
Aktywizacja dziecka w edukacji wczesnoszkolnej

Agata M. Łukasiewicz

Collegium Civitas w Warszawie

Niniejszy artykuł dotyczy jednego z najciekawszych i jednocześnie najważniejszych okresów w rozwoju dziecka, a mianowicie młodszego wieku szkolnego. Trwa on od 7. do 10. (11.) roku życia. Lidia Wołoszynowa dzieli młodszy wiek szkolny na dwie fazy rozwoju¹:

- fazę pierwszą – obejmującą wiek od 7 do 8 lat, którą charakteryzują złożone zjawiska związane z przekraczaniem przez dziecko progu szkoły, a następnie z adaptacją do środowiska szkolnego i wymagań, do nauczycieli i rówieśników.
- fazę drugą – obejmującą 9. i 10. rok życia, charakteryzującą wyraźnie zmiany w sferze intelektualnej i całej osobowości dziecka. Rozwija się intensywnie mowa i myślenie.

R. Stefańska-Klar określa ten okres jako „pomost między dzieciństwem a adolescencją”, w którym wyróżnić można następujące rodzaje zmian²:

1. Dotychczasowa aktywność dziecka zostaje przekształcona w stałe zadania, obowiązki i normy społeczne;
2. Rozwój funkcji psychicznych i ich integracja;
3. Trwałe wejście w nowe środowisko szkolne, poza wpływem bezpośrednim rodziców;
4. Podjęcie przez dziecko nowej roli społecznej – roli ucznia.

Idąc dalej za autorką, okres ten niesie za sobą wiele nowych zadań, które dziecko musi zrealizować, aby sprostać wymaganiom rodziców i szkoły. Do zadań tych zaliczyć należy: opanowanie niezbędnych umie-

¹ L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* M. Żebrowskiej, PWN, Warszawa 1966, s. 530–532.

² R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Tom 2, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), s. 130.

jętności do nabywania i organizowania wiedzy oraz posługiwania się nią w różnych sytuacjach. Opanowanie czynności pisania i czytania, uporządkowanie i wzbogacenie dotychczas posiadanej wiedzy o świecie i sobie samym oraz wejście w grupę rówieśniczą i odnalezienie w niej swojego miejsca³.

W okresie późnego dzieciństwa szkoła staje się dla dziecka środowiskiem, w którym nabywa ono wiele nowych umiejętności. Aby sprostać oczekiwaniom szkolnym, dziecko musi osiągnąć odpowiedni poziom dojrzałości szkolnej. Wincenty Okoń określa dojrzałość szkolną jako „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwi mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych kl. I”⁴. „Dojrzałość szkolna” wyznacza gotowość z jednej strony do podjęcia nowych czynności, z drugiej strony określa możliwość radzenia sobie z nimi oraz zdolność do zaadaptowania się w nowym środowisku. Od dojrzałości szkolnej dziecka zależeć będzie jakość jego szkolnego startu. Pozostaje więc pytanie, czy rozpoczęcie nauki będzie dla niego tylko przejściową sytuacją trudną czy też stanie się zdarzeniem kryzysowym, wywierającym głębszy wpływ na jego rozwój⁵.

Szkoła staje się dla dziecka najważniejsza, kształci go i wychowuje, przekazuje mu wiedzę i umiejętności, ćwiczy jego funkcje psychiczne i kształtuje jego osobowość. Z chwilą pójścia do szkoły dziecko wkracza w nowe stadium rozwoju. Systematyczne nauczanie i udział w życiu szkoły, coraz żywszy i bardziej bezpośredni kontakt z szerszym otoczeniem stanowią silne bodźce rozwojowe. Bodźce te powodują szybkie przeobrażenia w świadomości i osobowości dziecka w każdej ze sfer życia: umysłowej, społecznej i emocjonalnej.

Młodszy wiek szkolny obfituje w trudności szkolne. Wynikają one częściowo z niedostatków intelektualnych, diagnozowanych w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym, nieprawidłowego rozwoju fizycznego, wynikające z zaburzonego uspołecznienia dziecka oraz niedojrzałości emocjonalnej, która utrudnia dzieciom dostosowywanie się do wymagań i obciążeń szkolnych. Niedostosowanie do warunków szkolnych powoduje nadmierne napięcia emocjonalne, nierzadko z cechami zahamowania emocjonalnego. Natomiast nadmierne napięcia wywołują poja-

³ *Ibidem*, s. 130.

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 76.

⁵ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo... op. cit.*, s. 131.

wienie się lub nasileniem patologicznych nawyków, tików, jąkania oraz wystąpieniem nadruchliwości⁶.

Rozwój fizyczny

Rozwój fizyczny posiada bezpośredni i pośredni wpływ na zachowanie się dzieci. Wpływ bezpośredni determinuje to, co dzieci mogą robić, z kolei pośredni wpływa na postawy dzieci w stosunku do siebie samych i innych osób Elizabeth Hurlock uważa, że to, co dziecko może czynić, mówić, myśleć lub czuć w danym okresie, zależy w dużym stopniu od fazy jego fizycznego rozwoju. Można więc powiedzieć, że „*dziecko zachowuje się zgodnie ze swoim fizycznym rozwojem*”⁷.

