

Krystyna Grzesiak
Beata Zinkiewicz

PORADNIK

Kim zostanie moje dziecko?



Z serii: "Wybór Zawodu"
Poradnik dla rodziców

dla klas I - III

dla klas IV - VI

dla szkół gimnazjalnych

dla szkół ponadgimnazjalnych

Seria wydawnicza: „Wybór Zawodu”

Koordynator serii: Joanna Aksman

Recenzent: doc. dr Teresa Olearczyk

Korekta: Kamila Zimnicka-Warchol

Projekt okładki: Agencja Reklamy EURA7

Skład i łamanie: Agencja Reklamy EURA7

Wydawnictwo:

© Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011

Wszelkie prawa zastrzeżone, kopiowanie, przedruk i rozpowszechnianie całości lub fragmentów bez zgody wydawcy zabronione.

ISBN:

Poradnik opracowany został w ramach projektu: „Opracowanie narzędzi diagnostycznych i materiałów metodycznych wspomagających proces rozpoznawania predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów” realizowanego przez Krakowską Akademię im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Krystyna Grzesiak

Beata Zinkiewicz

Poradnik Kim zostanie moje dziecko? z serii „Wybór Zawodu”

Poradnik dla rodziców

Kraków 2011

Spis treści

Wstęp	5
1. Rozwój człowieka – fazy, czynniki i mechanizmy przemian	7
2. Ogólna charakterystyka poszczególnych aspektów rozwoju w okresie wczesnoszkolnym i w okresie dorastania	13
2.1. Okres wczesnoszkolny	13
2.1.1. Rozwój fizyczny	13
2.1.2. Rozwój procesów poznawczych (spostrzegawczości, uwagi, pamięci, myślenia, aktywności twórczej)	17
2.1.3. Rozwój moralny	28
2.1.4. Rozwój emocjonalny	30
2.1.5. Rozwój osobowości	35
2.1.6. Rozwój zainteresowań i postaw religijnych	42
2.1.7. Podstawowe rodzaje działalności dziecka (zabawa, twórczość artystyczna, nauka i postawa pracy)	46
2.2. Okres dorastania	46
2.2.1. Rozwój fizyczny i płciowy	51
2.2.2. Rozwój poznawczy	54
2.2.3. Rozwój moralny	55
2.2.4. Rozwój emocjonalny	58
2.2.5. Rozwój osobowości i tożsamości	62
2.2.6. Rozwój zainteresowań, światopoglądu i systemu wartości	66
3. Rozwój zawodowy jednostki	70
4. Społeczne konteksty rozwoju (rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza)	80
4.1. Okres wczesnoszkolny	80
4.2. Okres dorastania	87
5. Zadania rozwojowe właściwe dla danego okresu życia i wynikające z nich charakterystyczne działania	97
6. Problemy, zagrożenia i zaburzenia rozwoju, charakterystyczne dla poszczególnych okresów i propozycje wsparcia dzieci i młodzieży	105
6.1. Okres wczesnoszkolny	105
6.2. Okres dorastania	118
7. Rola pracy zawodowej w życiu człowieka i jej współczesne konteksty	132
Podsumowanie	
Bibliografia	145
Spis schematów i tabel	151
Aneks 1 – Instytucje wspomagające rozwój człowieka	154
Aneks 2 – Inne instytucje oferujące pomoc młodym ludziom	174

Wstęp

Człowiek dokonuje w swoim życiu wielu wyborów, od których zależy jego przyszłość. Jedną z najważniejszych decyzji życiowych młodych ludzi jest wybór szkoły (kierunku kształcenia) i przyszłego zawodu. Decyzja ta jest uwarunkowana wieloma czynnikami. Z jednej strony jest efektem procesu ogólnorozwojowego, a z drugiej – określonego procesu wychowawczego. Obok rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego, istnieje odrębny proces rozwoju – rozwój zawodowy jednostki. Poprzez odpowiednie nauczanie i szereg oddziaływań wychowawczych, młody człowiek stopniowo zdobywa świadomość znaczenia pracy w życiu i zadań związanych z poszczególnymi zawodami. W procesie tym ogromną rolę odgrywa najbliższe otoczenie jednostki (rodzice, nauczyciele), ponieważ od niego w dużej mierze zależy ilość i jakość dostarczanej wiedzy, jak również umiejętność skonfrontowania jej z indywidualnymi predyspozycjami jednostki (cechami osobowości i temperamentu, zainteresowaniami i uzdolnieniami). Trafność dokonanego wyboru wymaga osiągnięcia przez młodego człowieka odpowiedniego poziomu dojrzałości do podjęcia decyzji zawodowej. Właściwe zabiegi wychowawcze mogą znacznie przyspieszyć ten moment. Z jednej strony trzeba mieć świadomość istotnej roli czynników osobistych i sytuacyjnych w wyborze drogi zawodowej młodzieży; każdy zawód wymaga bowiem określonego układu zdolności, zainteresowań i cech osobowości. Z drugiej strony aktualna sytuacja społeczno-ekonomiczna kraju (w tym bieżące wymagania rynku pracy), a na jej tle – funkcjonowanie rodziny, atmosfera wychowawcza, ogół przekonań światopoglądowych i postaw rodziców wobec dziecka (zwłaszcza ich stosunek do jego nauki i przyszłości) – mają ogromny wpływ na wszelkie decyzje życiowe młodzieży.

Poradnik adresowany jest do rodziców dzieci uczących się ze wszystkich grup wiekowych. Można wyodrębnić w nim zarówno treści odnoszące się do poszczególnych okresów rozwojowych (a w ich obrębie: okres wczesnoszkolny, czyli klasy I–III i IV–VI, oraz okres dorastania, czyli gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna), jak i elementy wspólne. Na początku opracowania uwzględnione zostały ogólne informacje na temat rozwoju człowieka (jego faz, czynników i mechanizmów przemian). W kolejnej części scharakteryzowano poszczególne aspekty rozwoju, z wyodrębnieniem dwóch podstawowych okresów rozwojowych. Zaprezentowano w niej między innymi informacje na temat rozwoju fizycznego i płciowego, poznawczego, moralnego, emocjonalnego, osobowości i tożsamości jednostki. Jako odrębne i ważne zagadnienie – z punktu widzenia poradnika – potraktowano rozwój zawodowy człowieka. Następnie odniesiono się do funkcjonowania najważniejszych środowisk społecznych dziecka (rodziny, szkoły, grup rówieśniczych) stymulujących i w dużej mierze określających jego rozwój. Scharakteryzowano też zadania rozwojowe właściwe dla danego okresu życia i wynikające z nich charakterystyczne działania. Ponieważ rozwój dzieci i młodzieży nie zawsze przebiega w sposób harmonijny, w poradniku uwzględniono również wybrane zagrożenia i zaburzenia, typowe dla poszczególnych okresów i propozycje wsparcia. Na zakończenie podkreślono znaczenie pracy zawodowej jako istotnej wartości w ży-

ciu człowieka, zwłaszcza w obliczu problemów i wyzwań współczesności.

Oddając do rąk Czytelników niniejszy poradnik, chcemy zaznaczyć, że rozwój każdego dziecka przebiega według indywidualnego wzorca, to znaczy w różnych momentach się rozpoczyna, przechodzenie do poszczególnych faz jest mniej lub bardziej płynne, a zachodzące zmiany mają różną intensywność. Dlatego też trudno jest, opisując poszczególne aspekty rozwoju, odnieść je do konkretnego przedziału wiekowego dzieci i młodzieży. Stąd rodzice dzieci klas I–III i IV–VI powinni poszukiwać informacji w części odnoszącej się do okresu wczesnoszkolnego, natomiast rodzice gimnazjalistów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych – we fragmentach charakteryzujących okres dorastania.

Poradnik nie może stanowić kompendium wiedzy na temat rozwoju dzieci i młodzieży. Jego niedoskonałości i pewne uproszczenia wynikają między innymi z ograniczonej objętości, przy równoczesnej mnogości zagadnień, które powinny być poruszone. Niektóre treści Czytelnik może uzupełnić, sięgając do publikacji zaproponowanych w obszernym spisie bibliograficznym umieszczonym na końcu opracowania.

1. Rozwój człowieka – fazy, czynniki i mechanizmy przemian

Rozwój człowieka polega zarówno na ilościowym wzroście, jak i na jakościowych przemianach różnych funkcji i właściwości organizmu. Zmiany rozwojowe obserwowane są w obrębie kolejnych, coraz wyższych etapów (okresów i faz), w których następują uzupełniające się skomplikowane procesy: z jednej strony różnicowania się struktury organizmu (jego poszczególnych elementów, funkcji i czynności), a z drugiej – integracji (koordynacji, scalania się) w coraz bardziej złożone zespoły czy systemy czynnościowe, umożliwiające coraz wyższy poziom działania (Żebrowska 1986).

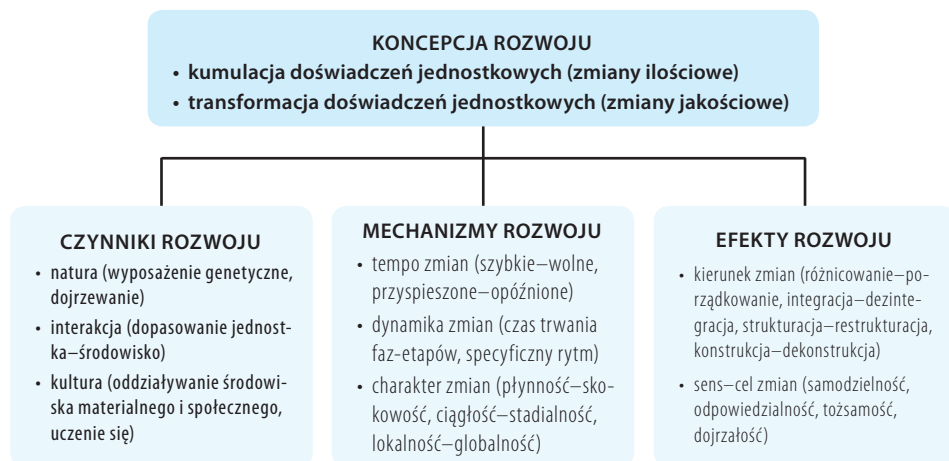
Rozwój jest procesem względnie trwałym (nieodwracalnym), progresywnym i dotyczy różnych sfer: fizycznej (np. motoryczny rozwój dziecka), poznawczej (percepcja, pamięć, uwaga), intelektualnej, językowej, emocjonalnej, społecznej, moralnej, osobowości. Zmiany rozwojowe uwarunkowane są zarówno biologicznym wyposażeniem organizmu (zdolności, talenty, choroby, wady wrodzone), jak i oddziaływaniem naturalnego i społeczno- kulturowego środowiska, w którym żyje jednostka. Podstawowymi wyznacznikami (warunkami) rozwoju są: aktywność własna podmiotu i wychowanie (Kielar-Turska 2006).

Charakteryzując główne czynniki rozwoju, uwzględnia się przede wszystkim zadatki organiczne, tj. strukturę i funkcje układu nerwowego, zwłaszcza mózgu, budowę i funkcjonowanie analizatorów, typ układu nerwowego (np. siła i równowaga procesów pobudzania i hamowania), układ hormonalny. Istotnym czynnikiem jest też własna aktywność jednostki, a zwłaszcza jej świadoma działalność w formie zabawy, nauki czy pracy. Ze względu na ścisły związek organizmu człowieka ze środowiskiem (zwłaszcza społecznym), ważnymi czynnikami rozwoju są procesy adaptacyjne (przystosowawcze), polegające na stopniowym przyswajaniu i opanowywaniu społecznych środków działania, nabywaniu umiejętności, kształtowaniu zdolności (np. posługiwania się mową, manipulowania przedmiotami). Ponieważ samo środowisko społeczne ulega nieustannym przeobrażeniom, jego wpływ na jednostkę również nie jest czymś stałym i niezmiennym. Dziecko w toku rozwoju zmienia się, a od jego aktywności i świadomości działania zależy kształtowanie się tego wpływu. Posługując się pewnym skrótem myślowym, można więc stwierdzić, że człowiek, podlegając oddziaływaniom środowiska równocześnie przekształca otaczającą go rzeczywistość. Istotną rolę w obrębie tych procesów odgrywa wychowanie, polegające na „[...] takim organizowaniu trybu życia i działalności dziecka (jego zabawy i nauki), by kształtować jego poznanie, formować spostrzeżenia, pojęcia i sądy, wzbogacać jego wiedzę o świecie, kształcić myślenie, a jednocześnie wyrabiać odpowiednie nawyki, sprawności i umiejętności, kształtować postawy, zainteresowania i zdolności, a więc prowadzić w rezultacie do wychowania jak najwszechstronnej rozwiniętej osobowości” (Żebrowska 1986: 161).

Cytowana autorka podkreśla, że rozwojowi podlega przede wszystkim treść zjawisk psychicznych i treść działania, będące odbiciem cech świata obiektywnego.

Klasyczna psychologia rozwoju człowieka koncentrowała się wokół okresu dzieciństwa, poszukując odpowiedzi na pytanie o ogólne prawidłowości rozwoju jednostki w różnych sferach (umysłowej, poznawczej, emocjonalnej, motywacyjnej, woli-cjonalnej, społecznej). Współcześnie przedmiot zainteresowań tej dyscypliny ulega rozszerzeniu i obejmuje swym zakresem analizę indywidualnych dróg rozwoju w perspektywie całego życia człowieka (Wysocka 2004). Podstawowe pytania, jakie za-dają sobie przedstawiciele tej dziedziny nauki, można ująć następująco: co się rozwija w jednostce?, po co człowiek się rozwija?, w jaki sposób jednostka się rozwija?, dla-czego człowiek się rozwija? Odpowiedzi na te pytania próbują dostarczyć z jednej strony teorie holistyczne, ujmujące rozwój człowieka całościowo i uwzględniające wzajem-ne powiązanie wszystkich wymiarów funkcjonowania jednostki (biologicznego, psy-chicznego, społecznego – w aktualnym kontekście społeczno-kulturowym), a z dru-giej – teorie parcjalne, analizujące poszczególne sfery rozwojowe bez skupiania się na wzajemnych relacjach z innymi obszarami rozwojowymi. Koncepcje te posługują się zarówno wskaźnikami formalnymi (dojrzałość, integracja, różnicowanie), jak i jakości-owymi (np. dojrzałość społeczna, emocjonalna, dojrzała tożsamość) oraz wykorzystują mniej lub bardziej usystematyzowane sposoby opisu przebiegu rozwoju, jego tempa, dynamiki (liniowy, ciągły, skokowy, stadialny) i podstawowych mechanizmów doko-nywania zmian rozwojowych. Współczesna analiza warunków i przyczyn tych zmian uwzględnia czynniki dominujące i wtórne oraz ich skomplikowane połączenie na zasa-dzie pewnej przypadkowości i wypadkowości osiąganych rezultatów (Brzezińska 2000; Wysocka 2004). Na schemacie 1 zobrazowano poszczególne kategorie analizy zjawiska rozwoju.

Schemat 1. Kategorie analizy zjawiska rozwoju

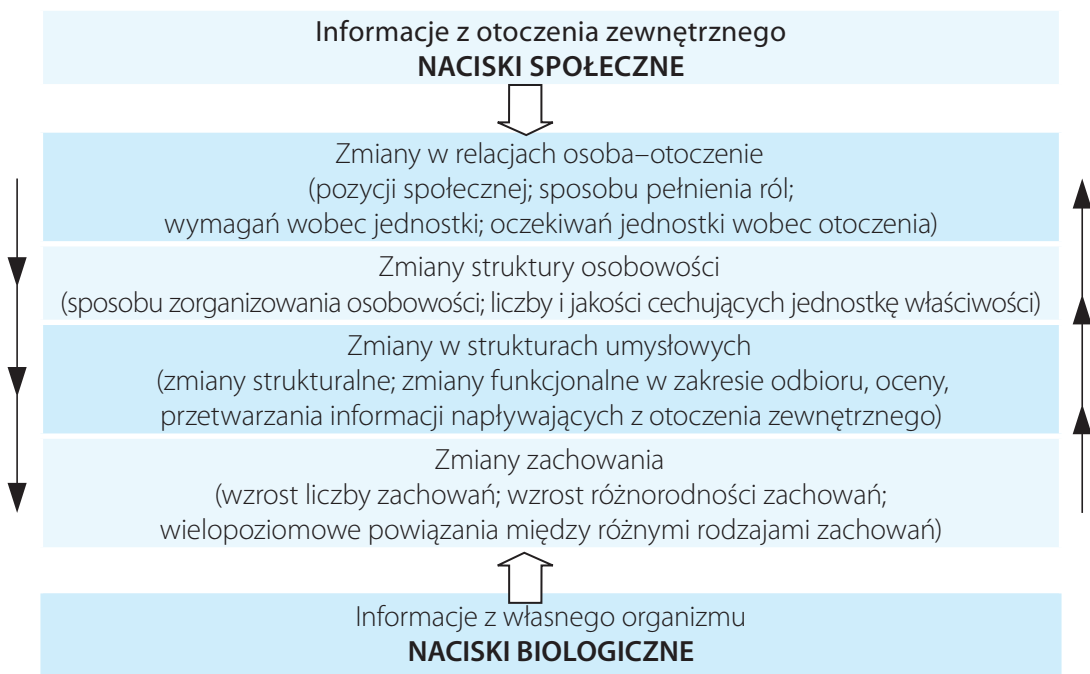


Źródło: A. Brzezińska, 2000, [za:] E. Wysocka, Okresy rozwojowe, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 809.

