskrępowany upust emocji”⁵³. W miarę rozwoju jest w stanie kontrolować, opanowywać, a nawet tłumić własne reakcje emocjonalne (np. strach) oraz dostosowywać je do wymogów sytuacyjnych i społecznych. Poza tym dziecko w okresie późnego dzieciństwa „odznaczać się zaczyna coraz częściej trwałszymi przejawami i formami reakcji emocjonalnych niż te, które wywołują bardziej lub mniej przypadkowe sytuacje i okoliczności. Staje się ono zdolne do przeżywania trwających dłużej stanów emocjonalnych lub nastrojów uczuciowych, które powstają pod wpływem sytuacji i dążeń dziecka. Oczywiście owe stany emocjonalne mogą być pozytywne, bądź negatywne, zależnie od tego, czy sytuacje działają w kierunku zaspokojenia czy blokowania potrzeb dziecka”⁵⁴. Róża Popek podkreśla: „Blokowanie potrzeb prowadzi do trudnych sytuacji emocjonalnych, powodując niejednokrotnie zachwianie rozwoju sfery emocjonalnej, a głównie uczuć wyższych. Ma to olbrzymi wpływ nie tylko na sferę emocji, lecz także warunkuje negatywny rozwój społeczny dziecka”⁵⁵.

Opisywany wyżej rozwój psychofizyczny oraz społeczny silnie oddziałuje na rozwój osobowości: „W tym okresie ujawniają się już wyraźnie właściwości temperamentu, zdolności intelektualne, a także artystyczne (...). Obserwować można również kształtowanie się niektórych cech kierunkowych osobowości – konkretnych potrzeb i aspiracji, a w szczególności zainteresowań”⁵⁶. Zmiany rozwojowe zachodzą również w jednym z elementów osobowości, jakim jest obraz własnej osoby. Tu z kolei rozwojowi ulegają takie komponenty, jak: samowiedza, samoregulacja oraz samoocena⁵⁷: „Związane ze szkołą nowe okoliczności funkcjonowania dziecka stwarzają okazję do poznawania i oceniania siebie, a także do utrwalania przekonań na swój temat. Dziecko rozwija też oczekiwania dotyczące efektów i wartości swego działania oraz ich spontanicznej oceny. Doznawanie sukcesów w sferze zadaniowej i społecznej prowadzi do rozwoju poczucia kompetencji oraz przekonania o skuteczności swoich poczynań w przyszłości. Brak sukcesów oraz otrzymywanie negatywnych ocen społecznych powoduje zwątpienie w swoje możliwości i niechęć przed podejmowaniem kolejnych wysiłków z obawy przed niepowodzeniem”⁵⁸. Warto do-

⁵³ R. Popek, *Ewolucja twórczości plastycznej na tle charakterystyki ich psychofizycznego rozwoju*, w: *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, pod red. S. Popka, Warszawa 1987 s. 24; por. A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, s. 224.

⁵⁴ M. Żebrowska, *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, Warszawa 1975, s. 625, cyt. za: R. Popek, s. 25.

⁵⁵ R. Popek, s. 25.

⁵⁶ Tamże, s. 24.

⁵⁷ Por. M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, s. 309.

⁵⁸ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo*, s. 156; por. M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, s. 308.

dać, że obraz własnej osoby początkowo zależny jest głównie od opinii osób znaczących (rodziców, nauczycieli, rówieśników), jednak w miarę rozwoju dochodzi do jego integracji oraz uniezależnienia od opinii innych⁵⁹.

Wspomniane poczucie kompetencji rzutuje w dużej mierze na zajmowaną przez dziecko pozycję w grupie rówieśniczej i na charakter podejmowanej przez nie aktywności. Stąd do dzieci określanych jako popularne zalicza się te, które odnoszą sukcesy w zakresie różnych form aktywności, natomiast inne dzieci określane są jako odrzucane, izolowane itp. Zarówno izolacja, jak i odrzucenie prowadzą do „nieprawidłowego zaspakajania potrzeby nawiązywania interakcji z rówieśnikami. (...) a skutkiem braku akceptacji przez grupę jest zablokowanie możliwości zaspokojenia potrzeby kontaktów i uznania w grupie”⁶⁰. Należy podkreślić, że brak akceptacji ze strony rówieśników i niska pozycja w grupie mają również negatywne konsekwencje dla samooceny.