Młodszy wiek szkolny odznacza się przewagą wewnętrznego rozrastania się i dojrzewania organizmu nad powiększaniem się wysokości ciała. Coroczny przyrost wzrostu wynosi średnio 4,5–5,5 cm. Przyrost wysokości i ciężaru ciała w tym wieku jest powolny i równomierny. Jednakże na początku tego okresu, między 6 a 8 rokiem, życia zachodzi zjawisko wczesnego, pośredniego skoku wzrostowego, zwanego też skokiem „szkolnym”⁸.

Na początku okresu szkolnego zanikają dziecięce proporcje budowy ciała. Zwłaszcza pod koniec okresu wczesnoszkolnego, w wieku 9–11 lat, proporcje budowy ciała małego człowieka niemal nie różnią się od dorosłego⁹. Ponadto w młodszym wieku szkolnym mięśnie duże rozwijają się szybciej niż drobne. Dzieci w młodszych klasach wykonują dużo ruchów zbytecznych i szybkich, często niedostosowanych do tempa pracy. Trudniej dzieciom w tym wieku wykonywać ruchy wymagające precyzji, bardziej zdolne są natomiast do ruchów energicznych i zamasztych. Istnieje silna potrzeba ruchu i jego ćwiczenia¹⁰.

W tym okresie tym wyrastają zęby stałe, a pod jego koniec uzębienie staje się prawie pełne.

U dziecka obserwuje się dużo większą sprawność narządów wewnętrznych, jak serce, płuca i układ trawienia. Dojrzewa mózg i wzrasta poziom wrażliwości zmysłowej. Sprawność wzroku i słuchu jest lepsza

⁶ I. Szewczyk, *Nieprawidłowości rozwoju emocjonalnego w relacji do okresów rozwojowych dziecka*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej dzieci i młodzieży*, E. Januszewska (red.), Lublin, 1996, s.11.

⁷ E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa, 1960, s. 172.

⁸ L. Wołoszynowa, *Rozwój i wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa, 1967, s. 537.

⁹ I. Roszkiewicz, *Młodszy wiek szkolny*, Warszawa, 1983, s. 16.

¹⁰ L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (pod red.), Warszawa, 1966, s. 316–317.

niż w latach późniejszych¹¹. W końcu tego okresu zachodzą zmiany w gruczołach i budowie ciała. U niektórych dzieci występują wyraźne zmiany i objawy dojrzewania płciowego. W młodszym wieku szkolnym chłopcy są sprawniejsi od dziewcząt, a przyczyną jest odmiennosc ruchowych zainteresowań oraz budowa ciała.

Dziecko w wieku szkolnym może powstrzymać się od jedzenia przez dłuższy czas, ponieważ wydzielanie, trawienie, wchłanianie i wydalanie stają się coraz bardziej uregulowane. W związku z tym zmieniają się jego potrzeby związane z odżywianiem, posiłki nie muszą być już serwowane tak często i punktualnie jak dotychczas, za to o wiele ważniejsza staje się wartość energetyczna spożywanych pokarmów, gdyż dzieci potrzebują białek i witamin, a nie pustych, bezużytecznych kalorii zawartych w cukierkach, słodkich napojach i słodyczach.

Bardzo typową cechą wieku szkolnego jest intensywny rozwój psycho-ruchowy. Praca układu ruchowego zależy ściśle od funkcji układu nerwowego, który reguluje i koordynuje czynności wszystkich narządów, w tym narządu ruchu. Rozwój motoryczny dziecka szkolnego w wieku 8–10 lat naznaczony jest znaczną koordynacją ruchów, zręcznością, dokładnością graniczącą wręcz z precyzją. Sprawność ruchowa dziecka w wieku 11–13 lat jest jeszcze doskonalsza, ruchy są harmonijne i płynne. Dzieci wykazują w tym okresie indywidualne cechy ruchowe. Dzięki „osobowości ruchowej” (chód, ruchy, gesty) można rozpoznać dziecko prawie tak samo dokładnie jak po rysach twarzy lub głosie¹².

Rozwój psychiczny

Jean Piaget opisał stadia rozwoju intelektualnego, stwierdzając, iż dzieci przechodzą przez każde z tych stadiów kolejno, w stałym porządku i w podobnym wieku, zgodnym z ogólnie zarysowanymi przedziałami wiekowymi. Tempo przechodzenia przez poszczególne stadia jest zdeterminowane przez biologiczne procesy dojrzewania. W każdym stadium pojawiają się nowe, bardziej wyrafinowane poziomy myślenia¹³.

Procesy poznawcze w młodszym wieku szkolnym charakteryzuje dynamiczny rozwój, który dokonuje się w kierunku wyodrębniania się i usamodzielniania czynności umysłowych. Dużą rolę odgrywa w tym systematyczne nauczanie i coraz szerszy udział dziecka w życiu społecznym i kulturalnym jego otoczenia.

¹¹ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa, 2006, s. 92.

¹² A. Jaczewski, *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa 1993, s. 89.

¹³ A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2002, s. 24.

Nauka szkolna dziecka rozszerzają zakres i precyzję wielu spostrzeżeń nagromadzonych w wieku przedszkolnym. W tym okresie rozwija się nie tylko spostrzeganie dziecka, ale i jego spostrzegawczość, polegająca na odkrywczej czynności umysłu¹⁴.