Rozwój człowieka uwidacznia się w różnych sferach jego funkcjonowania i zawsze po-winien być ujmowany w kategoriach zmian rzeczywistości społecznej: zmian uniwer-

salnych, zmian wspólnych dla danej grupy i zmian indywidualnych (Bee 2004; Wysocka 2004). Zmiany uniwersalne powiązane są z wiekiem i ich charakter wyznacza tzw. zegar biologiczny (czyli wynikają one z biologicznego dojrzewania organizmu), ale z istotnym udziałem tzw. zegara społecznego, czyli doświadczenia płynącego ze strony otoczenia, oczekującego od jednostki zachowań kulturowo zuniwersalizowanych dla ludzi w określonym wieku. Wspólnota podobnych przeżyć i doświadczeń determinuje zatem rozwój tych jednostek. Zmiany wspólne mają węższy zakres obowiązywania i dotyczą specyficznych cech osób należących do określonej grupy. Wspólnota charakterologiczna, swoiste standardy zachowań, norm, wartości i oczekiwań wyznaczają rozwój człowieka jako uczestnika danej grupy. Zmiany wspólne mogą mieć też wymiar pokoleniowy, uwzględniający – obok obiektywnej sytuacji historycznej, społecznej i kulturowej – subiektywną sytuację psychologiczną, warunkującą odbiór standardów proponowanych do przyjęcia. Zmiany indywidualne natomiast spowodowane są do niepowtarzalnych, unikatowych doświadczeń jednostki (np. przypadkowych zdarzeń, sytuacji traumatycznych), które w sposób zindywidualizowany ukierunkowują jej rozwój i mogą go zarówno pozytywnie wzbogacić (przyspieszyć), jak i zakłócić (zablokować, zahamować). Obszary zmian rozwojowych i wzajemne powiązania między nimi zobrazowane są na poniżej umieszczonym schemacie. Wynika z niego, że zmiana w jednej sferze może być skutkiem i jednocześnie przyczyną zmian w innych sferach funkcjonowania człowieka (na zasadzie sprzężenia zwrotnego).

Schemat 2. Obszary zmian i wzajemne powiązania między nimi



Źródło: A. Brzezińska, 2000, [za:] E. Wysocka, 2004, Okresy rozwojowe, op. cit., s. 811.

Najbardziej popularne koncepcje rozwoju człowieka zakładają jego stadialność (etapowość, fazowość, cykliczność). We wszystkich dziedzinach nauk społecznych ugruntowany jest spójny podział okresów życia ludzkiego na dzieciństwo, młodość, dojrzałość i starość. Dzieciństwo to faza niedojrzałości we wszystkich zakresach, warunkująca brak odpowiedzialności dziecka za siebie i innych. Młodość – to dążenie do niezależności, faza dojrzałości potencjalnej (odpowiedzialność za siebie, ale nie za innych). Dojrzałość – to okres realnej odpowiedzialności za siebie i za innych. Starość – to faza stopniowej utraty pewnych kompetencji, w tym względnego ograniczenia odpowiedzialności. Te – zataczające koło – ogólnie zarysowane okresy życia człowieka wiążą się ze specyficznymi wyzwaniami i zadaniami rozwojowymi.

E. Wysocka (2004) dokonała przeglądu różnych koncepcji rozwoju człowieka, wyodrębniając: teorie psychoanalityczne (Z. Freud, E.H. Erikson), teorie poznawczo-rozwojowe (J. Piaget, L. Kohlberg), koncepcje obejmujące całe życie jednostki lub wybrany jego fragment (model sezonów życia człowieka dorosłego D.J. Levinsona, stadia życia rodzinnego E. Duvall, koncepcja H. Wallona)¹.

Autorka zaprezentowała też popularne na polskim gruncie podziały okresów rozwojowych M. Żebrowskiej (1986) i M. Kielar-Turskiej (2006).

M. Żebrowska przyjęła następujące, ściśle powiązane ze sobą kryteria różnicujące poszczególne etapy rozwoju: sposób i poziom poznawania i uświadamiania sobie otaczającej rzeczywistości, dominujący rodzaj działalności oraz specyficzne metody oddziaływania wychowawczego. Na ich podstawie wyróżniła: niemowlęstwo (1. r.ż.), wiek poniemowlęcy (1–3 lata), wiek przedszkolny (3–7 lat), młodszy wiek szkolny (7–11, 12 lat), wiek dorastania (12, 13–17, 18 lat) i wiek młodzieńczy (17, 18–24 lata).

M. Kielar-Turska natomiast podzieliła rozwój jednostki na okres prenatalny i postnatalny, w obrębie których wyodrębniła poszczególne fazy: okres prenatalny i perinatalny – faza jajowa (do 2. tyg.), faza embrionalna (do 8. tyg.), faza płodowa (9–38. tydz.), faza noworodka; okres postnatalny – dzieciństwo wczesne (do 3. r.ż.), średnie (do 6. r.ż.), późne (do 12. r.ż.), dorastanie wczesne (do 15. r.ż.), późne (do 18. r.ż.), młodość (do 25. r.ż.), dorosłość (do 60. r.ż.), dojrzałość (powyżej 60. r.ż.).

W literaturze przedmiotu funkcjonują jeszcze inne podobne podziały okresów rozwojowych człowieka. We wszystkich można wyodrębnić trzy podstawowe etapy: dzieciństwo, dorastanie i dorosłość. W poniższym zestawieniu zobrazowano przemiany rozwojowe w ich obrębie, opracowane przez czterech różnych autorów.

¹ Treść wybranych koncepcji teoretycznych zostanie bliżej zaprezentowana przy charakterystyce poszczególnych okresów rozwojowych.

Tabela 1. Etapy analizy tendencji rozwojowych w ciągu życia

Etap	Dzieciństwo	Dorastanie	Dorosłość
Wiek	0–10/12 lat	10/12–18/20 lat	od18/20 lat
Autor klasyfikacji: M. Debesse	1. wiek dziecinnego pokoju (0–3 lata) 2. wiek koziołka (3–6/7lat) 3. wiek szkolny (6/7–12/13 lat)	4. wiek niepoko- jów dojrzewania (12/13–16/17 lat 5. wiek młodzięńczego entuzjazmu (16/17– 18/20 lat)	
Autor klasyfikacji: L.S. Wygotski	1. niemowlęctwo (0–1. rok życia) 2. wczesne dzie- ciństwo (1–3 lata) 3. wiek przedszkol- ny(3–6/7 lat) 4. wiek szkolny (6/7–12/13 lat)	5. wiek dojrzewania (12/13–18/20 lat)	
Autor klasyfikacji: E.H. Erikson	1. wiek niemowlęcy (0–1 rok życia) 2. dzieciństwo (1–3 lat) 3. wiek zabawy (3–6 lat) 4. wiek szkolny (6–12 lat)	5. adolescencja (12/13 –18/20 lat)	6. wczesna dorosłość (18/20–30/35 lat) 7. średnia dorosłość (30/35–60/65 lat) 8. późna dorosłość (od 60/65 lat)
Autor klasyfikacji: D.J. Levinson	1. era przeddoroso- ści (0–17 lat)	2. okres przejścio- wy(17–22 lata)	3. era dorosłości wczesnej (17–45 lat) 4. era dorosłości średniej (40–65 lat) 5. era dorosłości późnej (od 60 roku życia)

Źródło: A. Brzezińska, Społeczna psychologia rozwoju, Warszawa 2007, s. 218.

Analizując te klasyfikacje w obrębie dwóch interesujących nas etapów: dzieciństwa i dorastania, możemy wydzielić wspólne okresy rozwojowe, różniące się między sobą tylko granicami wiekowymi:

1. Niemowlęctwo – pierwszy rok życia.
2. Wiek poniemowlęcy, dzieciństwo, wczesne dzieciństwo (od 1 do 3 lat).
3. Wiek przedszkolny, wiek zabawy (od 3 do 6–7 lat).
4. Młodszy wiek szkolny, późne dzieciństwo (od 6–7 do 11–12lat).

5. Wiek dorastania, dojrzewania, adolescencji (od 12–13 do 17–18 lat).

W obrębie tego ostatniego okresu można wyróżnić różne stadia rozwojowe. W poniżej umieszczonym zestawieniu zobrazowano ujęcia trzech różnych autorów.

Tabela 2. Stadia rozwojowe okresu dorastania

B. Varenhorst (1981)	S. L. M. Hatcher (1973)	P. Bloss (1973)
Wczesna adolescencja (12–15. r.ż.);	Preadolescencja (10–12 r.ż.);	Preadolescencja (9–11. r.ż.) – wyraźnie zaznacza się dojrzewanie fizyczne; narastanie napięć popędowych; ryzyko reakcji agresywnych; wrogość chłopców do dziewcząt; dziewczęta preferują zachowania typowe dla chłopców. Wczesna adolescencja (10–12.r.ż.) – proces oddzielania od rodziców; lęki, samotność, skłonność do izolacji; preferowanie relacji rówieśniczych. Pełna adolescencja (12–17. r.ż.) – nasila się tendencja do uniezależnienia się od rodziców; ważniejsi stają się rówieśnicy; gwałtowne zmiany w sferze życia emocjonalnego (intensywność i labilność); bunt i lekceważenie autorytetów; wzmocnienie mechanizmów obronnych; intensyfikacja wymiaru życia heteroseksualnego. Późna adolescencja (17–20. r.ż.) – konsolidacja życia psychicznego; koniec procesu identyfikacji psychoseksualnej; przebudowanie relacji z rodzicami i rówieśnikami w kierunku partnerstwa. Okres poadolescencyjny (po 20. r.ż.) – konsolidacja ról społecznych i wybór stylu życia.
Środkowa adolescencja (15–18. r.ż.)	Wczesna adolescencja (12–15. r.ż.);	
Późna dolescencja (18–22. r.ż.)	Środkowa adole- scencja (15–18. r.ż.)	
	Późna adolescencja 18–21. r.ż.)	

Źródło: opracowanie własne na podstawie Z.B. Gaś, Pomoc psychologiczna młodzieży, Warszawa 1995.

W ujęciu P. Blossa – z jednej strony zostały uwzględnione najważniejsze zmiany w obrębie poszczególnych faz dojrzewania, a z drugiej – zasygnalizowane niektóre obszary problemów, stanowiące wyzwanie zarówno dla rozwijającej się jednostki, jak i jej otoczenia społecznego. Wątek ten będzie kontynuowany w dalszej części opracowania.

2. Ogólna charakterystyka poszczególnych aspektów rozwoju w okresie wczesnoszkolnym i w okresie dorastania

2.1. Okres wczesnoszkolny

2.1.1. Rozwój fizyczny

Kontynuacją intensywnych przemian rozpoczętych od momentu urodzenia jest ich dalsza specjalizacja w zakresie wzrostu, ciężaru ciała, doskonalenia poszczególnych struktur mózgowych. Dziecko, które rozpoczyna naukę w klasie pierwszej jest dojrzałe pod względem rozwoju fizycznego od dziecka w wieku przedszkolnym. Następuje intensyfikacja i wzmocnienie mięśni, układu pokarmowego, kostnego, oddechowego i nerwowego. Charakterystyczne dla tego okresu właściwości rozwoju fizycznego często określa się terminem „krzepnięcie” (Żebrowska 1986). W zabawach ruchowych dziecka wydoskonalili się ruchy mimowolne i dowolne, wykonywane różnymi zespołami dużych grup mięśniowych. Dzięki temu wzmocnieniu uległa działalność układu krwionośnego i oddechowego, polepszyło się trawienie oraz rozwinął ośrodkowy układ nerwowy. Pod koniec okresu wczesnoszkolnego, a więc w wieku 9–11/12 lat, proporcje budowy małego człowieka niemal nie różnią się od budowy człowieka dorosłego.

O rozwoju fizycznym dziecka świadczy nie tylko tempo przyrostu wagi i wzrostu, ale też fakt, że staje się odporniejsze na choroby. Związane jest to ze wzmocnieniem się układu krwionośnego, oddechowego i limfatycznego (najczęstsze choroby, na jakie zapadają dzieci, związane są z układem oddechowym). Bardzo ważny jest rozwój mózgu i układu nerwowego, gdyż ma to wpływ na wszystkie sfery jego rozwoju. W 8. roku życia mózg dziecka jest prawie dojrzały pod względem wielkości i ciężaru, ale trwa jeszcze rozwój wewnątrzmoźgowych dróg kojarzeniowych i substancji szarej. Mózg dziecka 9-letniego waży około 1300 g, ciężar mózgu człowieka dorosłego (około 1400 g) osiągnięty zostaje w ciągu dalszych 8–9 lat życia (ibidem). Jako ciekawostkę można podać fakt, że w 10. roku życia ciężar mózgu stanowi 1/18 ogólnej masy ciała, w 15. roku życia – 1/30, a w wieku dojrzałym 1/40 masy ciała (Hurlock 1985).

Mięśnie dzieci 7–9-letnich nie są jeszcze dobrze wykształcone, wcześniej niż mięśnie drobne ulegają rozwojowi mięśnie duże. Rezultatem takiego stanu rzeczy jest częste wykonywanie przez dzieci ruchów niepotrzebnych, zbyt szybkich, niedostosowanych do tempa pracy. Do takiego zachowania przyczynia się również duża w tym wieku pobudliwość nerwowa. Dlatego trudność sprawiają dzieciom zadania wymagające skupienia i precyzji, przy wykonywaniu takich czynności szybciej się męczą.

W okresie wczesnoszkolnym rozwijają się zdolności motoryczne dziecka, czyli szybkość, siła, zwinność, zręczność, wytrzymałość, gibkość. Dziecko rozpoczynające naukę w klasie pierwszej opanowało już podstawowe formy ruchu, ale nie są one jeszcze należycie skoordynowane. Motoryka duża (sprawność przemieszczania się ciała w prze-

strzeni) nie wymaga u dziecka specjalnej koordynacji, słabo jest natomiast wykształcona motoryka mała (czynności związane z użyciem palców i dłoni). Dziecko powinno ją ćwiczyć: pisać, rysując, wycinając, wydzierając, lepiąc z plasteliny itp.

Dopiero około 10. roku życia ruchy dziecka stają się bardziej celowe i świadome. Kulminacyjny punkt rozwoju motorycznego to okres od 10 do 11. roku życia, nazywany też ze względu na wysoką sprawność ruchową „złotym wiekiem”. Charakteryzuje go świadome sterowanie i opanowanie ruchów, pewność, celowość, harmonia. Dzieci wykazują wtedy duże zdolności koordynacyjne, potrafią też tworzyć kombinacje różnych ruchów. Koordynacja i precyzja motoryki umożliwia między innymi pisanie, rysowanie, wycinanie, grę na różnych instrumentach. Wśród powodów, które sprawiają, że rozwój ruchowy i praca dziecka nad własnym ciałem jest ważna, E.B. Hurlock wymienia między innymi: poczucie pewności siebie i zadowolenia, polepszenie zdrowia fizycznego i psychicznego, wyładowanie posiadanej w nadmiarze energii, a przez to większą odporność na napięcia i frustracje, zapewnienie rozrywki, uspołecznienie (właściwy rozwój ruchowy ma wpływ na akceptację społeczną, dostarcza okazji do nabywania umiejętności społecznych, a nawet ułatwia dziecku zajmowanie pozycji przywódcy grupy) (ibidem). Tempo rozwoju zdolności motorycznych u dzieci nie jest równomierne i bywa różne dla chłopców i dziewczynek.