Nawiązując do wspomnianego wcześniej rozwoju społecznego dzieci w okresie późnego dzieciństwa, warto odwołać się do psychospołecznej teorii autorstwa przedstawiciela psychoanalizy Erika H. Eriksona. Uczony ten, mimo zbieżności z poglądami Z. Freuda w kilku kwestiach dotyczących wspomnianego rozwoju, w przeciwieństwie do niego nie podkreślał roli indywidualnych instynktów w rozwoju, lecz uważał, że rozwój ten jest wynikiem „interakcji pomiędzy wewnętrznymi instynktami a zewnętrznymi kulturowymi i społecznymi wymaganiami; stąd nie psychoseksualne, lecz raczej psychospołeczne stadia rozwoju”⁶¹. Autor ten akcentował, iż rozwój każdej ze zdolności ego oraz zdolności do nawiązywania kontaktów społecznych mają miejsce w ściśle określonym czasie i wynikają z wewnętrznych praw rozwoju, który trwa przez całe życie⁶².

Huget pisze: „W toku ontogenezy występuje zawsze przeciwieństwo między dążeniami do progresji i dążeniami do regresji. Pierwsza możliwość przeważa, gdy relacje człowieka z otoczeniem są satysfakcjonujące i rozwijające, natomiast druga – gdy są niesatysfakcjonujące”⁶³. W tym miejscu nasuwa się analogia do tego, o czym wspomniano wyżej odnośnie problemów związanych z izolacją lub odrzuceniem dziecka przez grupę rówieśniczą. W sytuacji, gdy relacje społeczne nie są pomyślne, rozwój społeczny nie przebiega prawidłowo. Należy podkreślić, że w rozwoju psychospołecznym E. H. Erikson wyróżnił „osiem stadiów, w których jednostka musi rozwiązać osiem kryzysów (okresów, w których nagromadzone są sprzeczności). Każdy z nich wynika z nowych zadań, wymagań, stanowiących wyzwanie dla dziecka czy też dorosłego. W każdej fazie życia pojawiają się potrzeby biologiczne i wymagania społeczne, często wchodzące ze sobą w konflikt, a także wymagające

⁵⁹ Por. P. Huget, *Od dzieciństwa ku młodości*, s. 182.

⁶⁰ Tamże, s. 181.

⁶¹ Por. H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 39; por. P. Huget, s. 49.

⁶² Por. P. Huget, s. 50; *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, pod red. A. Brzezińskiej, Gdańsk 2004, s. 249.

⁶³ P. Huget, *Od dzieciństwa ku młodości*, s. 50.

dokonania zmian w dotychczasowym poziomie przystosowania jednostki. Pozytywne rozwiązanie kryzysu oznacza pojawienie się nowej »przewidzianej« w rozwoju zdolności ego, która umożliwi mu bezpieczne zaspokojenie potrzeb biologicznych, a jednocześnie sprostanie wymaganiom społecznym. Negatywne rozwiązanie kryzysu to pojawienie się przeciwieństwa⁶⁴. Pozytywne rozwiązanie owych kolejnych ośmiu „kryzysów” wyróżnionych przez Eriksona pozwala „wykształcić kompletny i stabilny rys tożsamościowy”⁶⁵.

Na okres późnego dzieciństwa przypada według E. H. Eriksona stadium czwarte, czyli „pracowitość a poczucie niższości”. W tym okresie rozwojowym „nowym wyzwaniem staje się nauka czytania i pisanie oraz pochłanianie ogromnej ilości informacji”⁶⁶.