Dziecko rozwija stopniowo zdolność spostrzegania, przede wszystkim w zakresie wrażeń wzrokowych i słuchowych. Spostrzeżenia nabierają cech świadomej i celowej obserwacji. Zakres pojęć wyraźnie się poszerza, następuje wiązanie ich w związki przyczynowe. Udoskonala się i kształtuje pamięć, dzięki temu dziecko opanowuje umiejętność przyswajania sobie nieznanymi wiadomości utrwalania i zapamiętywania ich, a następnie odtwarzania. Myślenie staje się bardziej logiczne. Rozwija się proces analizy i syntezy myślowej. Wyobraźnia jest coraz dokładniej kontrolowana. Dziecko zdobywa umiejętność koncentracji uwagi, a także siedzenia przez dłuższy niż dotychczas czas w przymusowej, stabilnej pozycji, jakiej wymaga się od ucznia¹⁵.

U dzieci rozpoczynających naukę szkolną, rozwój spostrzegania idzie w parze z rozwojem zdolności do wyodrębniania poszczególnych cech spostrzeganych przedmiotów i do ich uogólniania. Spostrzeganie nabiera charakteru czynności wyodrębnionej od innych i celowe. Dzieci różnicują i uogólniają cechy przedmiotów, na ogół też prawidłowo spostrzegają obrazy, kontury, schematy i rysunki przedmiotów. Dalszy rozwój spostrzegania i umiejętności obserwacyjnych łączy się z nauką szkolną i rozwojem uwagi, która powinna być specjalnie kształcona i kierowana. Aby spostrzeganie miało aktywny przebieg, skierowany na określony cel, trzeba ten proces umiejętnie, świadomie organizować, tym bardziej że dzieci w młodszym wieku szkolnym charakteryzuje brak umiejętności dokładnego i wiernego spostrzegania. Dziecko nieraz nie umie zobaczyć i nie umie słuchać, nie zawsze zauważa to, co trzeba, i nie wszystko z tego, co trzeba¹⁶.

Z procesami spostrzegania i obserwacji powiązana jest uwaga. Uwaga dzieci rozwija się i kształtuje pod wpływem nauk szkolnej. W młodszym wieku szkolnym jest skierowana na przedmioty i zjawiska dotyczące otoczenia zewnętrznego. W końcowym etapie tego okresu zaczyna się też rozwijać uwaga w stosunku do własnych czynności psychicznych. Procesy zapamiętywania i reprodukcji materiału przechodzą w młodszym wieku szkolnym znaczną ewolucję, zarówno z przeobrażeniami w motywacji do uczenia się, jak i z rozwojem funkcji funk-

¹⁴ S. Szuman, *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego*, Kraków 1947, s. 99.

¹⁵ A. Jaczewski, *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa 1993, s. 70.

¹⁶ L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowskiej (red.), Warszawa 1966, s. 334.

cji dotyczących sfery intelektualnej i osobowości dziecka. Ta ewolucja łączy się w procesach zapamiętywania z rozwojem uwagi dowolnej. W sposób trwały dziecko zapamiętuje to, na co skierowana jest jego uwaga. Dlatego jednym z głównych czynników rozwoju pamięci i skutecznego przyswajania wiedzy jest organizowanie i aktywizowanie uwagi ucznia podczas nauki. Rozwój pamięci przebiega również w związku z rozwojem myślenia. Rozwój myślenia logicznego warunkuje rozwój pamięci logicznej, która wpływa z kolei na rozwój myślenia¹⁷.

U dzieci w młodszym wieku szkolnym dokonuje się wzmocniony rozwój pamięci i jakościowa jej przemiana. Pod wpływem nauki szkolnej szybkość i trwałość, czyli skuteczność zapamiętywania, wzrasta więcej niż dwukrotnie. Zwiększa się też pojemność pamięci. W 11. roku życia dziecko jest w stanie nauczyć się na pamięć ponad dwukrotnie większego materiału niż dziecko przedszkolne. Pod wpływem doświadczeń w uczeniu u dziecka pojawia się refleksja nad własnymi procesami poznawczymi, rozwija się między innymi metapamięć, czyli wiedza o własnej pamięci. Ponadto pojawia się nowa postać czynności umysłowych określana mianem operacji konkretnych¹⁸.

Poziom rozwoju mowy jest jednym z istotnych wskaźników stopnia dojrzałości szkolnej. Rozwój mowy dziecka ma ścisły związek z rozwojem jego osobowości i świadomości. Mowa dziecka w młodszym wieku szkolnym nie przestaje doskonalić się jako narzędzie komunikacji społecznej. Przeobraża się wyraźnie, systematycznie rozszerzając jej funkcję symboliczną i coraz ściślej z nią związek z myśleniem.

Jednym z ważnych dla rozwoju dziecka kierunków przeobrażeń dokonujących się w wieku szkolnym w funkcjach mowy jest włączenie się mowy do działania także pojawienie się mowy pisanej. Wyraża się to w umiejętności myślowej analizy sytuacji, uświadomienie sobie celu i planu działania oraz środków do jego realizacji.

Wzrost umiejętności komunikacyjnych jak podkreśla R. Stefańska-Klar „pozwala dziecku na uczestniczenie w bardziej złożonych zadaniach, które wymagają uzgodnienia i zaplanowania celu oraz sposobu działania, pogodzenia pragnień różnych uczestników czy wspólne działanie zgodne z powziętym planem”¹⁹.