Dojrzewanie siły i zręczności ruchowej staje się jednym z powodów kształtowania potrzeby ruchu. Przejawia się głównie w upodobaniu do zabaw i gier ruchowych oraz do zajęć o charakterze sportowym. Aktywność ruchowa umożliwia właściwy rozwój fizyczny dziecka, przyczynia się do zwiększenia wytrzymałości i siły mięśni, do rozwoju mięśnia sercowego i naczyń krwionośnych, do wzrostu sprawności ruchowej. Jest też reakcją dziecka na rozpoczęcie nauki szkolnej i trybu życia, jaki narzuca mu szkoła: siedzący i utrudniający mu zaspokojenie naturalnej potrzeby ruchu (Filipczuk 1989). Dziecko sprawne ruchowo nie ma trudności z utrzymaniem przez dłuższy czas równowagi, gdy stoi na jednej nodze, sprawnie skacze, nie ma trudności z rzucaniem i łapaniem piłki, umie zawiązać kokardkę. Większość zabaw ruchowych w tym okresie wiąże się z rozwojem takich sprawności fizycznych, jak chodzenie, bieganie, skoki. Dzieci w 11–12. roku życia opanowują różnego rodzaju umiejętności sportowe, jak: pływanie, jeżdżenia na łyżwach, nartach, rolkach.

Należy pamiętać, że aktywność dziecka w tym okresie rozwojowym jest spontaniczna, w małym stopniu przez nie kontrolowana. Dziecko nie analizuje sytuacji, w jakiej się znalazło, jeśli coś zainspiruje je do działania, do ruchowego „wyżycia się”, bez namysłu to realizuje. Dlatego dzieci w tym wieku często doznają urazów, będących bezpośrednią konsekwencją nadmiernej aktywności ruchowej (stłuczenia, otarcia, skaleczenia, złamania kończyn). Jeśli rodzice zauważą u dziecka niechęć do ruchu i wysiłku, gdy dziecko często odpoczywa podczas zabawy, niechętnie biega z rówieśnikami, to powinni ten fakt potraktować jako pewien niepokojący sygnał i skontaktować się z lekarzem (Brejnak 1993). Dobierając odpowiednie do wieku zabawy ruchowe,

możemy polepszyć u dziecka zręczność, precyzję i koordynację ruchów. Właściwy rozwój ruchowy i zwiększenie zdolności do wysiłku fizycznego wpływa też na zmniejszenie podatności na zmęczenie.

Układ kostny dziecka w młodszym wieku szkolnym zawiera jeszcze znaczną ilość tkanek chrząstnych, co umożliwia wzrastanie organizmu, a jednocześnie sprawia, że kość jest w całości miękka i plastyczny (Żebrowska 1986). Dlatego na przykład wskutek nieprawidłowej postawy przy siedzeniu, kośćciec i stawy łatwo ulegają deformacjom. Poważnym problemem, jaki występuje często u dzieci w tym wieku, jest skrzywienie kręgosłupa, a szczególnie skrzywienie boczne, czyli tzw. skolioza. Aby temu zapobiec, dom i szkoła powinny zapewnić dziecku odpowiedni sprzęt szkolny (plecak na książki, właściwe dla wieku krzesło i biurko) oraz kłaść nacisk na higieniczne i sportowe wychowanie. Szczególnie zalecane jest pływanie, które przyczynia się do wzmocnienia mięśni grzbietu.

Rozwój układu kostnego charakteryzuje się tym, że różne części kości krzepną, rosną i zmieniają się w różnej kolejności. Na przykład między 9. a 11. rokiem życia kość nieje znacznie kośćciec przegubu, co zwiększa zdolność dziecka do pracy i pozwala już (zwłaszcza między 10. a 12. rokiem życia) na większe obciążenie zarówno pracami piśmiennymi w szkole, jak i pewnymi pracami fizycznymi. Nie wolno jednak obarczać dziecka tego typu zajęciami w klasie pierwszej i drugiej (ibidem). W omawianym okresie trwa proces wyrastania stałych zębów. Około 12–13. roku życia uzębienie staje się prawie pełne. Ostatnie 4 stałe zęby, tzw. zęby mądrości wyrzynają się pomiędzy 17. a 25. rokiem życia, ale mogą się też w ogóle nie pojawić.

W okresie od 7. do 12. lat następuje wewnętrzne rozrastanie i dojrzewanie organizmu. Przyrost wzrostu wynosi w tym czasie około 21–24 cm, wagi zaś około 11–13 kg (Filipczuk 1989). Występuje wtedy u dziecka duże zapotrzebowanie na kalorie, prawie dwa razy większe na 1 kg wagi niż u człowieka dorosłego. Dzieje się tak dlatego, że znaczną część pożywienia organizm zużywa na przyrost ciała. Między 6. a 8. rokiem życia zachodzi zjawisko pośredniego skoku wzrostowego, zwanego też „skokiem szkolnym”, kiedy dziecko gwałtownie rośnie, potem wzrost się stabilizuje. Dziewczęta, wcześniej niż chłopcy, uzyskują ogólną dojrzałość kości, dlatego kolejne nasilenie wzrostu obserwuje się u nich około 10. roku życia, u chłopców zaś około 12–13. roku życia (Żebrowska 1986).

U niektórych dzieci tuż przed okresem dojrzewania może wystąpić przyrost tkanki tłuszczowej. Przyczyną mogą być zaburzenia w funkcjonowaniu gruczołów w związku z rozpoczęciem dojrzewania płciowego, jak również nadmierne objadanie się, ponieważ szybkiemu rozwojowi fizycznemu towarzyszy wzmożone łaknienie. Ilość tkanki tłuszczowej zależy nie tylko od wyposażenia dziedzicznego i budowy ciała, ale też nawyków jedzeniowych preferowanych w rodzinie. Pokarmy bogate w cukry i węglowodany powodują niepotrzebny rozwój tkanki tłuszczowej, dlatego dzieci powinny spożywać je w ograniczonym stopniu. Ukształtowana w tym okresie tkanka tłuszczowa-

wa długo się utrzymuje, a jej redukcja w późniejszych latach życia jest trudna bądź niemożliwa.

Coraz częstszym i łatwym do zaobserwowania zjawiskiem w naszym społeczeństwie jest otyłość dzieci. Za jej główne przyczyny uznaje się czynniki środowiskowe i kulturowe, styl życia, zwyczaje, nawyki, uwarunkowania genetyczne. Otyłości sprzyja przyjmowanie przez dzieci pokarmów o wysokim ładunku energetycznym, takich jak: chipsy, fast foody, słodzone napoje, batoniki. Biorąc pod uwagę intensywny rozwój dziecka w okresie wczesnoszkolnym, otyłość może mieć negatywny wpływ na każdą płaszczyznę jego rozwoju: fizyczną, psychiczną i społeczną.

Dzieci otyłe szybciej rosną i dojrzewają, dziewczynki zaczynają miesiączkować, gdy nie są na to jeszcze psychicznie gotowe. Kręgosłup i stawy dziecka są przeciążone i zagrożone zwyrodnieniami. Ruch wywołuje zmęczenie i zadyszkę, bo serce nie potrafi sobie poradzić ze wzmożonym wysiłkiem. Dzieci otyłe mają mniejszą motywację do wysiłku fizycznego. Są powolne, niezgrabne, więc rówieśnicy traktują je jako mało atrakcyjnych towarzyszy zabaw. Często z powodu wyglądu stają się obiektem kpin i żartów, a mając poczucie małej atrakcyjności fizycznej, czują się nie lubiane i nieakceptowane przez innych. Wszystko to odbija się na ich funkcjonowaniu psychicznym, wywołując brak wiary we własne możliwości, pasywność, niską samoocenę. Przypisane otyłemu dziecku negatywne atrybuty prowadzą często do zaburzeń w relacjach interpersonalnych. Doświadczenie własnej nieatrakcyjności i braku akceptacji ze strony innych może leżeć u podstaw trudności emocjonalnych i społecznych w późniejszym życiu (Barańska 1995).

Biorąc pod uwagę intensywny rozwój dziecka w okresie wczesnoszkolnym, interesujące wydaje się porównanie proporcji różnych części ciała dziecka i człowieka dorosłego. Głowa człowieka dorosłego jest dwa razy większa niż w momencie urodzenia, tułów jest trzy razy większy, ręce i nogi są cztery i pięć razy dłuższe. Mięśnie, kości, płuca i narządy rozrodcze powiększają się w przybliżeniu dwudziestokrotnie, natomiast oczy i mózg, stosunkowo dobrze rozwinięte w momencie narodzin rosną znacznie wolniej. Gałki oczne kończą swój proces wzrostu w pierwszych pięciu latach życia, a mózg w pierwszych dziesięciu latach. Serce i inne narządy wewnętrzne wymagają ponad 20 lat do zakończenia swojego wzrostu (Hurlock 1985).

Duża indywidualna zmienność procesów wzrastania i dojrzewania powoduje, że w okresie wczesnoszkolnym dzieci w tym samym wieku różnią się wielkością, dojrzałością biologiczną i sprawnością fizyczną. Źródłem tej zmienności są zarówno czynniki dziedziczne (wrodzone możliwości wzrostu, stan morfologiczny i czynnościowy wszystkich narządów), jak i środowisko zewnętrzne (odżywianie, ruch na świeżym powietrzu, właściwa higiena) (Żebrowska 1986).

Kończąc charakterystykę rozwoju fizycznego dziecka w wieku wczesnoszkolnym, warto podkreślić, że jest to okres szczególny. Jak pisze R. Przewęda: „Proporcjonalność wzrostu i wysoki stopień rozwoju właściwości morfologicznych, sprawność funkcji,

dobra współpraca między poszczególnymi układami, wrażliwość zmysłów, ogólna odporność ustroju, znaczne przystosowanie do warunków środowiskowych, duża samodzielność biologiczna (przy wysokim poziomie rozwoju umysłowego i swoistej doskonałości motorycznej) – wszystko to pozwala określić młodszy wiek szkolny jako etap wyróżniający się harmonią rozwoju. Jest to jakby gromadzenie rezerw w organizmie i nabieranie sił do przejścia przez następny trudny okres – dojrzewanie płciowe” (Przewęda 1973: 61–62).

2.1.2. Rozwój procesów poznawczych (sposstrzegawczości, uwagi, pamięci, myślenia, aktywności twórczej)

Naukowcy są zgodni, że fizyczne cechy dziecka wpływają – bezpośrednio lub pośrednio – na jego rozwój psychiczny. Bezpośrednio, gdyż tempo dojrzewania poszczególnych układów (kostnego, oddechowego, hormonalnego itp.) związane jest – chociaż tylko w pewnym stopniu – z tempem dojrzewania psychicznego; pośrednio, bo właściwości fizyczne dziecka wyzwalają wobec niego określone postawy otoczenia. Rozwój psychiczny jest więc w pewnym stopniu uzależniony od rozwoju fizycznego i nie bez powodu mówi się, że „Dziecko nieszczęśliwe źle rośnie” (Żebrowska 1986: 539).

Procesy poznawcze dzieci w wieku wczesnoszkolnym charakteryzuje dynamiczny rozwój, dokonujący się w kierunku wyodrębniania się i usamodzielniania czynności umysłowych. Podstawowe znacznie dla rozwoju procesów poznawczych mają **sposstrzeganie, obserwacja i uwaga**. Od tego, jak sposstrzegamy rzeczywistość, zależy w naszym życiu więcej, niż nam się wydaje. Osoba sposstrzegawcza, aktywnie przyglądająca się otoczeniu, ma większe możliwości podejmowania właściwych decyzji niż osoba biernie w nim uczestnicząca. Sposstrzeganie nie jest mimowolnym odbiciem otaczającego nas świata, a powstaje w wyniku złożonej aktywności psychicznej, polegającej na wybieraniu, odczytywaniu i opracowywaniu informacji zawartych we wszystkim, co nas otacza.

Sposstrzeganie u dzieci w wieku 7 lat osiąga znaczny stopień rozwoju, nabierając charakteru czynności wyodrębnionej od innych i celowej. Dziecko sposstrzega nie dlatego, że mu się to udaje, ale dlatego, że samo chce. Sposstrzeganie dostarcza mu satysfakcji intelektualnych i estetycznych. Dzieci różnicują i uogólniają cechy przedmiotów, na ogół też prawidłowo sposstrzegają obrazy, kontury, schematy i rysunki. Powodzenie w nauce zapewnia sposstrzeganie aktywne, wypływające z dążeń dziecka, z chęci poznania danego przedmiotu. Jest ono skierowane na określony cel, wybiórcze, przechodzące w planową i systematyczną obserwację. Oprócz sposstrzegania rozwija się w tym czasie również sposstrzegawczość, czyli zdolność do odkrywania bardziej precyzyjnych zależności między rzeczami. Rozwój sposstrzegawczości i umiejętności obserwowania polega na tym, że dziecku zaczyna wystarczać słowny opis tego, co będzie przedmiotem i celem jego sposstrzeżeń i obserwacji. Przestaje czuć potrzebę wspierania wyjaśnień słownych pokazem ilustracji (Żebrowska 1986).

Nauczenie dziecka obserwowania świata to ważne zadanie wychowawcze. Domowe i szkolne sytuacje stwarzają wiele okazji, aby zwracać uwagę dziecka na to, co dzieje się dookoła, co jest ważne, interesujące dla niego. Wspólna z nim obserwacja rzeczywistości umożliwia poznanie dziecka, jego przeżyć, wrażliwości, jego sposobu odbierania świata.

W skład spostrzeżeń wchodzi także wrażenia. U dzieci w omawianym okresie w sposób szczególny rozwijają się wrażenia wzrokowe, wrażenia słuchowe i kinestetyczno-ruchowe². Badania wykazały, że ostrość wzroku do 14–15. roku życia stale wzrasta i powiększa się prawie o 60% w stosunku do lat ubiegłych. Bardzo też wyraźnie podlega rozwojowi w okresie nauki szkolnej wrażliwość dziecka na odcienie barw. Między 7. a 10. rokiem życia zwiększa się ona o 45%, a od 10. do 12. roku życia o 60% w porównaniu do wrażliwości uczniów klasy I. Podobnie szybko doskonalą się rozwój wrażeń słuchowych. Szczególnie duże znaczenie w pierwszych latach nauki szkolnej ma rozwój wrażeń kinestetyczno-ruchowych. Odgrywają one specjalną rolę w powstaniu nawyków ruchowych. Subtelność tych wrażeń zwiększa się o ponad 50% między 8. a 14. rokiem życia w porównaniu do lat wcześniejszych (ibidem). Zjawisk spostrzegania i obserwacji nie można oddzielić od uwagi. Dzięki niej możliwe jest zarówno uzyskanie potrzebnych informacji, jak i ich przetworzenie oraz zapamiętanie. Postęp w funkcjonowaniu uwagi następuje w wieku przedszkolnym, wtedy obok uwagi mimowolnej (sterowanej przez emocjonalny charakter bodźców) pojawia się uwaga dowolna, zwana też kognitywną. Jest ona wynikiem dojrzewania centralnego układu nerwowego oraz efektem uczenia się, jak być uważnym w sytuacjach tego wymagających. W miarę dojrzewania dzieci stają się coraz bardziej systematyczne, bardziej elastyczne i coraz mniej egocentryczne w funkcjonowaniu poznawczym.

Dzięki nauce funkcjonowania starsze dzieci potrafią nie tylko powiedzieć, kiedy, na co i w jaki sposób należy zwracać uwagę, ale również stosują tę wiedzę podczas nauki i zabawy. Ich uwaga mimowolna staje się coraz bardziej zależna od celu oraz struktury poznawczej. (Stefańska-Klar 2001). Uwaga dowolna rozwija się w toku nauki szkolnej. Początkowo dziecku trudno jest utrzymać uwagę przez całą lekcję. Stopniowo, coraz bardziej świadomie koncentruje się na temacie i potrafi utrzymywać uwagę własnym wysiłkiem woli. Sprzyja temu interesujący oraz urozmaicony przekaz treści przez nauczyciela. Dzieci łatwo przyswajają materiał nauczania, gdy ma on elementy nowości, wzbudzające ich zainteresowania i gdy jednocześnie całość materiału nie jest całkiem obca. Stosując różne metody i sposoby aktywizowania uwagi dzieci, tworzy się u nich i umacnia nawyk uważania, który staje się cechą charakteru i ujawnia wtedy, gdy wymagają tego warunki uczenia się (Żebrowska 1986). Stopień koncentracji uwagi i umiejętności skupiania uwagi dowolnej zależą od indywidualnych właściwości dzie-

2 Analizator kinestetyczno-ruchowy odpowiada za prawidłowy rozwój motoryczny dziecka, składa się z dwóch współpracujących ze sobą części: czuciowej, zwanej analizatorem skórno-kinestetycznym i ruchowej. Analizator skórno-kinestetyczny odbiera informacje z powierzchni skóry (dotyk, ucisk) oraz od poruszających się części ciała, kończyn, narządów mowy. Jest to inaczej czucie ruchu.

ka. Dzieci spokojne łatwiej i dłużej koncentrują się na jakiejś czynności niż dzieci ruchliwe, ale te ostatnie mają uwagę bardziej podzieloną i przerzutną (Przetacznik-Gierowska et al. 1985).

