



Okres wczesnoszkolny – wiek pracowitości

Na każdym etapie rozwojowym uwidaczniają się specyficzne potrzeby jednostki, do głosu dochodzą charakterystyczne motywy działania, pragnienia i lęki. Wiedza o nich jest niezwykle ważna dla osób pracujących na co dzień z dziećmi. Pozwala bowiem na uruchomienie w sobie empatii wobec podopiecznych, zachęca do refleksji nad początkowo niezrozumiałym zachowaniem dziecka czy dorosłego, pomaga w akceptacji i odkryciu pewnego porządku ukrytego w zależności pomiędzy tym, jacy jesteśmy, a tym, jak funkcjonujemy.

Fot. Fotolia

Karolina Morawska

Studentka psychologii na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Okres wczesnoszkolny w terminologii psychologicznej rozumiany jest szeroko i trwa mniej więcej od 6. lub 7. roku życia do 10. lub 12. roku życia. Uogólniając – obejmuje więc całą naukę dziecka w szkole podstawowej. Stwierdzenie, że pierwszoklasista różni się sposobem funkcjonowania od kolegi z szóstej klasy, jest rzeczą oczywistą, niemniej jednak u uczniów szkoły podstawowej można dostrzec pewne prawidłowości psychologiczne – współwystępujące dążenia widoczne u dzieci wczesnoszkolnych. Kierując się teorią Erika Eriksona, omawiany okres rozwojowy można nazwać wiekiem pracowitości.

Początki wieku pracowitości

Dla dziecka w wieku przedszkolnym charakterystyczna jest spontaniczność zachowania, bezpośredniość w tym, co mówi i czyni. Innymi słowy – to, co wewnętrzne, jest tożsame z tym, co zewnętrzne. Przedszkolak nie ukrywa swoich myśli, przeżyć, prezentuje je wprost. Jednak już u dziecka w okresie wczesnoszkolnym takie zachowanie się zmienia, co wiąże się z opisywanym przez Lwa Wygotskiego tzw. kryzysem 7. roku życia. Określa się to w literaturze jako uruchomienie w sferze poznawczej dziecka momentu intelektualnego, związanego z początkiem oddzielania świata wewnętrznego (tj. przeżyć) od świata zewnętrznego (tj. zachowań). Dziecko zaczyna zastanawiać się nad faktem istnienia własnych przeżyć, rozpoznawać

własne tendencje i emocje, nadawać im sens. Z rozbieżności między przeżyciem a zachowaniem, której może wówczas doświadczać siedmioletnie dziecko, wyływa czasem pewien specyficzny objaw behawioralny – rodzice czy nauczyciele zauważają, że siedmiolatek zachowuje się sztucznie, z pewną przesadą, błaznuje z nieuzasadnionych powodów. Można to tłumaczyć tym, że dziecko próbuje sobie radzić z nowym doświadczeniem, chce przejąć kontrolę nad tym, co wewnętrzne. Dążenia te często nie przynoszą jednak oczekiwanych rezultatów, a sposobem na to jest owo umyślnie niedorzeczne zachowanie. Pojawienie się momentu intelektualnego w życiu dziecka, mimo że nie zawsze jest doświadczeniem łatwym, doprowadza do ważnych osiągnięć – pozwala na wykształcenie się logiki uczuć, usensownienie przeżyć. Jeśli jakaś sytuacja naładowana emocjonalnie (np. odnoszenie sukcesów w szkole) powtarza się w życiu dziecka, określone emocje skupione wokół tego doświadczenia są uogólniane (tworzy się tzw. formacja afektywna). Na skutek takiego procesu pojawiają się nowe formy rozwojowe, tj. samoakceptacja i samoocena. Jaka będzie treść tej samooceny, zależy w dużej mierze od pierwszych wyników szkolnych, od sposobu poradzenia sobie z zadaniami edukacyjnymi, od ocen dokonywanych przez nauczycieli i rodziców.

Poczucie kompetencji czy nieadekwatności?

Wartością wewnętrzną, z którą dziecko wczesnoszkolne ma wejść w kolejne fazy rozwojowe, jest poczucie własnej kompetencji i skuteczności. Na wierze we własne umiejętności, postrzeganiu siebie jako jednostki zdolnej