Myślenie ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju mowy dziecka, procesu przyswajania wiadomości, umiejętności i nawyków. Główną cechą

¹⁷ L. Wotoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowskiej (red.), PWN, Warszawa 1966, s. 341.

¹⁸ M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, Tom I, J. Strelau (red.), GWP, Gdańsk 2000, s. 307.

¹⁹ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo... op. cit.*, s. 142.

myślenia dziecka w pierwszych latach nauki szkolnej jest ukierunkowanie na zdobywanie wiedzy szkolnej – podstaw nauki, które odbywa się stopniowo, od procesu poznawania do rozumowania. W pierwszym etapie dzieci zapoznają się z niektórymi, istotnymi zewnętrznymi cechami przedmiotów i zjawisk. Potem przechodzą do opanowania ich głębszych cech i ujmuje prawa ich powstawania i rozwoju. W związku z przyswajaniem pojęć i zapoznawaniem się z ich nową treścią rozwijają się procesy myślowe²⁰.

Rozwój społeczny i emocjonalny

Aktywność dziecka rozwija się w trzech podstawowych środowiskach: rodzinie, szkole i w środowisku rówieśniczym. Miedzy 6. a 10. rokiem życia następuje przesuniecie znaczenia roli tych środowisk: od rodziny do formalnych i nieformalnych grup rówieśniczych. W tym czasie kształtuje się społeczność klasy szkolnej, grupy podwórkowej.

Środowisko szkolne ma nie tylko znaczący wpływ na rozwój umysłowy dziecka, ale także na cały proces jego uspołecznienia. Szkoła wprowadza uczniów w kulturę kraju, zaszczenia normy postępowania, ideały, kształtuje światopogląd, wyrabia postawy i przekonania. Przygotowuje, więc do współżycia i współdziałania w społeczeństwie²¹.

W okresie późnego dzieciństwa wzrasta znaczenie i atrakcyjność kontaktów z rówieśnikami. Szkoła staje się miejscem spotkań z kolegami, w przeciwieństwie do wcześniejszego okresu gdzie dziecko trudno adaptowało się do dłuższego przebywania w klasie. Wszelkie kontakty społeczne na terenie szkolnym stają się jednym z najważniejszych tematów dziecięcych rozmów i wypowiedzi. Pojawiają się w życiu dzieci autorytety, następuje także proces podporządkowania²².

Wejście w grupę rówieśniczą stanowi jedno z podstawowych zadań rozwojowych późnego dzieciństwa, ale też jest potrzebą społeczną.

Po rozpoczęciu nauki w szkole, zainteresowanie dziecka życiem rodzinnym zaczyna zanikać. W tym czasie zabawy indywidualne zostają zastąpione przez gry grupowe. Krąg przyjaciół dziecka zaczyna się poszerzać. Wraz ze zmianą zainteresowania zabawą wzrasta pragnienie, aby przebywać jak najdłużej z rówieśnikami poza domem i być przez nich

²⁰ ²⁰ L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (red.), PWN, Warszawa 1966, s. 359.

²¹ L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (red.), PWN, Warszawa 1966, s. 372.

²² R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Tom 2, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), s. 147.

akceptowanym. Dzieci zaczynają wchodzić, jak to celnie określa E.B. Hurlock, w „wiek gangów” – wiek, którego głównym wyróżnikiem rozwojowym jest uspołecznienie, a świadomość społeczna rozwija się bardzo szybko²³.

Rozwój osobowości

W ciągu pierwszych lat życia dziecka kształtują się postawy jego osobowości, i to one w wpływają na dalszy jego rozwój. Pewne właściwości zaznaczają się bardzo wczesnie i są stosunkowo trwałe, inne z kolei podlegają ciągłym zmianom²⁴.

Następuje tu przede wszystkim proces kształtowania się świadomości siebie jako podmiotu własnych działań. Polega to na gromadzeniu i opracowywaniu doświadczeń pochodzących z porównywania: siebie z innymi, siebie w różnych rolach i stanów podczas pełnienia tych ról. Następuje stopniowa nauka integrowania wiedzy o sobie z różnych punktów widzenia: perspektywy sprawcy, obserwatora czy uczestnika samego zdarzenia²⁵.

W późnym dzieciństwie ujawnia się rozwój zainteresowań jako dążeń do poznania otaczającego świata. Przybierają one postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o konkretnym nasileniu. Trzeba jednak zaznaczyć, iż ogólnie rozwój zainteresowań zależy od płci, zdolności, środowiska społecznego oraz oddziaływań szkoły²⁶.

Rozwój moralny

Aby poznać moralny rozwój dziecka należy zwrócić uwagę na jego stosunek do wymogów społecznych, występujących w formie nakazów, zakazów oraz norm społecznych. Jak określa Jean Piaget i Lawrence Kohlberg, rozwój ten ma charakter sekwencyjny. Oznacza to, iż zmiany zachodzą w stałej kolejności, bez możliwości pominięcia jakiegokolwiek stadium. Lawrence Kohlberg w swych pracach naukowych wyróżnia pojawienie się w okresie późnego dzieciństwa momentu przełomowego, mianowicie: kończy się moralność heteronomiczna²⁷.