Pamięć to właściwość psychiczna człowieka, umożliwiająca mu nabywanie doświadczenia, jego przechowywanie i wykorzystywanie w różnych okolicznościach i sytuacjach. Nie jest gotową od urodzenia zdolnością, lecz zmienia się z wiekiem jakościowo, a niektóre jej przejawy wykazują wzrost ilościowy (ibidem). W pierwszych latach życia dziecka pamięć, podobnie jak uwaga, ma charakter mimowolny, kiedy zapamiętywaniu nie towarzyszy żadna ukierunkowana na nie aktywność. Dopiero pod koniec okresu przedszkolnego pojawiają się zaczątki pamięci dowolnej, dziecko zapamiętuje to, co chce zapamiętać, posługując się w tym celu rozmaitymi środkami zmierzającymi do tego, by materiał spostrzegany nie uległ zapomnieniu. W pierwszych latach nauki szkolnej dzieci zamiast mechanicznego zapamiętywania (pamięć mechaniczna) coraz częściej starają się zrozumieć treść tego, czego się uczą, dokonując samodzielnej analizy, przekształcania i organizacji informacji zawartych w materiale. Dziecko jest w stanie zrozumieć materiał lekcyjny i umie opowiedzieć tekst własnymi słowami. Tak powstaje pamięć logiczna, czyli sensowna. Stosowane sposoby zapamiętywania zmieniają się wraz ze wzrastającą u dzieci tendencją do porządkowania i kategoryzacji informacji, a także z doskonaleniem się możliwości ich zapisu (Stefańska-Klar 2001). Wykorzystując przy tym rozmaite strategie pamięciowe.

Tabela 3. Przykładowe strategie służące efektywniejszemu zapamiętywaniu

Strategia prób	Umysłowe lub głośne wielokrotne powtarzanie słów lub ruchów, w pewnej formie może występować już u dwulatków, często wykorzystywana przez starsze dzieci i dorosłych.
Grupowanie	Łączenie w grupy ułatwiające zapamiętywanie. Strategia wykorzystywana w dziedzinach, w których posiadamy już pewną wiedzę i doświadczenie.
Elaboracja	Poszukiwanie wspólnych znaczeń i odniesień dla rzeczy, które mamy zapamiętać, np. kojarzenie imienia nowo poznanej osoby z jakimiś przedmiotami lub słowami. Strategia elaboracji służy powiązaniu przyswajanego materiału z wiedzą już posiadaną.
Systematyczne przeszukiwanie	„Przeglądanie” pamięci w poszukiwaniu wiedzy, w której może się znajdować dana informacja. Trzy- czterolatki poszukują w ten sposób rzeczywistych obiektów w swoim otoczeniu, w starszym wieku metoda ta jest wykorzystywana do poszukiwań wewnętrznych.

Źródło: K. Appelt, Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, [w:] Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy, red. A. I. Brzezińska, Warszawa 2007, s. 271.

K. Appelt i S. Jabłoński uważają, że: „W okresie szkolnym rozwijają się takie czynności umysłowe, jak: analizowanie, planowanie, przewidywanie konsekwencji własnych działań oraz działań innych. Dzieci potrafią też dokonywać takich operacji logicznych, jak: szeregowanie, klasyfikowanie, oraz posługiwanie się pojęciami przestrzeni, czasu i prędkości. Wszystko to ma jednak miejsce jedynie w odniesieniu przedmiotów i zdarzeń, z którymi dziecko styka się bezpośrednio” (Appelt, et al. 2007: 77).

Pod koniec młodszego wieku szkolnego dzieci nie tylko dysponują osobistą wiedzą na temat pamięci i skutecznego zapamiętywania, ale stosują ją w sposób zróżnicowany, w zależności od rodzaju zadania. W tym czasie możliwe staje się także doskonalenie metapamięci, czyli wiedzy o zapamiętywaniu. Dziecko jest coraz bardziej świadome słabych i mocnych stron swojej pamięci, wie, jakie metody zapamiętywania w jego przypadku są najbardziej efektywne. Potrafi oceniać skuteczność poszczególnych strategii i dopasowywać je do swojego stylu uczenia się.

Rozwój pamięci zależy od ćwiczenia jej funkcji w nauce szkolnej. W zależności od zastosowanych przez nauczyciela metod nauczania, może się rozwijać pamięć natychmiastowa, jeżeli wciąż powtarza on nowy materiał lub odroczone – gdy systematycznie sięga do wiedzy przyswojonej wcześniej. Jeżeli nauczyciel sprawdza jedynie bierne wyuczenie treści – wówczas rozwija się pamięć mechaniczna, jeżeli wymaga zapamiętywania treści ze zrozumieniem, rozwija pamięć logiczną (Lelonek et al. 1990). Nauczyciel, znając różne typy pamięci, powinien tak organizować zajęcia, aby móc wykorzystać tę różnorodność i bogactwo poznawcze dzieci. Należy dążyć zarówno do rozwijania pamięci logicznej, jak też mechanicznej. Uczenie się dosłowne jest także korzystne, gdyż rozwija pamięć dowolną, uczy kontrolowania pamięci, poprawiania błędów, poszukiwania lepszych sposobów uczenia się (Przetacznik-Gierowska et al. 1985).

Na uwagę zasługuje fakt, że w młodszym wieku szkolnym dzieci nie potrafią jeszcze organizować sobie czasu przeznaczonego na naukę oraz samodzielnie się uczyć. Jeżeli przyswajają wiedzę bez pomocy dorosłych, często się gubią i nie potrafią ogarnąć całego zakresu materiału. Ponadto, nie mają dobrze opanowanej umiejętności samokontroli i oceny prawidłowości wykonanego zadania i nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, czy wystarczająco opanowały materiał. Dlatego dzieci w wieku 7–8 lat przede wszystkim trzeba uczyć tego, jak powinny się uczyć, aby sprostać wymaganiom szkoły (Włodarski et al. 1989).

Zdolność do stosowania coraz lepszych strategii zapamiętywania wiąże się ze zmianami w zakresie myślenia. Rozwój myślenia dokonuje się stopniowo, na drodze interioryzacji (uwewnętrznienia) czynności zewnętrznych opartych na spostrzeżeniach lub na wyobrażeniach przedmiotów i przekształcaniu się tych czynności w operacje myślowe. W latach 60. ubiegłego wieku szwajcarski psycholog J. Piaget opracował teorię rozwoju poznawczego dzieci i młodzieży, która zrewolucjonizowała sposób myślenia o dziecięcym umyśle. Uważał on, że rozwój poznawczy dzieci można podzielić

na cztery kolejne, jakościowo odmienne stadia:

1. Sensoryczno-motoryczne (0–2 lata).
2. Przedoperacyjne (2–6 lat).
3. Operacji konkretnych (6–12 lat).
4. Operacji formalnych (powyżej 12–15 lat).

Rozwój wszystkich dzieci przechodzi przez te stadia w tej samej kolejności, choć jednemu dziecku przejście konkretnego stadium może zająć więcej czasu niż innemu. Zgodnie z tą teorią, młodszy wiek szkolny jest okresem przejścia od stadium myślenia przedoperacyjnego do stadium operacji konkretnych. Jak wskazuje nazwa, dostępne dzieciom operacje umysłowe muszą opierać się na konkretnych operacjach myślowych i wydarzeniach. Oznacza to, że dziecko osiąga szereg różnych zdolności związanych z nabywaniem i przetwarzaniem informacji o świecie i o sobie samym na poziomie konkretów. Rozważania teoretyczne i pojęcia abstrakcyjne wykraczają poza możliwości dzieci w tym wieku. Najważniejsze osiągnięcia rozwojowe stadium operacji konkretnych to:

- Szeregowanie – zdolność umysłowego porządkowania przedmiotów w sposób systematyczny, czyli przyjmując pewną strategię, wybierając – przykładowo – zawsze największy element danego zbioru. Dziecko potrafi również wprowadzić zmiany do szeregu, by uwzględnić nowe elementy. Prowadzi to do zdolności wyciągania wniosków.
- Klasyfikowanie – zdolność do grupowania przedmiotów pod względem określonego kryterium na podstawie podobieństwa między nimi. Dzieci potrafią dostrzec relacje pomiędzy częścią a całością. W wieku 7–8 lat dzieci posługują się zasadą pojemności kategorii, co oznacza, że podkategorie mieszczą się w jednej większej kategorii (np. stokrotki mieszczą się w kategorii kwiatów, a kwiaty w kategorii roślin itd.).
- Pojęcia liczbowe – zdolność szeregowania i klasyfikowania pomaga w rozwinięciu zdolności pojmowania liczb. Już małe dzieci potrafią liczyć, ale wykonują tę czynność na pamięć. Dopiero na początku stadium operacji konkretnych dzieci zdają sobie sprawę z tego, że numerowanie to procedura arbitralna i dlatego liczby można stosować zamiennie. Zaczynają doceniać fakt, że liczby można łączyć w grupy i podgrupy. Opanowują stałość liczb, co pozwala im stwierdzić, że liczba monet ułożona w szeregu pozostaje taka sama bez względu na to, jakie są między nimi odległości.
- Zasada zachowania stałości – uzmysłowienie sobie, że podstawowe cechy przedmiotu nie zmieniają się, mimo że pozornie zmienia się ich wygląd. Odkrycie, że jedna cecha nie ulega zmianie przy modyfikacji innych cech wymaga: uwzględnienia wszystkich aspektów danego bodźca, a nie tylko tych, które są szczególnie widoczne, zdolności ujmowania przekształceń, zdolności odwracania operacji umysłowych (Appelt et al. 2007: 267–268).

Jak pisze K. Appelt: „Przejście dziecka na bardziej dojrzały poziom rozumowania nie jest kwestią dostarczenia mu w stadium przedoperacyjnym potrzebnych informacji i nauczania go rozwiązywania problemów. Jest to kwestia braku procesów myślowych koniecznych do przejścia na wyższy poziom funkcjonowania” (ibidem: 270).

Ostatnim stadium rozwoju myślenia dziecka jest stadium operacji formalnych, zaczynające się około 12. roku życia. Charakteryzuje się wykształceniem myślenia abstrakcyjnego i hipotetyczno-dedukcyjnego. Dziecko może wykonywać w pełni odwracalne operacje umysłowe na przedmiotach i zdarzeniach, które nie muszą istnieć, mogą być przez nie wyobrażone, potrafi też wyciągać wnioski z założeń bez znajomości konkretnych sytuacji. Kształtuje się myślenie kombinatoryczne, powstają mechanizmy pozwalające na stosowanie logiki zdań (Trempeła 2004).

Mowa to narzędzie społecznej komunikacji. Podobnie jak pamięć i myślenie ulega istotnym zmianom w okresie wczesnoszkolnym. Rozszerza się jej funkcja symboliczna, silniejszy staje się związek z myśleniem. Umożliwia to dziecku coraz bardziej adekwatną percepcję rzeczywistości i coraz sensowniejsze w niej działanie. Jedną z ważniejszych w tym okresie zmian w funkcjach mowy jest jej włączanie do działania. Wyraża się to w umiejętności myślowej analizy sytuacji, uświadomieniu sobie celu działania, obmyśleniu planu jego realizacji i prowadzących do tego środków. Drugim kierunkiem rozwoju mowy jest zachodzący stopniowo proces uwewnętrzniania się. Często rozwiązywane w szkole zadania wymagają skupienia, skierowania uwagi z zewnątrz do wewnątrz. Stymuluje to proces uwewnętrzniania mowy, co z kolei stanowi podstawę rozwoju bardziej złożonych operacji myślowych (Żebrowska 1986). Mowa występuje w formie mowy ustnej, stanowiącej dźwiękowy system znaków i sygnałów, oraz w formie mowy pisanej. Różnice między obydwojema rodzajami mowy szczególnie ostro odczuwa dziecko podejmujące naukę pisania. Rozwój językowy ściśle łączy się z czytaniem i pisanem. Opanowanie przez dziecko języka ojczystego oraz nabycie umiejętności czytania i pisania wymaga wielu lat nauki. W szkole dziecko poszerza zasób słownictwa, jego mowa staje się złożona, zdobywa wiele wiadomości o języku, opanowuje nowe formy komunikowania się (pismo), a dzięki nauce gramatyki, następuje stopniowy wzrost udziału świadomości w organizowaniu wypowiedzi ustnych i pisemnych. Rodzice szczególnie powinni dbać o to, aby nauka czytania i pisania była dla dziecka atrakcyjna, aby wolniejsze postępy i ewentualne trudności w nauce nie zniechęciły dziecka do szkoły. Można to osiągnąć, podsuwając nawet słabo czytającemu dziecku lekturę, która go zainteresuje i zmotywuje do czytania, czy też zachęcając do opowiadania i opisywania interesujących wydarzeń, jakie dzieją się w ciągu dnia. Ponadto, dzieci, które widzą czytających rodziców i mają zapewniony dostęp do książek czy czasopism dziecięcych – będą postrzegać czytanie jako umiejętność wzbogacającą życie i poszerzającą horyzonty.

Biorąc pod uwagę wzrastanie zasobu słownictwa dziecka i przeobrażenia jakościowe, jakie w tym słownictwie zachodzą, zauważyć można, że między 7. a 11. rokiem życia następuje duży przyrost słownictwa czynnego. Na podstawie badań amerykańskich

przeprowadzonych w latach 90. XX wieku stwierdzono, że dzieci zwiększają zasób słów od 5. do 10. tysięcy rocznie. W wieku 7. lat dziecko zna około 15 tysięcy słów, wieku lat 11. około 60 tysięcy (Bee 2004). Liczba zapamiętanych słów jest zależna od poziomu inteligencji, a co za tym idzie – od poziomu funkcjonowania wszystkich procesów psychicznych, głównie myślenia, pamięci i uwagi. We wczesnym okresie szkolnym dzieci uczą się takich umiejętności, jak: sposób podtrzymywania rozmowy, budowanie zdania niejednoznacznego, przemawiania grzecznie i przekonująco. W tym okresie przechodzą też na wyższy poziom rozumienia struktur języka i odkrywają zależności pomiędzy całymi kategoriami słów, np. pomiędzy rzeczownikami i przymiotnikami, czy pomiędzy przymiotnikami i przysłówkami. Odtąd dziecko może zrozumieć i potrafi tworzyć całe klasy nowych słów (ibidem). Znając proporcje poszczególnych części mowy w słowniku dziecka, możemy wyciągnąć wnioski na temat jego wewnętrznych i zewnętrznych warunków rozwoju psychicznego. Bogaty zasób rzeczowników może świadczyć o bogactwie i zróżnicowaniu materialnego i społecznego środowiska dziecka. Tendencja do używania czasowników może ujawniać bogactwo przedmiotowej aktywności dziecka, częste stosowanie przysłówków, przymków, spójników sugeruje wysoki poziom sprawności umysłowej dziecka (Roszkiewicz 1983).

Prawidłowy rozwój mowy, a zwłaszcza orientacji pojęciowej, jest bardzo ważnym elementem powodzenia w szkole. Dlatego warto zwracać uwagę na używane przez dziecko pojęcia. W tym wieku dzieci często posługują się słowami, których znaczenia nie znają. Jest to tak zwany werbalizm. Należy starać się go wyeliminować, zadając dziecku pytanie o znaczenie słowa i tym samym dopingując go do poszukania wyjaśnienia. Dzieci w tym wieku są aktywnymi uczestnikami rozwoju swych umiejętności językowych, ciągle szukając możliwości ich udoskonalenia. Niepowodzenia w dostarczaniu dzieciom wymaganych przez nie informacji językowych (nazw przedmiotów, znaczenia wyrazów itp.) w takiej formie, jaką mogą zrozumieć, będzie miało negatywne konsekwencje dla tempa ich rozwoju. Rodzice i nauczyciele mogą zniechęcić dziecko w nauce języka, np. przez wyśmiewanie jego próby wykorzystywania nowych słów lub zbytne zwracanie uwagi na popełniane przez nie błędy (ibidem).

Rozwój procesów poznawczych u dziecka można pobudzić, skłaniając go do samodzielnego rozwiązywania problemów, oczywiście dostosowanych do jego możliwości rozwojowych. Rodzice zachęcający dziecko do aktywności w różnych dziedzinach życia, oczekujący od niego samodzielności w podejmowaniu decyzji, traktujący go po partnersku (demokratyczny styl wychowania), mogą być pewni, że ich dziecko będzie pewne siebie, zaradne, skoncentrowane na swoich czynnościach. U tak wychowywanych dzieci zadania umysłowe wyzwają ciekawość, a nie budzą lęku. Dzieci są otwarte na świat i odporne na trudności, które potrafią przezwyciężyć.