mają wyrastać kolejne zasoby, pomocne w budowaniu swej tożsamości. Szczególnie dla dziecka w klasach I-III fakt bycia „dobrym uczniem” stanowi jedno z najważniejszych kryteriów oceny samego siebie. *Jestem tym, czego się uczę* – zdaje się rozumować dziecko w tym wieku. Zabawa, tak atrakcyjna w okresie przedszkolnym, teraz nieco traci na wartości, przyćmiewana przez kuszącą moc świata dorosłych. To świat praktycznych narzędzi i umiejętności, przedmiotów rzeczywistych, a nie „zabawkowych”. Dziecko cieszy możliwość osiągnięcia wyników dzięki własnej pilności i uważności, chce robić coś dobrze, a nawet perfekcyjnie. Pomaga mu w tym rozwój kolejnej funkcji poznawczej, charakterystyczny dla danego wieku rozwojowego, tj. uwagi. Uczeń wczesnoszkolny staje się zdolny do tego, by pozostawać we wspólnym polu uwagi z innymi dziećmi. Odpowiadająca na jego potrzeby jest nauka reaktywna, czyli pod kierunkiem nauczyciela. Bycie uczniem i zdobywanie kolejnych szkolnych umiejętności przybliża do dorosłości oraz motywuje do poszerzenia zakresu swoich zdolności. Jeśli omawiany proces przebiega bez zakłóceń, dziecko radzi sobie z wymaganiami szkolnymi i zostaje docenione za swoje wysiłki poprzez adekwatne informacje zwrotne od znaczących dorosłych z najbliższego otoczenia, wypracowuje poczucie swej kompetencji, rozwija pracowitość, tworzy obraz samego siebie oparty na pozytywnej samoocenie. Opisany scenariusz może mieć jednak inny przebieg – zmierzać w stronę poczucia nieadekwatności, które będzie rzutować na dalsze doświadczenia dorastającego ucznia.

Niebezpieczeństwa rozwojowe

Życie szkolne może przynosić rozczarowanie. Porównywanie się z rówieśnikami prowadzące do oceny siebie *in minus*, brak wystarczająco wspierającego podejścia ze strony opiekunów, nieprzygotowanie przez dorosłych do funkcjonowania w szkole, stawianie dziecku wygórowanych wymagań i niedocenywanie małych sukcesów mogą powodować doświadczanie przez ucznia poczucia niższości i nieadekwatności. Pojawia się u dziecka przekonanie, że nigdy nie będzie wystarczająco dobre, że nie ma dziedziny, w której może odnosić sukcesy. Niebezpieczeństwem takiego scenariusza jest to, że uczeń, na skutek powyższych zinternalizowanych przekonań, w kolejnych latach nauki szkolnej nigdy nie doświadczy zadowolenia ze swojej pracy czy dumy z wykonywania przynajmniej jednej rzeczy dobrze. Ważne dla dziecka w tym wieku, szczególnie w sytuacji porażek, jest wykształcenie w nim umiejętności powrotu do ludzi, tzn. zwracanie się do nich z prośbą o udzielenie adekwatnych, ale dostosowanych do pozo-

mu rozwojowego informacji zwrotnych o jego mocnych i słabych stronach. Dorośli zaś wciąż na nowo powinni uczyć się generować odpowiednie informacje o dziecku i do dziecka oraz systematycznie włączać refleksję nad własnym zachowaniem, spojrzeć z boku na swoje (często niesprawiedliwe) opinie wypowiedziane pod wpływem emocji. Musimy bowiem pamiętać, że gdy dziecko słyszy pojedynczy negatywny komunikat, np. *Jesteś głupi*, może to uogólnić, odnieść do siebie w ogóle. Ważne jest zatem, by potrafiło sprawdzić, co inni ludzie myślą na ten temat, aby nie wyciągnąć pochopnych wniosków, które podetną skrzydła normatywnemu zapałowi do nauki i sa-

” Dla dziecka w klasach I-III fakt bycia „dobrym uczniem” stanowi jedno z najważniejszych kryteriów oceny samego siebie. █

morozwoju. Ważne jest przy tym, by pamiętać, że podczas udzielania informacji zwrotnych (co jest szczególnie istotne przy niepowodzeniach) należy je odnosić zawsze do konkretnej sytuacji i do określonego zachowania. Oznacza to, że mówimy dziecku, że w danym momencie źle się zachowało, i wyjaśniamy, na czym polega ta niestosowność, ale nie znaczy to, że dziecko jest złe samo w sobie – nasz komunikat nie może mieć więc takiego wydźwięku.

Poczucie niższości nie jest jednak jedynym zagrożeniem wieku wczesnoszkolnego. Innym niebezpieczeństwem jest przerost adekwatności, tzn. przekonanie zawierające się w stwierdzeniu: *Im więcej, tym lepiej, Robię coś dobrze jedynie wtedy, gdy uzyskuję najwyższą ocenę, mam największą liczbę punktów* itp. Dziecko może wówczas za wszelką cenę dążyć do sukcesów, pragnąć realizować coraz to wyższe stawiane mu wymagania, uznając za kryterium wartości człowieka jedynie sprostanie zewnętrznym oczekiwaniom. W psychologii społecznej mówi się wówczas o efekcie naduzasadnienia – jednostka (często mylnie) może zacząć postrzegać samą siebie jako zależną od cudzych motywów, pozbawioną przy tym motywacji wewnętrznej, zgodnie z wywnioskowanym założeniem: *Robię coś, bo mi każą, bo mnie za to nagradzają* itp. Nauka staje się wówczas etapem koniecznym, zadaniem do zrealizowania prowadzącym do „mety” (nagród zewnętrznych), nie będzie jednak celem samym w sobie. Nie trudno się domyślić, jak będzie funk-



Fot. Fotolia

cjonowała osoba dorosła posiadająca takie przekonania na temat własnego „ja” – jak będzie przebiegać jej ścieżka zawodowa, jakie relacje społeczne będzie tworzyła w kolejnych latach swojego życia...