Z kolei J. Piaget uważa, iż wpieryw dzieci w tym okresie znajdują się w stadium realizmu moralnego (5–7. rok życia) przechodzą następnie do stadium relatywizmu moralnego (8–11. rok życia) w rozumowaniu dziec-

²³ E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka... op. cit.*, s. 378.

²⁴ M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka... op. cit.*, s. 306.

²⁵ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo..., op. cit.*, s. 151.

²⁶ *Ibidem*, s. 309.

²⁷ *Ibidem*, s. 307.

ka oznacza to, iż reguły społeczne są traktowane jako realnie istniejące, narzucone z góry i nie podlegają dyskusji. Konsekwencją tego jest przekonanie, że złamaniu reguły zawsze towarzyszy kara. Dzieci w tym stadium zaczynają traktować reguły społeczne jako umowy stworzone przez ludzi, które w pewnych warunkach mogą się zmieniać w zależności od sytuacji. Około 10–11. roku życia pojawia się moralność autonomiczna, która nakazuje postępować zgodnie z wyznawanymi przez siebie normami bez względu na okoliczności²⁸.

Przechodzenie na coraz wyższe poziomy rozwoju moralnego zależy w dużej mierze od warunków życia dziecka oraz wszelkich oddziaływań wychowawczych, jakim jest poddawane. Proces ten przebiega stopniowo i towarzyszy mu rozwój uczuć społeczno-moralnych.

Kształtowanie się sfery działania

Wraz z wejściem w wiek szkolny u dziecka zaczyna się rozwijać zarówno świadomość, jak i potrzeba działania. Dziecko zaczyna przyswajać standardy dotyczące wykonywania zadań, typowych dla domu, szkoły, jak i innych miejsc, w których funkcjonuje. Podejmowane w tym okresie działania mają charakter treningu sprawności i kompetencji dziecka, uczą dyscypliny, rozwijają samoocenę dziecka, są źródłem przyjemności, możliwości ekspresji i wypoczynku dziecka, stymulują też obszar zainteresowań i zdolności. Okres ten przygotowuje dziecko do samodzielnego zmagania się z wymogami zadań czy sytuacji oraz do samodzielnego stawiania celów i prób ich realizacji w przyszłości. W tym czasie dziecko nabywa trwałe nawyki związane z pracą i obowiązkowością. To jednocześnie czas identyfikacji z przyszłymi rolami zawodowymi²⁹.

Mając na uwadze specyfikę rozwoju dziecka w okresie późnego dzieciństwa, minister edukacji narodowej bardzo precyzyjnie określił zadania placówek oświatowych w odniesieniu do tej grupy uczniów³⁰. W dokumencie tym czytamy, że „edukacja najmłodszych uczniów powinna umiejętnie spleść naukę z zabawą, by w łagodny sposób wprowadzić ich w świat szkoły. Gdy uczniowie w klasach I–III zostaną dobrze przygotowani do nauczania przedmiotowego, nie będzie większych kłopotów z dalszą edukacją”³¹ oraz „nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mają obowiązek systematycznego analizowania postępów swych

²⁸ *Ibidem*, s. 136–137.

²⁹ *Ibidem*, s. 140.

³⁰ 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. z dnia 15 stycznia 2009 roku Nr 4, poz. 17).

³¹ *Ibidem*.

uczniów”³². W ten sposób został rozstrzygnięty dylemat, jak ma wyglądać edukacja elementarna. Czy edukacja wczesnoszkolna ma przyjąć kierunek elitarny i wyłaniać liderów, czy egalitarny? Tworząc warunki dla rozwoju i edukacji wszystkich dzieci, szkoła ma wyszukiwać i rozwijać jednostki ponadprzeciętne, tworząc tym samym liderów przyszłości.

Aktywizacja wychowawcza uczniów w edukacji wczesnoszkolnej jest zagadnieniem, któremu poświęca się zdecydowanie mniej miejsca niż aktywizacji dydaktycznej. Mimo pewnych zmian, które zaszły w teoretycznym myśleniu o edukacji wczesnoszkolnej, trudno w dalszym ciągu o praktyczne stymulowanie dzieci do „dobrej” aktywności. Oczywiście jest rola rodziców w procesie wychowania dziecka, jednak to szkoły są instytucjami oświatowymi, powołanymi do tego, by wspierać rodziców i opiekunów w sposób fachowy, wykwalifikowany i profesjonalny w proces opieki, kształcenia i wychowania.

W wychowaniu ujmowanym jako proces społeczny aktywność „ma charakter społeczny i odgrywa rolę dominującą, sprzęga go bowiem z wychowawcą, z rówieśnikami, rodziną i z szerszym środowiskiem ludzkim [...]. Wyróżnienie określonych rodzajów aktywności społecznej w toku wychowania pozwala wnikać w przebieg procesów kształtowania osobowości”³³.