Współczesność wymaga od człowieka ciągłego dostosowywania się do zmian. Aby dziecko dobrze radziło sobie świecie, zarówno teraz, jak i w życiu dorosłym, powinno być ciekawe otaczającej go rzeczywistości. Powinno umieć myśleć i działać niekonwencjonalnie, wychodzić poza utarte schematy. W toku wychowania rodzice powinni

stymulować dziecko do myślenia polegającego na odkrywaniu nowych zależności, szukaniu nowych rozwiązań w różnych dziedzinach ludzkiej aktywności. W tym kontekście mówi się o **twórczej aktywności dziecka**. U podłoża aktywności leży zwykle chęć działania, wynikająca z potrzeb, które człowiek dostrzega, oraz zadań, które sobie stawia, aby te potrzeby zrealizować. Współczesna pedagogika szczególną rolę w procesie uczenia się i rozwoju przypisuje aktywności własnej wychowanka. Aktywność własna może mieć charakter odtwórczy i twórczy. Poprzez działalność odtwórczą dziecko realizuje znane sobie zadania, poprzez powtarzanie albo mechaniczne naśladowanie, nie dochodząc do nowych doświadczeń. Aktywność twórczą natomiast cechuje działanie, w wyniku którego dziecko odkrywa coś nowego, niepowtarzalnego i wartościowego dla siebie. Możemy ją scharakteryzować jako ukierunkowany proces, który prowadzi do wytworzenia czegoś nowego. Celem jest albo korzyść osobista, albo korzyść odnoszona przez grupę. Dziecko, które przejawia cechy aktywności twórczej, odznacza się bogactwem wyobraźni, dużą trwałością i przetrzutnością uwagi, wysokim poziomem wrażliwości emocjonalnej, podejmuje działania z własnej inicjatywy i wewnętrznej motywacji, realizuje własne potrzeby lub cele za pomocą samodzielnie dobranych metod i środków, samodzielnie kieruje swoją działalnością, wychodzi poza posiadane informacje i tworzy lub odkrywa nowe. Jest wrażliwe na problemy i krytyczne wobec rzeczywistości. Dziecko takie posiada zdolność myślenia dywergencyjnego (twórczego), którego funkcją jest wytwarzanie wielu pomysłów, hipotez inspirowanych problemami otwartymi. Pobudzanie aktywności twórczej dziecka to równocześnie wspomaganie twórczego myślenia (Czelakowska 2007).

Istotnym wyznacznikiem twórczej postawy dziecka są jego nowe zachowania. R. Gloton i C. Clero definiują postawę twórczą jako dyspozycję do tworzenia, która istnieje w stanie potencjalnym u wszystkich ludzi i w każdym wieku, będąc uzależniona od środowiska społeczno-kulturowego (Gloton, Clero 1976: 49). Postawa twórcza ujawnia się zatem i prawidłowo rozwija w sprzyjających ku temu warunkach. Autorytarny styl wychowania, ingerowanie w czynności podejmowane przez dzieci z własnej inicjatywy, ograniczanie możliwości urzeczywistniania ich dążeń i pragnień oraz uzewnętrzniania uczuć, wpływają na zahamowanie rozwoju aktywności twórczej i spontanicznej ekspresji dziecka. Rozwojowi takiej postawy sprzyja właściwa atmosfera w domu, stwarzająca dziecku poczucie bezpieczeństwa i swobody działania, współdziałanie rodziców i nauczycieli z dzieckiem, zapewniające zrozumienie dla jego potrzeb i pomoc w ich zaspokajaniu, bezpośrednie stymulowanie i inspirowanie jego działań twórczych (Przetacznik-Gierowska 2005).

Alan i Robert Davidsonowie w książce „Tajemnica sukcesu. Jak wychować wspaniałe dziecko”, wskazują rodzicom, jakie działania powinni podjąć, by kształtować twórczą postawę u dziecka. Są to:

1. Właściwe porozumienie z dzieckiem (umiejętność słuchania dziecka i rozmowy z nim).
2. Wspomaganie jego rozwoju intelektualnego (rozpoznanie uzdolnień, wspomaganie rozwoju zainteresowań).
3. Stosowanie odpowiedniej dyscypliny (styl wychowania w rodzinie oparty na aurytecie, pełen szacunku do dziecka, wspólne z dziećmi ustalanie reguł i zasad postępowania).
4. Wpajanie dziecku poczucia własnej godności.
5. Pomoc dziecku w budowaniu hierarchii wartości.
6. Utrzymywanie przez dziecko więzi społecznych (nauczenie dziecka zawierania i podtrzymywania kontaktów z rówieśnikami) (Davidson, Davidson 2000: 11).

Zapewniając dziecku odpowiednie warunki do rozwoju oraz stosując sprawdzone metody wychowawcze, wyposażamy je w umiejętności niezbędne do radzenia sobie w dorosłym życiu.

Dziecko zdolne

W tym miejscu należy również zasygnalizować niezwykle istotne zagadnienie, jakim w pedagogice i psychologii jest problematyka dziecka zdolnego. W świadomości społecznej funkcjonują różne stereotypy na temat dziecka zdolnego. W opinii rodziców dziecko takie jest grzeczne i ma dobre oceny, opinii rówieśników to „kujon” bez przyjaciół. W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele prób zdefiniowania, kim jest dziecko zdolne, uwarunkowań jego rozwoju, potrzeb oraz sposobów wspierania.

U dzieci zdolnych charakterystyczne jest przyspieszenie tempa rozwoju psychofizycznego. Już jako niemowlęta, dzieci te mniej śpią, są zainteresowane otoczeniem i żywo reagują na zmiany wokół siebie, szybciej od innych zaczynają chodzić i mówić, mają bogaty zasób słów, preferują, zabawy charakterystyczne dla dzieci starszych, ujawniają rozległe zainteresowania poznawcze. Często przed pójściem do szkoły opanowują umiejętność czytania (Włodarski 1996). W szkole dzieci takie łatwo i szybko przyswajają wiadomości i umiejętności oraz osiągają wysokie wyniki w nauce. Poza ponadprzeciętnym rozwojem intelektu można u nich zauważyć ciekawość świata, szeroki wachlarz zainteresowań, wysoką zdolność koncentracji, wyobraźnię, fantazję, oryginalność zadawanych pytań i wysuwanych sugestii, poczucie humoru.

Z powodu różnych cech osobowości i sposobów funkcjonowania dziecko zdolne można zdefiniować w dwóch aspektach: społecznym i psychologicznym. W ujęciu społecznym, często określanym jako potoczne, dziecko zdolne to uczeń, który ma wzorowe zachowanie i bardzo dobre wyniki w nauce. W rozumieniu psychologicznym dziecko zdolne charakteryzuje się wysokim ilorazem inteligencji oraz poziomem twórczym. Oznacza to, że potrafi odejść od rutynowych rozwiązań, nie stroni od innowacyjnych projektów i przedsięwzięć (Partyka 1999).

Tabela 4. Specyficzne cechy dzieci zdolnych (w ujęciu różnych autorów)

Swobodne posługiwanie się językiem ojczystym, zdolność logicznego rozumowania, kreatywność, zdolność łączenia, a także kwestionowania pojęć i pomysłów, umiejętność biegłego czytania, umiejętność rozwiązywania problemów, zdolności interpersonalne oraz intrapersonalne.

Prawidłowe kojarzenie i rozumowanie, ciekawość świata i ludzi, dar bystrej obserwacji otoczenia, wykonywanie zadań umysłowych z przyjemnością, umiejętność skupienia uwagi przez dłuższy czas na tym, co je interesuje, ciekawe, oryginalne pomysły, wyrażanie swoich wrażeń, myśli i emocji w różnej formie, np. muzyce, tańcu, plastyce, w słowie lub piśmie, niezależna postawa, obrona swoich poglądów i pomysłów.

Preferowanie pracy samodzielnej, zagłębianie się w szczególnie interesujące dziedziny, stawianie sobie nowych wyzwań i samodzielne wyszukiwanie problemów do rozwiązania, traktowanie własnych dążeń intelektualnych jako wyzwań i przyjemności, duże poczucie sprawiedliwości, wysoki poziom oceny moralnej, łatwość nawiązywania kontaktów z ludźmi, zdolności przywódcze, idealista, perfekcjonista, wysokie wymagania wobec siebie i innych.

Wyjątkowa umiejętność wnioskowania, wysuwanie niezwykłych i oryginalnych sugestii, brak wytrwałości w wykonywaniu rutynowych zadań.

Niezależna postawa, bronienie swoich poglądów i pomysłów, krytycyzm wobec treści i metod nauczania, wysoki poziom wrażliwości, wymyślanie nowych zabaw, opowiadań, sytuacji realnych lub abstrakcyjnych, niezależna postawa wobec innych, dziecko potrafi bronić swoich racji, duża potrzeba uznania.

Stanowczość, inicjatywa, aktywność, samowystarczalność, silna motywacja, umiłowanie i zapał do pracy, duża wiedza i chaotyczne jej stosowanie, brak przywiązywania wagi do spraw materialnych, bardziej „kobiece” zainteresowania, brak męskiej agresywności, introwertyk, człowiek niezbyt towarzyski, pełen rezerwy, emocjonalnie mało zrównoważony, skutecznie wykorzystujący swoją zmienność w działaniu.

Umiejętność czytania zdobyta przed nauką szkolną (w przedszkolu), duża zdolność obserwacji, szybka reakcja na nowe idee, skuteczne i częste korzystanie z biblioteki, zdolność operowania liczbami w arytmetyce.

Zainteresowanie problemami filozoficznymi, trafność sądów, ponadprzeciętne zdolności analizowania i syntezy, znakomita, wierna i trafna pamięć, połączona z umiejętnością wykorzystywania przechowywanych informacji, dar bystrej obserwacji otoczenia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Bates, S. Munday, Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane, Warszawa 2005, s. 72; M. Partyka, Zdolni i utalentowani, Warszawa 1999, s. 53; Fechner-Sędzicka, Szkolny

system wspierania zdolności. Jak rozpoznać i rozwijać dziecięce uzdolnienia?, Toruń 2003, s. 16; G. Zając, Praca z dzieckiem zdolnym, „Życie Szkoły” 2008, nr 2, s. 46; I. Borzym, Uczniowie zdolni, Warszawa 1979, s. 93–94; T. Lewowicki, Kształcenie uczniów zdolnych, Warszawa 1986, s. 58–59; M. Marzec, Uczeń zdolny niespecjalnej troski, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 1, s. 47–48.

Zdolności dziecka specjalizują się w miarę upływu lat. Im młodsze dziecko, tym charakter jego uzdolnień jest bardziej ogólny. Najwcześniej pojawiają się u dzieci zdolności artystyczne, zwłaszcza plastyczne i muzyczne (przykładowo W.A. Mozart swoje utwory zaczął komponować jako kilkuletnie dziecko, gdy miał 6 lat, ukazały się drukiem jego pierwsze Sonaty skrzypcowe, F. Chopin w 8. roku życia skomponował „Poloneza G-moll”). Odpowiednio wczesne rozpoznanie zdolności jest bardzo ważne ze względu na możliwość ich stymulowania. Jeśli rodzice nie mają pewności, czy ich dziecko jest zdolne, zastanawiają się nad wyborem szkoły czy zajęć dodatkowych, potrzebując fachowej pomocy w tym względzie, mogą skorzystać z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Dzieci zdolne nie zawsze, jak mogłoby się to wydawać, osiągają bardzo dobre wyniki w nauce. Na niepowodzenia szkolne dzieci zdolnych mają wpływ:

- Właściwości psychofizyczne: nieśmiałość, nadpobudliwość, często perfekcjonizm i problemy w radzeniu sobie z porażką, nadmierna koncentracja na sobie, chwiejność emocjonalna, niskie poczucie własnej wartości, brak wytrwałości w wykonywaniu rutynowych zadań, trudności w przystosowaniu się do grupy rówieśniczej (chęć dominacji, rywalizacji, inność), czasem mniejsza sprawność fizyczna;
- Przyczyny związane ze środowiskiem rodzinnym: blokowanie aktywności i ciekawości poznawczej dziecka (rodzice chcą mieć dziecko „normalne”, niesprawiające problemów) bądź wymaganie od niego ciągłego potwierdzania nadzwyczajnych zdolności intelektualnych, dziecko nie jest w stanie im sprostać, co wywołuje u niego frustrację;
- Przyczyny związane ze środowiskiem szkolnym: brak indywidualnego podejścia do potrzeb i możliwości dziecka zdolnego, nastawienie na pracę z uczniami o przeciętnych zdolnościach (Dyrda 2007).

W ostatnim czasie coraz więcej uwagi poświęca się Syndromowi Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (SNO). Syndrom pojawia się, gdy dziecko zdolne zaczyna pracować znacznie poniżej swoich możliwości. Dzieci dotknięte syndromem zapominają o odrobieniu pracy domowej, podczas lekcji są zamyślane i rozmarzone, szybko się zniechęcają, mają problemy z koncentracją. Często cierpią na samotność, ponieważ rówieśników drażni ich niekonwencjonalne zachowanie – płaczliwe, a czasem agresywne, oraz chęć manipulowania ludźmi. Większość uczniów z SNO posiada nieadekwatną samoocenę w zakresie swoich zdolności intelektualnych. Jak pisze B. Dyrda, „Zaniżona samoocena odbija się negatywnie na różnych obszarach związanych z działalnością

szkolną dziecka, między innymi na jego kontaktach interpersonalnych w klasie, niezaspokojeniu potrzeby bezpieczeństwa, tożsamości, zaniżonych aspiracjach związanych z osiągnięciami szkolnymi, obawą przed sytuacjami nowymi i niechęcią do podejmowania ryzyka” (Dyrda 2000: 134–135). Uczniowie ci oceniają szkołę jako nudną, a za słabe oceny obwiniają nauczycieli i rodziców.

Czytelnik może uzupełnić wiedzę na temat zagadnień związanych z dzieckiem zdolnym, sięgając do propozycji publikacji załączonych w bibliografii.

2.1.3. Rozwój moralny

Ważne miejsce w rozwoju społecznym dziecka zajmuje kształtowanie się mechanizmów psychicznych, które są źródłem zachowań podejmowanych dla dobra innych ludzi, zwanych zachowaniami prospołecznymi. Dzieci 8–10-letnie wiedzą już, że działanie człowieka jest bardziej zależne od niego samego, jego potrzeb i intencji, niż od czynników zewnętrznych. Dziecko uczy się przypisywać ludziom odpowiedzialność za czyny. Zyskuje więc podstawy do formułowania sądów moralnych o sobie i o innych. Wraz z rozwojem poznawczym wzrasta u niego zdolność do rozumowania moralnego.

Rozwój moralny to proces, dzięki któremu dziecko przejmuje od otoczenia i uwewnętrznia reguły i standardy zachowania obowiązujące w społeczeństwie, w którym wzrasta, a obowiązujące w społeczeństwie standardy i wartości stają się częścią jego systemu motywacyjnego i kierują jego zachowaniem nawet w sytuacji braku nacisku ze strony innych ludzi (Birch et al. 1995). Postępować w sposób moralny to znaczy zachowywać się zgodnie z przyjętymi przez społeczeństwo zasadami. W większości badań nad rozwojem moralnym dzieci i młodzieży wykorzystuje się dwa modele: model opracowany przez J. Piageta (1967) i model opracowany przez L. Kohlberga (1976). Poniżej zaprezentowana zostanie krótka charakterystyka obydwu z nich.

Według modelu rozwoju moralnego J. Piageta, dzieci w wieku 5–7 lat znajdują się w tak zwanym **stadium realizmu moralnego**. Realizm moralny w rozumowaniu dziecka oznacza, że reguły społeczne należy traktować jako realnie istniejące, narzucone z zewnątrz i niepodlegające dyskusjom i zmianom. Konsekwencją tego jest ich bezwzględne respektowanie. Dotyczy to zarówno nakazów i zakazów wydawanych przez dorosłych, jak i reguł obowiązujących w zabawie. Dziecko wierzy, że złamanie reguł przyniesie karę. Charakterystyczną właściwością tego stadium rozumowania jest uzależnienie przez dziecko moralnej oceny sytuacji od jej fizycznych i obiektywnych skutków, a nie od intencji sprawcy czy ważności normy. Od 8. do 11. roku życia dziecko znajduje się w **stadium relatywizmu moralnego**. Rozwija się on u dzieci w miarę chodzenia do szkoły. W tym okresie dziecko traktuje reguły społeczne jako umowy stworzone przez ludzi dla określonych celów społecznych, takich jak prawo, bezpieczeństwo itp. Reguły mogą zmieniać swoje znaczenie w określonych warunkach, mogą też ulec zmianie, jeśli przestaną być użyteczne (np. reguły w zabawie). Stopniowo dzieci dostrzegają również, że stosowanie norm może być czasem zależne od sytuacji i dopuszczają np. kłamstwo w szlachetnym celu. Odkrywają, że normy mogą

powstawać w grupie lub mogą być formułowane czy przyswajane przez konkretnych ludzi (np. rodziców), a nawet przez samo dziecko. Około 10–11. roku życia dzieci zaczynają przejawiać tak zwaną **moralność autonomiczną**. Nakazuje ona postępować zgodnie z wyznawanymi przez siebie normami, bez względu na okoliczności (przymus, obawa przed karą, oczekiwanie na nagrodę), ale dlatego że zachowanie to uważa się za słuszne. Satysfakcjonująca dla dziecka jest sama postawa zgodna z normą. W ocenach moralnych dzieci zaczynają brać pod uwagę czynniki psychologiczne, takie jak np. zamiar sprawcy, jego motyw i intencje (Stefańska-Klar 2001).