Wiek wczesnoszkolny i pierwsze doświadczenia edukacyjne przynoszą również inne ryzyko rozwojowe, związane z błędnym odkryciem przez dziecko, w czym tkwi źródło jego wartości jako osoby i jako ucznia. Przede wszystkim te nieadekwatne spostrzeżenia biorą się z zachowania (często nieświadomego) nauczycieli i opiekunów, którzy swoimi działaniami pokazują, że sposób podejścia do człowieka różni się w zależności od jego koloru skóry, statusu materialnego rodziny, miejsca zamieszkania itp. Dziecko zaszukane zaczyna w końcu dostrzegać, że wobec siły utartych, nieweryfikowalnych przekonań dorosłych na nic zdaje się dziecięca chęć do nauki, dążenie do wiedzy. Z etykietowania znane są wszak również same dzieci, które w sposób bezpośredni reagują na dostrzegalną w koleżce czy koleżance „inność”, np. wyróżniającą się wagę ciała, charakterystyczny sposób ubioru, rodzaj niepełnosprawności. Tutaj należy przypomnieć o roli dorosłych w wykształceniu u uczniów umiejętności tolerancji dla drugiego człowieka mimo występujących między nami różnic, która to umiejętność nie będzie je-

„**Pewność siebie mająca swe źródła w doświadczeniach pomiędzy 6. a 12. rokiem życia jest podstawą określenia samego siebie – pomaga w odpowiedzi na pytanie: *Jaki jestem?*, chroniąc przed zwątpieniem we własne „ja”.** ■

dynie powtarzanym sloganem. Negatywne doświadczenia okresu wczesnoszkolnego mogą bowiem skutkować trwałym urazem, który będzie miał wpływ na proces kształtowania się tożsamości.

Wiek pracowitości a tożsamość?

Odwolanie się do rozwoju tożsamości kieruje nas w stronę okresu młodzieńczego. Uczeń wczesnoszkolny z czasem przemieni się w młodego człowieka, w którym wykrystalizowane na wczesnych etapach edukacyjnych poczucie kompetencji lub nieadekwatności (albo jej możliwe, opisane wyżej wersje) odbije się echem w dalszych zadaniach rozwojowych. Cnota kompetencji potrzebna jest bowiem choćby podczas poszukiwania własnej tożsamości zawodowej, np. obmyślenia możliwych planów na przyszłość, co wymaga świadomego wyboru celu i systematycznego wkładania w niego wysiłku. Pewność siebie mająca swe źródła w doświadczeniach pomiędzy 6. a 12. rokiem życia jest podstawą określenia samego siebie, pomaga w odpowiedzi na pytanie: *Jaki jestem?*, chroniąc



Fot. Fotolia

przed zwątpieniem we własne „ja”. Wykształcona w młodości tożsamość czerpie w istocie rzeczy z przebiegu całego dzieciństwa, a jej treść (tj. udzielone sobie odpowiedzi na pytania: *Kim jestem?*, *Co potrafię?*, *Czego pragnę?*, *Dokąd zmierzam?*) towarzyszy człowiekowi w kolejnych latach dorosłego życia.

Podsumowaniem powyższych rozważań niech będzie stwierdzenie, że warto wciąż na nowo próbować zrozumieć dzieci znajdujące się pod naszą opieką dydaktyczno-wychowawczą, przypominać sobie informacje z psychologii rozwojowej i społecznej, podejmować refleksję nad własnym stylem pracy. Nasze empatyczne oddziaływania, umiejętnie generowane komunikaty, szczerą chęć wpływu na zdrowy rozwój dzieci zaprocentują w postaci ich poczucia własnej adekwatności i użyteczności. Będą uwidaczniać się w ich wynikach edukacyjnych i podejściu do nauki, a przede wszystkim pomogą im w budowaniu własnej tożsamości na mocnych, stabilnych filarach, które nie zostaną zachwiane przez normatywne kryzysy czy wpisane w ludzki los drobne niepowodzenia.

LITERATURA

1. Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Postawy i zmiany postaw: wpływ na myśli i uczucia* [w:] *Psychologia społeczna: serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
2. Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 78–84.
3. Oleszkowicz A., *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg*, „Prace Psychologiczne” XLI, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995, s. 23–33.
4. Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, pod red. B. Harwas-Napieraty, J. Trempały, PWN, Warszawa 2004, s. 133–157.
5. Wygotski L.S., *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym* [w:] L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.