Wincenty Okoń w *Nowym słowniku pedagogicznym* podaje, że aktywizacja uczniów to „ogół poczynań dydaktyczno-wychowawczych, które umożliwiają zwiększenie stopnia aktywności uczniów w realizacji zadań nauczania, uczenia się i wychowania. Postulaty aktywizacji uczniów wyraża zasada samodzielności uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Aktywizacja uczniów jest warunkiem efektywności tego procesu. Może się przejawiać w szkole w dziedzinie poznawczej, wytwórczej, w działalności społecznej i kulturalno-artystycznej. Aktywizacja uczniów sprzyja wzrostowi efektywności w nabywaniu wiedzy, w rozwiązywaniu problemów i wykonywaniu zadań praktycznych, przyczynia się również do rozwijania zainteresowań i postaw twórczych młodzieży”³⁴.

Zatem „aktywność można określić jako potencjalną gotowość do działania, wyrażającą się w różnych jego formach”³⁵. Aktywność ucznia wynika i zawsze wiąże się z jego potrzebami i dążeniami, a te wynikają z motywów, jakie uczeń posiada. Poprzez aktywność własną uczeń za-

³² *Ibidem*.

³³ M. Żelazkiewicz, *Skuteczność wychowawcza innowacji w zajęciach pozalekcyjnych*, Wrocław 1980, s. 127.

³⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 16.

³⁵ I. Jundziłł, *Aktywizacja dziecka w procesie wychowania*, Warszawa 1974, s. 5.

spokaja potrzebę: bezpieczeństwa, działania, uczucia, komunikowania się i realizuje wynikające z nich cele. Aktywizacja jest też określana jako ogół poczynań nauczyciela i ucznia, zapewniających dziecku odgrywanie czynnej roli w realizacji zadania.

„Analizując proces aktywności, można wymienić następującego jego fazy:

- odbiór informacji;
- wystąpienie potrzeby jako motywu działania;
- przewidywanie wyniku;
- działanie;
- osiągnięcie rezultatu w postaci zaspokojenia potrzeby³⁶.

Bodźce aktywizujące dziecko mogą czasami przybrać charakter zewnętrznego przymusu wywieranego na niego w celu wywołania konkretnego działania. Na przykład: dziecko uczy się, bo jest zmuszone do nauki przez dorosłych, którzy stosują w tym celu różne nagrody i kary. Czasami jednak dziecko samo decyduje się na podjęcie dużego wysiłku, aby zdobyć wiedzę w dziedzinie, która je interesuje. W tym przypadku nie zmienia się struktura aktywności, ponieważ inny jest tutaj wyłącznie bodziec wyjściowy.

We współczesnej szkole głównym zadaniem dydaktyczno-wychowawczym jest kształtowanie aktywnej, samodzielnej i twórczej postawy uczniów, którą cechuje otwartość na doświadczenia. Podstawowym założeniem powinno tu być „oparcie kształcenia na aktywności i samodzielności dziecka w tworzeniu własnej wiedzy oraz na jego naturalnej ciekawości i twórczości, osadzonej w kontekście emocji przeżywanym podczas pracy. Badania naukowe dowodzą, że rozwój mózgu nie tylko decyduje o tym, co dziecko potrafi, ale także zależy od tego, co i jak robi, jak dalece jest aktywne oraz jak bardzo jest pobudzane do intelektualnego wysiłku. W tym momencie należy zwrócić szczególną uwagę na osobę nauczyciela, który powinien stwarzać uczniom możliwości działań poznawczych, kierując się ogólnymi zasadami, jakie powinny stanowić kryterium doboru strategii nauczania³⁷”.

Nauczyciel jest w szkole po to, żeby nauczyć, ale nauczanie to nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz przede wszystkim stworzenie takiej sytuacji, aby dziecko samo chciało ją zdobyć³⁸.

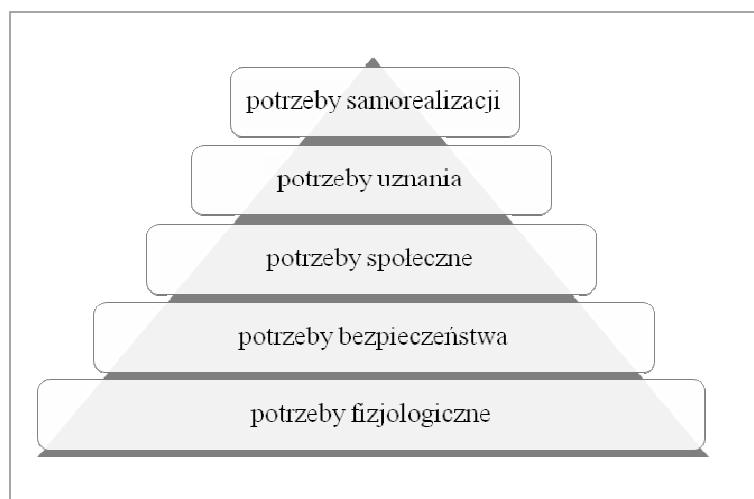
³⁶ *Ibidem*, s. 9.

³⁷ Praca zbiorowa, I. Stańczak (red.), *Wspieranie rozwoju zdolności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Teoria i praktyka*, Kielce 2008, s. 32.

³⁸ Na podst. J. Białobrzaska, *Zostań nawiedzoną nauczycielką, czyli jak uczyć, żeby nauczyć*, Warszawa 2006, s. 23.