Według teorii L. Kohlberga, rozwój rozumowania moralnego przebiega przez trzy poziomy: **przedkonwencjonalny**, **konwencjonalny** i **pokonwencjonalny**, z których każdy dzieli się jeszcze na dwa etapy.

Na **poziomie przedkonwencjonalnym**, w stadium pierwszym, moralność wywodzi się z władzy i autorytetu. O moralności stanowią tylko osoby obdarzone autorytetem, to one tworzą reguły, których należy przestrzegać. Dziecko uzasadnia swe sądy moralne z punktu widzenia irracjonalnego strachu przed karą. W stadium drugim zachowanie moralne jest spostrzegane przez dziecko jako wartościowe, jeśli służy własnym interesom jednostki. Dzieci przestrzegają reguł, mając na uwadze to, co otrzymają w zamian. Na poziomie **moralności konwencjonalnej**, w stadium trzecim, moralność charakteryzuje się tym, że młody człowiek za właściwe zachowanie uważa takie, które większość ludzi aprobuje. Moralność oznacza tu robienie tego, za co jest się lubianym. W czwartym stadium (okres dorastania) moralność opiera się na ścisłym przestrzeganiu praw i wywiązywaniu się z obowiązków. Zasady obowiązują każdego w takim samym stopniu. Dozwolone jest to, co jest zgodne z prawem. Poziom **moralności pokonwencjonalnej** dotyczy już człowieka dorosłego. W stadium pierwszym człowiek uzasadnia sądy z punktu widzenia ogólnych norm, które są uznane i zweryfikowane przez ogół członków społeczeństwa z uwzględnieniem relatywnej wartości osobistych opinii jednostki. Dozwolone jest to, co zgodne z prawem. W stadium drugim człowiek uzasadnia sądy z punktu widzenia ustalonych i uogólnionych przez siebie zasad etycznych. Prawa człowieka są ważniejsze od innych praw (Vasta et al. 1995).

Jak widać, wiele cech koncepcji Kohlberga stanowi o jej podobieństwie do teorii Piageta, jednak w odróżnieniu od teorii Piageta, tutaj znacznie trudniej jest dopasować wiek do poszczególnych etapów rozwoju moralnego. Podsumowując modele obydwu psychologów, należy stwierdzić, że moralność dziecka w wieku 8–11. oparta jest na porozumieniu i współdziałaniu, na umowie uznanej za dobrą i obowiązującą wszystkich. Dzieci utożsamiają moralność ze sprawiedliwością. Kończąc edukację na poziomie szkoły podstawowej, dziecko wchodzi w nowy etap rozwoju moralności. Zaczyna postępować zgodnie z wyznawanymi przez siebie zasadami, bez względu na okoliczności. Zadowolenie przynosi mu sam fakt działania według norm, a nie strach przed karą czy chęć otrzymania nagrody. Dzieci zaczynają samodzielnie rozważać poprawność podejmowanych działań oraz dokonywać własnych ocen moralnych. Podstawą ocen moralnych są intencje i motyw sprawcy.

Tabela 5. Rozwój moralny dziecka w wieku 10–12 lat

Aspekt rozwoju moralnego	Opis
Punkt widzenia	Dziecko potrafi postawić siebie na miejscu innych, widzi możliwość istnienia więcej niż jednego punktu widzenia.
Intencjonalność	Dziecko osądza czyny przez intencje, a nie przez ich konsekwencje.
Reguły	Dziecko odkrywa, że reguły są tworzone przez ludzi i mogą być przez nich zmieniane, ujmuje siebie jako zdolnego do zmiany reguł, podobnie jak inni ludzie.
Szacunek dla autorytetu	Wzajemność szacunku wobec autorytetu i rówieśników pozwala na wyższą ocenę własnych opinii i zdolności, umożliwia bardziej realistyczne osądzanie innych ludzi.
Kara	Dziecko preferuje kary dające szansę poprawy, umożliwiające ofierze powrót do stanu poprzedniego, pomagające zrozumieć, dlaczego zachowanie było złe, umożliwiając tym samym poprawę.
Immanentna sprawiedliwość	Dziecko nie myli naturalnego nieszczęścia z karą

Źródło: K. Appelt, S. Jabłoński, Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym, [w:] Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy, red. A.I. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2007, s. 79.

2.1.4. Rozwój emocjonalny

S. Gerstmann definiuje emocje jako „stany elementarne wspólne ludziom i wyżej zorganizowanym zwierzętom niepodlegające racjonalizacji (uświadomieniu). Składają się na nie uczucia, afekty i nastroje. Uczucia to przeżycia świadome, typowe dla ludzi. Afekty to bardzo silne, ale krótkotrwałe emocje, natomiast nastroje to emocje długotrwałe, ale niezbyt silne” (Gerstmann 1976: 142). Stany emocjonalne mogą być pozytywne bądź negatywne. Do prawidłowego rozwoju emocjonalnego potrzebna jest równowaga między emocjami pozytywnymi i negatywnymi.

Istnieje wiele emocji, ich odmian i rodzajów. Najczęściej występujące grupy emocji to:

1. Złość: wściekłość, uraza, gniew, irytacja, oburzenie, niechęć, wrogość, nienawiść.
2. Smutek: przykrość, melancholia, użalanie się nad sobą, zniechęcenie, przygnębienie.
3. Strach: niepokój, obawa, nerwowość, z troskanie, zaniepokojenie, onieśmienie, bojaźń, popłoch, przerażenie.
4. Zadowolenie: szczęście, przyjemność, błogość, rozkosz, radość, duma, satysfakcja, euforia.
5. Miłość: akceptacja, życzliwość, ufność, uprzejmość, poczucie bliskości, oddanie.
6. Zdziwienie: zaskoczenie, osłupienie, zdumienie.
7. Wstręt: pogarda, lekceważenie, nieprzychylność, odraza, niesmak.
8. Wstyd: poczucie winy, zażenowanie, zakłopotanie, wyrzuty sumienia, upokorzenie (Goleman 1997: 442–443).

Wymienione kategorie emocji towarzyszą człowiekowi przez całe życie.

W ogólnym rozwoju dziecka, sfera emocjonalna jest najbardziej delikatna i wymaga troskliwości i uwagi ze strony zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Początek nauki szkolnej otwiera nowy okres w życiu emocjonalnym i społecznym dziecka. Życie to staje się coraz bogatsze i różnicowane, co związane jest zarówno z dojrzewaniem układu nerwowego, jak i z wpływem oddziaływań środowiskowych. Dziecko nawiązuje liczne więzi emocjonalne z rówieśnikami i nauczycielami. Sytuacje, z którymi się styka w szkole, wzbudzają w nim różne nastawienia emocjonalne. Dziecko poznaje nowe obowiązki i wymagania, podlega krytycznej ocenie i porównywaniu z innymi. Wszystko to nie pozostaje bez wpływu na jego uczucia. Typowe dla dzieci rodzaje emocji to:

I. Strach – pojawia się nagle i niespodziewanie, co daje małą szansę dziecku na dostosowanie się do sytuacji. Reakcje związane ze strachem to:

- nieśmiałość – przejawia się rumieńcem, jękaniem się, nerwowymi ruchami,
- zakłopotanie – podobnie jak w nieśmiałości reakcją jest zakłopotanie, powoduje, że dzieci czują się skrępowane i wypowiadają się z zażenowaniem,
- zmartwienie, inaczej „cudze kłopoty” – stanowi wytwór umysłu dziecka, powstaje w wyniku wyobrażenia niebezpiecznych sytuacji, które mogłyby się zdarzyć, dziecko wyraża swoje zmartwienie poprzez mimikę twarzy,
- lęk – charakteryzuje go obawa, napięcie, złe przeczucia, pojawia się po częstych i intensywnych zmartwieniach, rozwija się na bazie strachu i obaw. Lęk zależy od zdolności wyobrażania sobie czegoś, co nie jest obecne, dlatego pojawia się później niż strach. Lęk wzrasta między 4. a 6. klasą.

II. Złość – wywołuje ją sprzeciwianie się żądaniom dzieci, przeszkadzanie im w wykonywaniu ulubionej czynności, pouczanie. Gdy dziecko postawi sobie cel wykracza-

jący poza jego możliwości i kiedy nie uda mu się go zrealizować, wpada w gniew skierowany przeciwko sobie lub osobom, które w jego mniemaniu przeszkodziły mu w osiągnięciu celu.

III. Zazdrość – przejawia się w różnych formach zachowania; reakcje zazdrości zmieniają się z wiekiem, u dzieci starszych są bardziej różnorodne i pośrednie. Zróżnicowanie reakcji w zależności od wieku przejawia się też w częstotliwości uczuć zazdrości. Obserwujemy dwa punkty kulminacyjne, w wieku 3. i 11. lat.

IV. Ciekawość – dzieci interesują się wszystkim, co znajduje się w ich otoczeniu, włączając w to ich własną osobę. Ciekawi je własne ciało, jego części, ich wewnętrzna budowa, funkcje; dzieci interesują się także innymi ludźmi, urządzeniami technicznymi, znanymi przedmiotami itp. Ciekawość wzrasta, w miarę jak poszerza się środowisko dziecka, w którym żyje. Przejawy ciekawości to: napięcie mięśni twarzy, otwarcie ust, wyjmowanie języka i marszczenie czoła.

V. Radość, przyjemność, zadowolenie – u starszych dzieci przyjemne emocje wywołują dobre samopoczucie fizyczne, zaskakujące sytuacje, dowcipy, nagłe i nieoczekiwane hałasy – zawsze prowokują uśmiech lub śmiech. Bodźcem jest też pomyślne osiągnięcie celu. Starsze dzieci kontrolują swoje przejawy radości, aby nie być uznanym za „niedorośle”.

VI. Miłość – dzieci mają tendencje do obdarzania największym uczuciem tych osób, które okazują im serdeczność. Początkowo ich uczucie dotyczy osób, potem także zwierząt lub „ukochanych” przedmiotów. W wieku szkolnym dzieci uważają uzewnętrznianie uczuć za coś dzieciennego i kłopotliwego, dlatego np. nie chcą, aby rodzice odprowadzali je do szkoły, a tym bardziej dawali całusa na pożegnanie. Wyrażają uczucie w formie słownej, typu: „równy facet”, „mój przyjaciel” (Hurlock 1985).

W pierwszym roku nauki dziecko wyraża swoje emocje jeszcze w sposób burzliwy. Emocje pozytywne (radość, wzruszenie) i negatywne (strach, złość, gniew) wybuchają w pewnych sytuacjach, mają określoną przyczynę i są skierowane ku określonym przedmiotom. I choć dziecko stara się je pohamować i zapanować nad nimi, nie zawsze mu się to udaje. Dzieci starsze, głównie w związku z życiem w zespole klasowym i grupach rówieśniczych, a także pod wpływem przyrostu wiedzy o świecie i systemie wartości, lepiej panują nad reakcjami emocjonalnymi. Mówi się, że dziecko traci typową dla okresu przedszkolnego spontaniczność, polegającą na tym, że wszystkie jego przeżycia znajdowały wyraz w zewnętrznych zachowaniach. Dzieci są już zdolne do dłuższego przeżywania emocji oraz do kontrolowania sposobów ich wyrażania. Zamiast impulsywnych zachowań potrafią najpierw pomyśleć, zanim zaczną działać. Wzrastająca u dzieci świadomość własnych stanów emocjonalnych i ich wpływu na zachowanie sprawia, że potrafią je wyrażać w sposób dostosowany do wymagań społecznych. Liczą się z życzeniami dorosłych, lecz także z opinią swoich rówieśników. Potrafią hamować swe pragnienia, względnie zmuszać się do wykonywania określonych czynności, podporządkowując się wymaganiom społecznym (Brejnak 1993). Cenną

umiejętnością, która wzrasta u dzieci w okresie wczesnoszkolnym, jest tolerancja na stres, czyli odporność i zdolność do znoszenia dłuższych napięć. Panowanie nad emocjami wiąże się z odroczeniem gratyfikacji i sprzyja wyrabianiu umiejętności czekania na nagrodę. W wieku szkolnym najczęstszym powodem treningu odraczania gratyfikacji są sytuacje związane z nauką. Na lekcji uczeń, rozwiązując zadanie, rzadko może liczyć na natychmiastową pomoc nauczyciela, podobnie informacji na temat oceny ze sprawdzianów nie otrzymuje od razu, musi cierpliwie czekać. W domu dziecko potrafi już tak zaplanować odrabianie lekcji, by ciekawą książkę czy nową grę komputerową zostawić sobie na koniec jako przyjemność po spełnieniu obowiązku.

Zdarza się, że dzieci ukrywają swoje uczucia i emocje. Powodem może być potrzeba zdobycia uznania kolegów czy lęk przed dezaprobatą rodziców. W takich sytuacjach dzieci mówią zazwyczaj, że nic się nie stało, mimo że wcześniej doświadczyły dużej przykrości. Rodzice i nauczyciele powinni uważnie obserwować dzieci i zwracać uwagę na niepokojące sygnały, by udzielić im wsparcia, gdy jest ono rzeczywiście potrzebne (Appelt et al. 2007). Około 10. roku życia rozwijają się u dziecka uczucia wyższe (intelektualne, moralne, estetyczne, społeczne) jako trwałe, określony i już w znacznym stopniu uświadomiony stosunek emocjonalny do ludzi, przedmiotów, zjawisk (Żebrowska 1986). Rozwój uczuć wyższych pozostaje w ścisłym związku z kształtowaniem się osobowości dziecka.

Rodzice znający rozwój emocjonalny swojego dziecka mają świadomość przeżywanych przez niego uczuć, znają sytuacje czy wydarzenia, które wywołują takie a nie inne reakcje emocjonalne. Dzięki temu łatwiej jest im zrozumieć zachowanie dziecka oraz podejmować właściwie działania wychowawcze. Rolą rodziców jest uczenie dzieci nazywania własnych uczuć i konstruktywnego reagowania na własne i cudze potrzeby emocjonalne. Niestety, w wielu rodzinach nie zwraca się uwagi na odczuwanie i wyrażanie uczuć przez dzieci. Brak czasu dla dziecka powoduje, że nie zawsze zaspokajane są jego podstawowe potrzeby, takie jak potrzeba miłości i akceptacji. Niektórzy rodzice przesadnie chronią swoje dzieci przed trudnościami, niepowodzeniami, stresem. Wszystko to powoduje, że w życiu dorosłym młody człowiek ma trudności z poradzeniem sobie z własnymi emocjami, może być sfrustrowany, mieć postawę konsumpcyjno-rozszkoleniową. „Życie rodzinne jest pierwszą szkołą, w której uczymy się, co czuć do samych siebie i jak inni będą reagować na nasze uczucia, co myśleć o tych uczuciach i jaki mamy wybór możliwych reakcji, jak odczuwać i wyrażać swoje nadzieje i obawy” (Goleman 1997: 296).

Zdaniem S. Gertsmana, „zdrowe dziecko, gdy znajduje się w sprawnym wychowawczo, korzystnym środowisku, jest pogodne, górują w nim optymistyczne nastroje i dobre przystosowanie do środowiska. Bardzo ważny czynnik stanowi wówczas powodzenie w pracy szkolnej i dobre, przyjazne kontakty koleżeńskie” (Gertsman 1976: 142).