Patrycja Huget zaznacza, powołując się na poglądy Eriksona: „Tylko dzięki zorganizowaniu i pracowitości [dziecko – A.S.] zdobędzie potrzebną wiedzę i aprobatę otoczenia. Pozytywnym rozwiązaniem kryzysu jest cecha pracowitości. Dzięki niej budowana jest wartość kompetencji, dążenie do tego, aby starannie przygotowywać każde zadanie i znać się na tym, co się robi lub chce się zrobić. Zdolność do pracowitości, pragnienie bycia kompetentnym zostaje na całe życie i niezwykle przydaje się w późniejszych, wyższych zadaniach w życiu społecznym. Negatywnym rozwiązaniem omawianego kryzysu jest poczucie niższości, które fatalnie może wpłynąć na dalsze funkcjonowanie społeczne i samoocenę”⁶⁷. Potwierdzeniem tego może być fakt, że dzieci odrzucane, tj., takie, które otrzymują od grupy rówieśniczej nieliczne wybory pozytywne oraz liczne wybory negatywne, oraz dzieci izolowane, które otrzymują niewielką liczbę obu rodzaju wyborów, mają duże problemy oraz deficyty w kontaktach społecznych. Dzieci odrzucane bywają agresywne, aspołeczne oraz zachowują się nieodpowiednio do sytuacji, natomiast dzieci izolowane są przeważnie nieśmiałe i wykazują tendencje do wycofywania się⁶⁸. W jednym i w drugim wypadku wykazują one brak umiejętności społecznych⁶⁹. W dodatku należy zaznaczyć, że najczęstszym powodem odrzucania lub izolowania dziecka przez rówieśników jest to, że wykazuje ono braki w jakiegoś rodzaju kompetencjach. W okresie późnego dzieciństwa liczą się zarówno sprawność fizyczna i związane z nią osiągnięcia, jak również osiągnięcia związane z uczeniem się. R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller wspominają, że deficyty poznawcze wpływają na powstanie trudności w kontaktach z rówieśnikami⁷⁰.

Reasumując to, co zostało wyżej powiedziane na temat ogólnych prawidłowości rozwojowych dzieci w okresie późnego dzieciństwa, można przyjąć za I. Adamczyk,

⁶⁴ Tamże, s. 50.

⁶⁵ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 39.

⁶⁶ Tamże, s. 39.

⁶⁷ P. Huget, s. 51.

⁶⁸ Por. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, s. 652.

⁶⁹ Tamże, s. 621.

⁷⁰ Tamże, s. 652.

iz jest to wiek rozumu, pamięci oraz wiek społeczny. Późne dzieciństwo bywa również określane wiekiem ekspansji, gdyż „dziecko ma potrzebę wyrażania własnych przeżyć przez zabawę i twórczą działalność (spontaniczny ruch), taniec, śpiew, rysowanie, malowanie, konstruowanie, tworzenie neologizmów językowych”⁷¹, ale też wiekiem wzmożonej aktywności, przejawiającej się w skłonności „do angażowania się w to, co dziecko aktualnie robi, oddawania się bez reszty poznawaniu, zabawie, pracy”⁷².

Bibliografia

- I. Adamczyk, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000
- K. Appelt, *Wiek szkolny – jak rozpoznać potencjał dziecka*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, pod red. A. Brzezińskiej, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004
- H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004
- J. Berryman, D. Hargreaves, K. Howells, E.M. Ockleford, *Psychologia moje hobby*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003
- A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- P. Hugel, *Od dzieciństwa ku młodości. Psychologiczno-pedagogiczne podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2007
- M. Jagodzińska, *Nowe problemy w badaniach nad rozwojem pamięci*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, nr 1/1993, s. 21–30
- M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, w: *Psychologia*, tom 1, pod red. J. Strelaua, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000
- S. Madows, *Rozwój poznawczy*, w: *Psychologia rozwojowa*, pod red. P. E. Bryanta, A. M. Colmana, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997
- A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003
- Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, pod red. S. Popka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987
- R. Popek, *Ewolucja twórczości plastycznej na tle charakterystyki ich psychofizycznego rozwoju*, w: *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, pod red. S. Popka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987
- Psychologia rozwojowa*, pod red. P. E. Bryanta, A. M. Colmana, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997
- Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, pod red. B. Harwas-Napierały, J. Trempały, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004

⁷¹ I. Adamczyk, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000, s. 178.

⁷² I. Adamczyk, s.178; por. R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo*, 2004.

- Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, pod red. M. Żebrowskiej, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975
- Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, pod red. A. Brzezińskiej, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004
- H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008
- R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, pod red. B. Harwas-Napierały, J. Trempały, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004
- R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001
- Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987