Nauczyciel powinien stwarzać uczniom odpowiednie warunki do nauki. Po pierwsze, powinien zadbać o atmosferę – dając dzieciom poczucie bezpieczeństwa, znajomości respektowanych zasad oraz dbając o klimat sali lekcyjnej, aby stała się miejscem do zajęć. Nauczyciel powinien też być dla dzieci autorytetem. Powinien pozytywnie zmotywować dzieci przez oddziaływanie na ich wszystkie zmysły oraz zainteresować je tematem. Postawa nauczyciela, komentarze, ocenianie, sposób prowadzenia zajęć nie zawsze działają motywująco na dzieci. Motywacja, bo o niej mowa, jest to „chęć dokonania czegoś, uwarunkowana możliwością zaspokojenia przez to działanie jakiejś potrzeby jednostki”³⁹.

Warto w tym miejscu odnieść się do hierarchicznego modelu Abrahama Maslowa przedstawiającego piramidę potrzeb. Dla przypomnienia: do potrzeb fizjologicznych zalicza się między innymi: głód, pragnienie, potrzebę schronienia; do potrzeb bezpieczeństwa – potrzebę braku zagrożenia i ochrony przed krzywdą fizyczną i emocjonalną; do potrzeb społecznych – potrzebę uczucia, przynależności, akceptacji i przyjaźni; do potrzeb uznania (szacunku) – głównie czynniki wewnętrzne, takie jak: samoakceptacja i niezależność oraz czynniki zewnętrzne, takie jak: pozycja społeczna i szacunek; do potrzeb samorealizacji – poczucie spełnienia, wykorzystanie własnych możliwości.



Rysunek 1. Hierarchia potrzeb wg Abrahama Maslowa.

Źródło: oprac. własne na podst.: S. P. Robbins, *Zasady zachowania w organizacji*, Poznań 2001, s. 59.

³⁹ S. P. Robbins, *Zasady zachowania w organizacji*, Poznań 2001, s. 57.

Zgodnie z teorią H. Masłowa, nauczyciel nie zainteresuje dziecka tematem zajęć, kiedy będzie ono głodne lub będzie czuło się zagrożone. Nauczyciel, kiedy chce zmotywować dzieci do nauki, do aktywnego włączenia się w proces uczenia się, musi zająć się potrzebami z wszystkich pięter piramidy. Sposób komunikowania się z dziećmi, okazywanie serdeczności, szczerze zainteresowanie tym, co mówią, ustalenie zasad zrozumiałych dla wszystkich ma na to wpływ. Na motywację do nauki wpływ ma kilka czynników, w tym poruszane już zagadnienie atmosfery na zajęciach i poczucie bezpieczeństwa, akceptacja, wiara we własne możliwości, temat zajęć adekwatny do wieku i zainteresowań dzieci, oraz zrozumienie przez dzieci, że warto przyswoić przedstawiony im materiał. Oprócz tego nauczyciel powinien pokazać, że nauka to nie tylko ciężka praca, ale też zabawa, przygoda i wyzwanie; jak również nauczyciel powinien systematycznie powtarzać materiał, aby przypomnieć go dzieciom – także tym, które już go opanowały, dać możliwość pokazania zdobytej wiedzy. Nauczyciel powinien też pamiętać o tym, że oceniając efekt pracy grupy, ocenia również siebie i swoje umiejętności nauczania. Nauczyciel powinien również pomagać dzieciom uwierzyć we własne możliwości, ponieważ w domu dzieci nie zawsze mają okazję porozmawiać z opiekunami lub rodzicami o swoich lękach, niepowodzeniach, porażkach – kiedy nie mają możliwości rozwiązywać swoich problemów w domu, zamykają się w sobie, stwierdzając, że są „do niczego”, skoro coś im nie wyszło. Aby pomóc dziecku kształtować poczucie własnej wartości, co w konsekwencji prowadzi do większej motywacji i aktywności, rola nauczyciela powinna sprowadzać się do⁴⁰:

- okazywania szacunku dzieciom,
- akceptacji dzieci nawet wtedy, gdy popełniają błędy,
- wyznaczania granic pomiędzy tym, co wolno a tym, czego nie wolno,
- stwarzania możliwości do eksperymentowania,
- zachęcania do brania odpowiedzialności za własne działania,
- docenienia ich niezależności,
- pokazywania, że istnieje wiele dróg, które prowadzą do tego samego celu.

W świetle aktywnego nauczania początkowego – czyli takiego, które przynosi efekty – nauczyciel musi pogodzić ze sobą te wszystkie czynniki w ten sposób, by dzieci go lubiły. Dziecko, jeśli lubi nauczyciela, czuje

⁴⁰ I. Jundziłł, *op. cit.*, s. 32.

się przy nim bezpiecznie, a wtedy kolejne kroki nauczania zakończą się sukcesem.

Istnieje kilka strategii realizacji celów w aspekcie aktywizacji poznawczej wychowanków⁴¹. Pierwszą z nich jest stawianie odpowiednich i atrakcyjnych dla uczniów problemów – samo rozwiązywanie problemów jest procesem, mającym na celu przezwyciężenie przeszkód stojących na drodze do ich rozwiązania. Mocniej stymulują aktywność dziecka problemy otwarte, które wymagają myślenia rozbieżnego. Problemy otwarte, zwane też twórczymi, mają wiele poprawnych, optymalnych, pożądanych lub trafnych rozwiązań. Literatura przedmiotu definiuje myślenie dywergencyjne jako proces myślowy, polegający na wytworzeniu różnych możliwych rozwiązań problemu. Jednocześnie, nauczyciel może poprzez świadomy i odpowiedni dobór ćwiczeń i zabaw stymulować aktywność werbalną ucznia.