Zagadnieniem łączącym się z emocjami jest **inteligencja emocjonalna**. Możemy ją zdefiniować jako „zdolność do wyrażania i rozpoznawania cudzych oraz własnych

uczuć i emocji, regulowania ich oraz wykorzystania informacji emocjonalnych w myśleniu i działaniu” (Przybylska 2007: 21). Elementy składowe inteligencji emocjonalnej to: odbiór, ocena i wyrażanie emocji, emocjonalne wspomaganie myślenia, rozumienie i analizowanie emocji, zdolność do regulowania emocji (Appelt 2005: 273). Poziom rozwoju inteligencji emocjonalnej zależy w znacznym stopniu od tego, czy rodzice i nauczyciele przywiązywali do edukacji emocjonalnej dziecka dużą wagę w okresie poprzedzającym jego pójście do szkoły. Dzieci o właściwie ukształtowanej inteligencji emocjonalnej cechuje:

1. Wiara w siebie, która wyraża się poczuciem panowania nad własnym ciałem, zachowaniem i otaczającą rzeczywistością, wiara we własne możliwości i ufność wobec innych.
2. Ciekawość, a więc przekonanie, że zdobywanie nowych informacji jest czymś pozytywnym i daje zadowolenie.
3. Intencjonalność, której wskaźnikami są chęć i zdolność wpływania na przebieg zdarzeń oraz wytrwałe do tego dążenie.
4. Samokontrola, czyli zdolność kształtowania i kontrolowania swych poczynań oraz własnych stanów psychicznych.
5. Towarzyskość.
6. Umiejętność współdziałania (Michalak 2006: 11).

Interesującą książkę na temat inteligencji emocjonalnej i jej roli w życiu człowieka napisał Daniel Goleman. Według niego, sukces w życiu osobistym i zawodowym zależy nie tylko od intelektu, lecz także od umiejętności kierowania emocjami, czyli inteligencji emocjonalnej. Poziom inteligencji emocjonalnej – w odróżnieniu od ilorazu inteligencji – nie jest ukształtowany genetycznie. Inteligencji tej można się nauczyć, a następnie rozwijać ją przez całe życie. Analiza umiejętności, dzięki którym człowiek odnosi sukces zawodowy, wykazała, że w decydowaniu o wybitnych osiągnięciach, iloraz inteligencji zajmuje drugie miejsce, po inteligencji emocjonalnej. Przede wszystkim liczą się: umiejętność słuchania i porozumiewania się, zdolność do przystosowania się i twórcze reakcje na niepowodzenia i przeszkody, umiejętność panowania nad sobą, wiara w siebie, pragnienie rozwijania własnej kariery, duma z siebie, umiejętność współdziałania i prowadzenia pracy zespołowej, umiejętność polubownego rozstrzygania sporów, asertywność.

Inteligencję emocjonalną według Golemana tworzy pięć kompetencji emocjonalnych i społecznych. Są to:

1. Samoświadomość – wiedza o swoich stanach wewnętrznych, preferencjach, możliwościach i ocenach intuicyjnych, czyli świadomość emocjonalna, poprawna samoocena, wiara w siebie, czyli silne poczucie własnej wartości i świadomość swoich możliwości i umiejętności.
2. Samoregulacja – panowanie nad swoimi stanami wewnętrznymi, impulsami

i możliwościami, czyli samokontrola, utrzymywanie norm uczciwości i prawości, sumienność, elastyczność w dostosowywaniu się do zmian, innowacyjność.

3. Motywacja – skłonności emocjonalne, które prowadzą do nowych celów lub ułatwiają ich osiągnięcie, czyli dążenie do osiągnięć, zaangażowanie, inicjatywa, optymizm.
4. Empatia – uświadamianie sobie uczuć, potrzeb i niepokojów innych osób, czyli rozumienie innych.
5. Umiejętności społeczne – umiejętność wzbudzania u innych pożądanych reakcji, czyli wpływanie na innych, porozumienie, łagodzenie konfliktów, przewodzenie, tworzenie więzi, współpraca i współdziałanie, umiejętności zespołowe (Goleman 1997: 440).

Ludzie o wysokiej inteligencji emocjonalnej przechodzą szybciej przez stadia nabywania poszczególnych umiejętności i opanowują ich więcej. Przydatne w pracy zawodowej umiejętności, takie jak: samodzielne podejmowanie decyzji, efektywna praca w zespole, innowacyjność i kreatywność to przykłady efektywnego wykorzystania naszej inteligencji emocjonalnej.

2.1.5. Rozwój osobowości

Osobowość to kluczowy termin w psychologii. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji, z których każda zwraca uwagę na inne komponenty osobowości. Wszystkie podkreślają jednak, że jest to niepowtarzalna całość, indywidualny sposób istnienia jednostki.

1. Osobowość jest zbiorem względnie stałych charakterystycznych dla danej jednostki cech, które wpływają na sposób jej zachowania oraz pozwalają różnicować jednostkę od innych.
2. Osobowość jest pewnego rodzaju systemem warunków wewnętrznych, które wpływają na sposób adaptacji człowieka do środowiska.
3. Osobowość jest to zespół różnego rodzaju mechanizmów psychologicznych, takich jak np. tożsamość, inteligencja, motywy, system wyznawanych wartości, które sprawiają, że człowiek jest w stanie kierować własnym życiem, natomiast jego zachowania są spójne i zorganizowane.
4. Osobowość to specyficzny, względnie stały sposób reagowania człowieka na środowisko (Pervin, John 2002: 4–6).

Osobowość nie jest człowiekowi dana od urodzenia, a kształtuje się przez całe życie. Badania dotyczące rozwoju osobowości wykazały, że za rozwój ten odpowiedzialne są trzy czynniki: wyposażenie dziedziczne, wczesne doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego i wydarzenia, jakie mają miejsce w późniejszym życiu. Można powiedzieć, że człowiek rodzi się z pewnego rodzaju zapleczem, jak temperament i inteligencja,

na bazie których, w toku interakcji z czynnikami środowiska kształtuje się osobowość. Kiedy rozwiązujemy problemy, realizujemy zamierzenia, planujemy przyszłość, rozwijamy naszą osobowość. Trudne sytuacje, jakie napotykamy w życiu, pobudzają rozwój naszej osobowości, gdyż mobilizują do aktywności i wytrwałości w dążeniu do celu.

Popularną koncepcją dotyczącą osobowości jest teoria wielkiej piątki H.J. Eysencka. Według niej, osobowość jest wyznaczana przez pięć czynników, takich jak: ekstrawersja, zgodność (ugodowość), sumienność, neurotyczność, otwartość/intelekt. Wyszczególniono je w poniżej zamieszczonej tabeli.

Tabela 6. Wielka piątka cech osobowości

Cecha	Charakter jednostki wykazującej tę cechę	Możliwe składniki temperamentu
Ekstrawersja	Aktywna, asertywna, energiczna, entuzjastycznie nastawiona, otwarta, gadatliwa	Wysoki poziom aktywności; życzliwość; emocjonalność pozytywna
Zgodność (ugodowość)	Czuła, łatwo przebacząca, hojna, łaskawa, współczująca, ufająca	Prawdopodobnie silna postawa ku/ emocjonalność pozytywna; prawdopodobnie utrzymywanie samokontroli
Sumienność	Sprawna, zorganizowana, rozważna, niezawodna, odpowiedzialna, dokładna	Utrzymywanie samokontroli/ wytrwałość w zadaniu
Neurotyczność (brak stabilności emocjonalnej)	Niespokojna, rozczulająca się nad sobą, spięta, łatwa do zranienia, niestabilna, zamarzająca się	Emocjonalność negatywna; drażliwość
Otwartość/ Intelekt	Artystycznie uzdolniona, o szerokich zainteresowaniach, pomysłowa, wnikliwa, oryginalna	Postawa ku; brak zahamowań

Źródło: H. Bee, Psychologia rozwoju człowieka, Poznań 2004, s. 381.

Ekstrawersja decyduje o jakości i intensywności interakcji społecznych, a także o energii, aktywności, poszukiwaniu wrażeń, zdolności do doświadczania pozytywnych emocji. Osoby o niskim poziomie ekstrawersji są zwrócone ku własnemu wnętrzu, mają również problemy w nawiązywaniu kontaktów z ludźmi.

Zgodność (ugodowość) ma wpływ na przekonania, nastawienie i działania w relacjach społecznych. Wysoka ugodowość wyraża się zaufaniem do innych, prostolinijnością, skromnością, czasami skłonnością do altruizmu. Osoby takie są przewidywalne i życzliwe, wytwarzają wokół siebie aurę bezpieczeństwa. Osoby o niskiej ugodowości (inaczej nieustępliwe) chętnie wykorzystują innych, zdarza się, że nimi manipulują, dla własnych korzyści, nie ufają też ludziom.

Sumiennność pozwala prognozować aktywność zawodową i szkolną. Wysoka sumiennność rokuje sukcesy szkolne i zawodowe. Ujawnia się jako odpowiedzialność, wytrwałość w dążeniu do celu, rozważa w planowaniu i podejmowaniu nowych zadań, a także uporządkowanie czasami przechodzące w perfekcjonizm. Są to działania zorientowane na cel. Niska sumiennność, inaczej chaotyczność, oznacza skłonność do wygodnictwa i lenistwa.

Neurotyczność decyduje o umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach, mających podłoże emocjonalne. Wysoka neurotyczność przyczynia się do trudności adaptacyjnych, utrudnia radzenie sobie ze stresem, zwiększa podatność na doświadczanie lęku, agresji, depresji, gniewu. Niska neurotyczność sprzyja zrównoważeniu, radzeniu sobie ze stresem, stabilności emocjonalnej.

Otwartość (intelekt) to tendencja do podejmowania nowych wyzwań, idei, koncepcji, ciekawość poznawcza. Osoby o niskiej otwartości wolą trzymać się tradycyjnych sposobów postępowania.

Opisane wymiary można odnaleźć w każdej osobie, zaś o jednostkowej niepowtarzalności decyduje ich kompozycja.

Znaną teorią rozwoju osobowości jest teoria opracowana przez E. Eriksona. W ujęciu tego autora, osobowość kształtuje się w ciągu całego życia. W tym czasie człowiek przechodzi przez osiem stadiów rozwojowych:

1. Wiek niemowlęcy: zaufanie przeciw nieufności.
2. Wiek poniemowlęcy: autonomia przeciw zwątpieniu.
3. Wiek przedszkolny: inicjatywa przeciw poczuciu winy.
4. Młodszy wiek szkolny: pracowitość (kompetencja) przeciw poczuciu niższości.
5. Wiek dojrzewania: tożsamość przeciw pomieszaniu ról.
6. Wczesna dorosłość: intymność przeciw izolacji.
7. Dorosłość: generatywność przeciw stagnacji.
8. Wiek dojrzwały: integralność przeciw rozpaczce (Pytko 2000: 49).

W każdym z nich najważniejsze znaczenie ma konflikt, zadanie, które powinien rozwiązać. Nowość zadania sprawia, że człowiek musi wypracować odpowiednie sposoby jego rozwiązania. Poszukiwanie nowych rozwiązań nosi znamiona kryzysu i decyduje o kierunku dalszej drogi życiowej. Pomyślne rozwiązanie zadania powoduje nabycie nowych umiejętności i jest warunkiem osiągnięcia kolejnego stadium rozwoju. W przypadku kiedy jednostka nie poradzi sobie z pozytywnym rozwiązaniem kryzysu, jej rozwój może wejść w fazę regresu. I choć zadanie nigdy nie zostaje rozwiązane do końca, to musi być zrealizowane w takim stopniu, aby jednostka mogła uporać się z konfliktami powstającymi w późniejszych stadiach. Przy każdym z zadań Erikson podaje konsekwencje niepowodzenia w jego rozwiązaniu. Nawarstwianie się sytuacji kryzysowych w dzieciństwie powoduje, że w późniejszych latach człowiek ma trudności w adaptacji do wymogów życia dorosłego oraz w rozwiązywaniu kolejnych sytuacji kryzysowych (Basistowa 1999).

W interesującym nas czwartym okresie, między szóstym a dwunastym rokiem życia, dziecko przechodzi stopniowo ze świata zabawy do świata pracy, ucząc się zasad współżycia i współdziałania z innymi, wdraża się też do czynności związanych z edukacją szkolną. Typowe formy aktywności w tym czasie to zabawa, nauka, pomoc dorosłym, rozwój zainteresowań. Dziecko, podejmując się różnych zadań, stara się sprostać oczekiwaniom rodziców, nauczycieli, grupy rówieśniczej. Ich realizacja wpływa na kształtowanie kompetencji podstawowych i kluczowych. Punkt odniesienia dla poczynąń dziecka stanowią rówieśnicy. Poprzez ich sukcesy i klęski ocenia efekty własnych działań. Doświadczenie porażki prowadzi do zaburzeń w kształtowaniu poczucia własnej wartości, a w konsekwencji do poczucia niższości. Innym niebezpieczeństwem tego okresu jest dążenie za wszelką cenę do sprostania stawianym wymaganiom, głównie obowiązkom szkolnym. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy rodzice mają zbyt wygórowane oczekiwania względem dziecka, a ich akceptacja i wsparcie zależy od otrzymania dobrych ocen w szkole. W takiej sytuacji dziecko może stać się zależne od stawianych mu wymagań. Podsumowując, w optymalnych dla siebie warunkach rozwoju dziecko rozwinie kompetencje, w zagrażających – poczucie niższości (Stefańska-Klar 2001).

Rdzeń osobowości stanowi obraz samego siebie, inaczej zespół przekonań na temat własnej osoby. Tworzą go elementy umożliwiające identyfikację jednostki i określenie jej tożsamości. Są to: płeć, wiek, obraz własnego ciała, samopoczucie fizyczne. Istotne dla identyfikacji są też: ocena własnej inteligencji, ocena własnych walorów moralnych i przynależność do grupy społecznej. Jest to tak zwane „ja”, niezmiernie ważna struktura psychiczna, pełniąca istotne zadania w regulacji zachowań jednostki. System „ja” tworzą trzy komponenty: samowiedza lub samoświadomość, czyli wiedza o samym sobie, samoocena, czyli opinie o sobie i własnych zdolnościach oraz samoregulacja obejmująca samokontrolę (Vasta et al. 1995). „Ja” to osoba odrębna od innych, przeżywająca rzeczywistość na swój sposób, zdolna decydować o sobie. Proces formowania się „ja” jest związany z pokonywaniem kryzysów rozwojowych.

Na budowanie obrazu samego siebie ma wpływ „ja” realne i „ja” idealne. „Ja” realne stanowi opis osoby, jej właściwości oraz relacji ze światem. To obraz samego siebie zdeterminowany przez pełnione role, interakcje społeczne. „Ja” realne odpowiada na pytanie: kim jestem. „Ja” idealne reprezentuje takie właściwości i relacje ze światem, jakie osoba chciałaby mieć. To obraz siebie, jakim człowiek chciałby być. „Ja” idealne odpowiada na pytanie: kim chciałbym być. Pojęcie „ja” ma aspekt fizyczny i psychologiczny. Aspekt fizyczny obejmuje wyobrażenia jednostki o swoim wyglądzie, właściwościach związanych z płcią. Aspekt psychologiczny obejmuje wyobrażenia jednostki o swoich zdolnościach lub ich braku, o swojej wartości. Początkowo te aspekty są rozdzielone, lecz w miarę rozwoju dzieci łączą się (Hurlock 1985). Rozbieżność między „ja” realnym, a „ja” idealnym stanowi wskaźnik stosunku do samego siebie, określanego jako poziom samoakceptacji.

Początki poczucia własnego „ja” sięgają wczesnego dzieciństwa, kiedy dziecko uczy się wyodrębniać siebie spośród innych. Obraz własnej osoby jest wtedy bardzo konkretny, składają się na niego: imię, posiadane rzeczy, codzienne zachowanie. Wraz z rozwojem pojęcie własnego „ja” stopniowo, coraz rzadziej dotyczy cech zewnętrznych, a coraz częściej opiera się na trwałych wartościach wewnętrznych. Dziecko w wieku 7–8 lat, dokonując charakterystyki własnej osoby przede wszystkim kładzie nacisk na cechy zewnętrzne swojego wyglądu, dziecko w wieku lat 11, opisując siebie, silniej skupia się na własnych uczuciach, poglądach, głównych cechach swojej osobowości. W ten sposób rozwija obraz własnej osoby, w którym obok konkretnych sądów opisowych pojawia się też próba dokonania całościowej oceny samego siebie (Bee 2004). Dzieje się tak dzięki wzrastającej umiejętności myślenia pojęciowego. Samoocena, inaczej akceptacja samego siebie, dotyczy wartości, jaką przypisuje sobie dziecko. Jest ona jednym z najważniejszych rezultatów rozwojowych wieku szkolnego. Racjonalizacja „ja” powoduje, że dziecko zaczyna być zdolne do świadomego kierowania swoim postępowaniem oraz potrafi przewidywać skutki różnych sytuacji. Wie, jakie są wobec niego wymagania i rozumie, jak dostosować swoje zachowanie do tych wymagań. Przez kierowanie oparte na procesach, takich jak zamierzenie, wybieranie, decydowanie, może wybiegać myślami w przyszłość (Roszkiewicz 1983). Dalszy wzrost „ja” sprawia, że pojawiają się sądy wartościujące i zaczyna kształtować się obraz „ja idealnego”. Umiejętność ujęcia własnego „ja” w jego doskonalszej postaci daje szansę szybszego rozwoju osobowości. Na pojęcie własnego „ja” duży wpływ wywiera to, czy dzieci oceniają siebie w kategoriach osób odnoszących sukcesy, czy takich, którym się nic nie udaje. Sukces sprawia, że dzieci są zadowolone z siebie, chętnie pomagają innym, mają dużą motywację do dalszych działań, są samodzielne. Niepowodzenie obniża aspiracje dziecka, sprawia, że dzieci stają się niepewne, ostrożne, niechętne do działania, brak im pewności siebie (Hurlock 1985). Dążenie do poprawy własnych niedoskonałości może być motorem rozwoju psychicznego, ale też perfekcjonizm w tym zakresie może stać się źródłem zakłóceń w rozwoju. Zarówno brak dążeń w zakresie samodoskonalenia, jak i silne pragnienie bycia doskonałym nie są zjawiskami korzystnymi w rozwoju (Roszkiewicz 1983).