Aktywizacja dzieci w edukacji wczesnoszkolnej polega również na właściwym sposobie mówienia do dzieci. Zamiast oskarżać dziecko, że jest na przykład niechlujne i zostawia plamy z farby na podłodze, należy po prostu opisać problem: „Na podłodze jest trochę farby”. Dla dziecka jest to zrozumiały komunikat: wie, że farbami maluje się po kartce, a nie po podłodze. Zamiast: „Kto jest tym geniuszem, który nie podpisał sprawdzianu?”, nauczyciel może powiedzieć: „Mam tu niepodpisany sprawdzian. Kto z was zapomniał podpisać sprawdzian. Proszę się zgłosić”. W takiej sytuacji dziecko, które nie podpisało pracy, się zgłosi. Każdy problem należy opisywać w sposób zrozumiały dla dziecka.

Często zdarza się, że młodszy uczniowie nie koncentrują się na tym, co mówią do nich dorośli – ale kiedy ten sam komunikat zostaje przedstawiony z odpowiednią intonacją lub pisemnie, np. na tablicy, wówczas łatwiej to do nich dociera.

Zabawa i dobry humor to elementy, które ożywiają atmosferę w klasie, sprawiając, że wszyscy są w dobrym nastroju. Dzieci chcą współpracować, reagują szybciej na polecenia.

W edukacji wczesnoszkolnej ważne jest też aktywowanie dzieci do współpracy, która „przyda” im się nie tylko w szkole, ale i w domu. Zamiast stawiać pytanie skierowane do ogółu, na przykład: „Dzieci, kto narobił takiego bałaganu na podłodze?”⁴² można zastosować jedną z siedmiu „sztuczek”⁴³:

1. Opisanie problemu: „Widzę mokrą farbę na podłodze”.
2. Udzielenie informacji: „Łatwiej sprzątnąć farbę, zanim wyschnie”.

⁴¹ *Ibidem*, s. 32.

⁴² A. Faber i E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*, Poznań 2002, s. 67.

⁴³ *Ibidem*, s. 68.

3. Zaproponowanie wyboru: „Możecie to wyczyścić mokrą gąbką”.
4. Wyrażenie słowem lub gestem: „Farba!”
5. Opisanie tego, co czujemy: „Nie lubię, kiedy podłoga jest zachlapaną farbą”.
6. Wyrażenie na piśmie lub rysunku: „Uwaga artyści! Zanim wyjdziecie z sali, przywróćcie podłodze dawny wygląd! Dziękuję!” – można to również poprzeć rysunkami.
7. Wykorzystanie elementu zabawy – mówienie innym głosem lub z innym akcentem.

„Sztuczki” te odnoszą cel, ponieważ kiedy dzieci słyszą pytanie: „Kto to zrobił?” włącza się ich wewnętrzny dzwonek alarmowy – mają dwie możliwości działania. Po pierwsze: mogą skłamać, ale potem będą mieć poczucie winy. Jeśli powiedzą prawdę, mogą oczekiwać wymówek lub kary. W dodatku odpowiedź zgodna z rzeczywistością może wywołać jeszcze bardziej dla nich kłopotliwe pytanie: „Dlaczego to zrobiłeś?” Przez to właśnie, zamiast zadawać coraz bardziej szczegółowe pytania, lepiej jest opisać problem, przedstawić go jako zaistniałą sytuację, dla której trzeba znaleźć rozwiązanie. Istotny jest również ton głosu, jakim zwracamy się do dziecka⁴⁴. Jest on równie ważny jak wypowiedziane słowa – najlepsza metoda może nie poskutkować, jeśli wypowiemy słowa tonem, który stwierdza „znowu to zrobiłeś...” Nasze słowa powinny wyrażać szacunek, a postawa powinna sygnalizować pomoc.

Aktywność dziecka w edukacji wczesnoszkolnej przynosi efekt poprzez działania w zespole rówieśników. Dziecko, porównując swoje osiągnięcia z osiągnięciami kolegów, łatwiej dostrzega braki i zalety. Dziecko samo dąży do „wyrównania poziomu” i nadrobienia braków. Dziecko mające świadomość „nauki pod przymusem”, traktuje ją jako narzucony ciężar – zatem nie angażuje się przez to do jakiegokolwiek aktywności.

SUMMARY

This thesis focuses on the activation of a child in a primordial education. This kind of education includes initial years of learning, especially from first to third class of the primary school. The author based her opinions on a bibliography of resources on this subject and made a synthesis of this phenomenon, describing practical consequences of the activation of children in a primordial education. The report reveals the needs of children, the proper way of addressing to them by a teacher and practical advices concerning the motivation actions to encourage a child to cooperate with other as well. This thesis also contains the problem of a proper referring to children – communication with no sights of sarcasm or accusation made by a teacher and the communication carried in bearing of openness and frankness to

⁴⁴ *Ibidem*, s. 70 i nast.

make children feel secure. The author correlated the concept of the activation of children to the Maslow's hierarchy of needs, which shows us that omitting any of the stages deprives ourselves of being successful.