Duży wpływ na psychiczne funkcjonowanie dziecka ma poziom jego samooceny. Jest on wynikiem dwóch wewnętrznych ocen lub osądów. Każde dziecko doświadcza pewnego rodzaju rozdźwięku pomiędzy tym, czym chciałoby być, a tym, czym myśli, że jest. Gdy ta rozbieżność jest niewielka, poczucie własnej wartości jest zwykle wysokie (samoocena realistyczna). Gdy rozdźwięk jest duży – jeśli dziecko uważa, że nie może sprostać wyznaczonym przez siebie celom lub podejmuje działania przekraczające jego możliwości – samoocena jest o wiele niższa (samoocena nierealistyczna). Jak widać, podstawą samooceny jest wielkość tej rozbieżności w sferach, na których dziecku szczególnie zależy. Wysokie umiejętności, jakie posiada dziecko w danej dziedzinie, same w sobie nie podnoszą jego samooceny. Wpływają na to dwa elementy: przeświadczenie dziecka, że to, co robi, jest dla niego ważne oraz akceptacja i wsparcie ze strony rodziców, grupy rówieśniczej, nauczycieli (Bee 2004).

Tabela 7. Samoocena a funkcjonowanie dziecka

Samo-ocena	Właściwości	Wpływ na zachowania dziecka	W jakich warunkach się kształtuje?
Realistyczna	• znajomość swoich słabych i mocnych stron • adekwatne ocenianie swoich możliwości	• realistyczne planowanie swoich działań, wyznaczanie realnych celów • osiąganie sukcesów, radzenie sobie z porażkami • umiejętność doskonalenia swojego postępowania	• otrzymywanie adekwatnych informacji zwrotnych na swój temat • otrzymywanie ocen formatywnych • system nagród i kar spójny, adekwatny do postępowania dziecka
Nierealistyczna	• nadmierna koncentracja na mocnych stronach, niezauważanie słabych lub przeciwnie • przecenianie lub niedocenie swoich możliwości	• podejmowanie zadań znacznie przekraczających możliwości, w rezultacie doświadczanie ciągłych porażek, lub podejmowanie zadań mało ambitnych • zachowania nadmierne ryzykowne lub nadmierne zachowawcze	• brak adekwatnych informacji zwrotnych • ciągłe krytykowanie, koncentracja na słabych stronach lub przeciwnie ciągłe chwalenie, niedopuszczanie do krytyki zachowania dziecka • nagradzanie, nawet gdy nie ma ku temu powodu lub karanie, nawet gdy dziecko osiąga sukcesy

Źródło: K. Appelt, Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka, [w:] Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 295.

Samoocena niezbędna jest do tego, by móc porównywać swoje zachowanie z zachowaniem innych ludzi i ewentualnie je korygować. Wpływa też na to, jak oceniają nas inni, a w konsekwencji oddziałuje na charakter naszych kontaktów społecznych. Ludzie mający prawidłowo ukształtowane poczucie własnej wartości wierzą w swoje wartości i zasady, nie martwią się zbyt często tym, co było, jest lub będzie, wierzą, że dadzą sobie radę w każdej sytuacji, czują się równi innym ludziom, potrafią cieszyć się pracą i zabawą, są wrażliwi na potrzeby innych. Ludzie, u których samoocena jest zaniżona lub zawyżona, nie doceniają lub przeceniają swoje możliwości, co w konsekwencji prowadzi do podejmowania działań nieadekwatnych do umiejętności. Niepowodzenia powodują konflikty, frustracje, zachowania agresywne, niepokój, izolację społeczną, nadmierną zależność w stosunkach interpersonalnych.

Z wychowawczego punktu widzenia bardzo ważne jest, by samoocena dziecka nie odbiegała od rzeczywistości. Realistyczna samoocena sprzyja prawidłowemu rozwojowi psychicznemu, natomiast zarówno zaniżona, jak i zawyżona, ma wpływ na zmniejszenie odporności na trudności, niepowodzenia w nauce, agresywność, stany depresyjne (Bee 2004). Dążenie do utrzymania korzystnej samooceny jest ważnym czynnikiem wpływającym na podejmowanie przez dziecko starań o aprobatę społeczną, a także budowania pozytywnego obrazu samego siebie. Dzieci podające w wątpliwość swoją wartość, mają problemy w nawiązaniu kontaktów z grupą rówieśniczą, a w rezultacie mogą zostać przez grupę odrzucone. Na szczęście poziom samooceny u dziecka może ulec zmianie dzięki zastosowaniu odpowiednich zabiegów modyfikujących. Jednak gdy samoocena zostanie już ustanowiona, zachowuje względną trwałość i trudno ją przeformułować. Wynika to z dwóch powodów: po pierwsze, dzieci mają tendencję do selekcjonowania swoich doświadczeń, tak by potwierdzać własny pogląd na swój temat, a po drugie, oceny dziecka przez rodzinę, grupę rówieśniczą, nauczycieli cechuje pewna stałość. Dlatego ważna jest pozytywna jakość doświadczeń dziecka z wczesnego okresu szkolnego (Appelt 2005).

W kształtowaniu samooceny u dziecka ważną rolę odgrywają rodzina oraz grupa rówieśnicza. Wyniki badań psychologicznych potwierdzają, że obraz własnej osoby i samoocena w istotnym stopniu kształtują się w wyniku uogólniania doświadczeń uzyskiwanych w życiu rodzinnym oraz w kontaktach z rówieśnikami. Dziecko kształtuje swój obraz przez porównanie z grupą odniesienia, którą stanowią oceny ważnych dla niego osób, najpierw rodziców, a potem także rówieśników. W pierwszym okresie edukacji szkolnej dziecko porównuje swój wygląd z wyglądem rówieśników, pragnie być do nich podobne. Dlatego dzieci w sposób znaczący wyróżniające się z grupy (niskie, wysokie, grube, chude, z różnorodnymi defektami fizycznymi) mogą czuć się odrzucone. Na samoocenę może również wpływać to, jakie ubranie nosi dziecko, jaki ma torister, przybory szkolne, zabawki (modne, drogie, oryginalne, czy „zwykłe”, niedrogie, używane). Jednym z elementów kształtowania obrazu samego siebie jest także imię własne dziecka. Zazwyczaj dzieci lubią, gdy ich imiona są podobne do imion rówieśników. Często ze względu na nietypowość imienia dzieci stają się obiektem żartów,

przez co czują się gorsze. Imię uznane za brzydkie czy śmieszne sprawia, że dziecko się go wstydzi i na co dzień posługuje się zdrobnieniem czy wymyślonym przez siebie przezwiskiem. Dopiero w wieku dojrzewania oryginalne imię cieszy się uznaniem grupy, bo dzięki niemu młody człowiek może się wyróżnić. Powodem niskiej lub wysokiej samooceny może być także rodzaj rodziny, w jakiej dziecko się wychowuje (rodzina pełna, niepełna, rozbita), oraz stopnie, jakie uzyskuje w szkole (Hurlock 1985, Przetacznik-Gierowska et al. 1985).

Problemy obrazu samego siebie i samooceny są szczególnie istotne w okresie adolescencji. W wieku około 12 lat dziecko wkracza w fazę pokwitania, a następnie w fazę dojrzewania. W tym czasie otoczenie stawia przed młodym człowiekiem nowe wymagania, ma on coraz więcej doświadczeń i coraz szersze jest pole jego aktywności. Posiada coraz bardziej wyrazisty obraz samego siebie i otaczającego świata, a także coraz większą świadomość swoich przeżyć, potrzeb i dążeń. Pojawia się wewnętrzna motywacja do przezwycięzania napotykanymi trudnościami oraz umiejętność coraz lepszego mobilizowania się. Wzmocnieniu ulega także przyszłościowa perspektywa czasowa – młody człowiek zaczyna planować i interesować się własną przyszłością (Chłopkiewicz 1987).

2.1.6. Rozwój zainteresowań i postaw religijnych

Zainteresowania

Jedną z właściwości psychicznych dziecka w okresie wczesnoszkolnym jest ciekawość otaczającego go świata. Ta głęboko zakorzeniona dążność pobudza je do działania i poznawania rzeczywistości, stanowiąc jednocześnie najważniejszy warunek rozwoju zainteresowań. W. Okoń definiuje zainteresowania jako „nabywaną przez człowieka w toku jego rozwoju względnie trwałą obserwowalną dążność do poznawania otaczającego go świata, wyrażającą się w postaci ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu oraz przejawiającą się w selektywnym stosunku do przedmiotów i spraw otoczenia, to znaczy:

- w dostrzeganiu określonych cech przedmiotów oraz związków i zależności między nimi, a także wybranych problemów,
- w dążeniu do ich poznawania, zbadania, czy rozwiązania,
- w przeżywaniu różnorodnych, pozytywnych bądź negatywnych uczuć, związanych z nabywaniem wiedzy i sprawności (...).

Silne i dobrze utrwalone zainteresowania określa się na ogół jako zamiłowania” (Okoń 2007: 481).

Popularnie termin „zainteresowanie” rozumiany jest jako zaciekawienie, upodobanie, zamiłowanie. Granica między tymi określeniami jest płynna i można je traktować jako trzy stadia tego samego procesu. Każde zainteresowanie zaspokaja jakąś potrzebę, a rozwój zainteresowań zależy między innymi od wieku, płci, zdolności i środowiska społecznego.

Objawem zainteresowań dziecka jest skłonność do szukania wiadomości i pogłębiania wiedzy w określonej dziedzinie. Im częściej dane zainteresowanie przejawia się w podejmowanych przez dziecko czynnościach, tym staje się ono silniejsze. Bodźców powodujących rozwój zainteresowań dostarcza środowisko społeczne. E. Claparede określił młodszy wiek szkolny jako okres zainteresowań wyraźnie obiektywnych, kiedy dziecko zaciekawia już nie sama tylko czynność, ale i wytwór będący jej skutkiem. Dzieci w tym wieku stawiają przed sobą określone cele i starają się je realizować (Żebrowska 1986). Zainteresowania dzieci w młodszym wieku szkolnym nie są jeszcze ściśle sprecyzowane i trwałe, a dotyczą głównie przyrody i sportu. Fascynuje je świat roślin i zwierząt, chętnie jeżdżą na rowerze, rolkach, grają w piłkę. Miewają zainteresowania czytelnicze, lubią teatr i film, rysują i malują. Jednak każde dziecko ma nieco odmienne indywidualne zainteresowania, jakie najbardziej odpowiadają jego skłonnościom i uzdolnieniom. Dzieci aktywne wyżywają się w sporcie, a ich zainteresowania artystyczne często związane są ze zdolnościami w danym kierunku. Dlatego też, jeśli zafascynuje je jakaś dziedzina rzeczywistości, należy zadbać o to, aby kontakt ten był ciekawy i zachęcał do dalszych, samodzielnych poszukiwań. Przybliżane przez rodziców fakty i rzeczy powinny być zrozumiałe, ale też wyzwalać inwencję twórczą. Zainteresowania budzą się u dziecka łatwiej, jeśli jego doświadczenia współgrają z określonymi zdolnościami (Hurlock 1985, Roszkiewicz 1983). Należy pamiętać, że największy wpływ na kształtowanie zainteresowań dzieci ma środowisko rodzinne. To rodzice najwcześniej dostrzegają pewne predyspozycje dziecka, a przez umiejętne zabiegi wychowawcze potrafią je ukierunkować i rozwinąć, wybrać te, które dadzą dziecku najwięcej satysfakcji. Ponieważ – jak już wspomniano – zainteresowania dzieci w pierwszych latach nauki szkolnej są nietrwałe, trzeba je ciągle, w przemyślany sposób podsycać, stosując pochwały czy zachęty. Ta forma dyskretnego dopingu pozwoli na systematyczne kontynuowanie zainteresowań dziecka.

Często źródłem zakłóceń w rozwoju psychicznym dziecka jest brak zgodności pomiędzy jego zainteresowaniami a aspiracjami rodziców. Zmuszanie dziecka do dodatkowych zajęć, których nie lubi, rzadko służy rozwojowi jego osobowości. Narzucone dziecku hobby powoduje u niego poczucie bezradności lub ostry sprzeciw. Równie niewłaściwe jest skłanianie dziecka do udziału w zbyt wielu zajęciach pozaszkolnych. Może to odbić się ujemnie na nauce, gdyż przed przystąpieniem do odrabiania lekcji dziecko będzie już zmęczone.

Rozwinięte w dzieciństwie zainteresowania przesądzają w znacznym stopniu o tym, kim dziecko będzie w przyszłości. Dostarczają mu silnej motywacji do uczenia się oraz wpływają na formę i intensywność aspiracji. Dzieci, które zaczynają się zastanawiać nad wyborem przyszłego zawodu, stawiają sobie cele zgodnie z tym, kim chcą zostać i co chciałyby robić w przyszłości. Im bardziej są zdecydowane co do przyszłego zawodu, tym silniejsze są ich zainteresowania zajęciami, które mają doprowadzić do realizacji tych aspiracji. Wśród czynników wpływających na zainteresowania zawodowe dzieci wymienić należy między innymi:

1. Stosunek rodziców do danego zawodu.
2. Prestiż zawodu – dzieci wcześniej zauważają, jakie zawody cieszą się uznaniem społecznym, i takie zawody chcą wykonywać.
3. Osoby podziwiane – dzieci przejawiają pozytywne postawy wobec zawodów, które wykonują osoby przez nie podziwiane, lubiane.
4. Zdolności i zainteresowania dziecka – zdolności fizyczne i umysłowe, jego zainteresowania i cechy osobowości.
5. Osobiste doświadczenia – pozytywne doświadczenia wyniesione z bliskich kontaktów z osobami reprezentującymi różne zawody.

Znaczna część dzieciństwa przypada na okres wyboru zawodu na podstawie fantazji (do około 10. roku życia). W wyborze zawodu dziecko bardziej kieruje się tym, co chciałoby robić, niż tym, do czego jest zdolne, ważne jest odgrywanie ról w wyobraźni. Około 11–12 roku życia głównymi wyznacznikami aspiracji i aktywności dziecka stają się jego zainteresowania. Dzieci skłaniają się w kierunku tych zawodów, które wiążą się z interesującymi ich rzeczami (Hurlock 1985).

Postawy religijne

Rozwój religijny uzależniony jest od światopoglądu rodziców i od przyjętego systemu wartości. Inaczej przebiega on w rodzinach o głęboko zakorzenionej tradycji religijnej, a inaczej w środowiskach zdystansowanych wobec spraw wiary i religii. Przykładowo, w rodzinach katolickich dziecko od najwcześniejszych faz rozwoju oswaja się z kulturą chrześcijańską³. Współczesne badania nad rozwojem religijności jednostki prowadzone są z punktu widzenia trzech stanowisk teoretycznych:

Z pozycji psychologii rozwojowej, gdzie stadia rozwoju religijnego oparte są na rozwoju poznawczym i emocjonalnym dziecka;

Z pozycji psychoanalitycznych, starających się wykazać podobieństwo między obrazem Boga a obrazem rodziców;

Z pozycji psychologii międzykulturowej przedstawienie rozwoju religijnego w ramach różnych kultur i systemów religijnych (Grzymała-Moszczyńska 1998: 712).

Poniżej zaprezentowany zostanie rozwój postaw religijnych dziecka w oparciu na jego rozwoju poznawczym, emocjonalnym i moralnym, w ujęciu kilku autorów.

Według D. Elkinda, charakterystycznym przejawem religijności dziecka w młodszym wieku szkolnym jest umiejętność nawiązania kontaktu z Bogiem oraz określenie relacji z Nim. Pomocą służy religia oferująca różne formy tego kontaktu (msza święta w świę-

3 Przedstawiony przykład opisuje jedną opcję światopoglądową, ponieważ większość naszego społeczeństwa deklaruje przynależność do kościoła katolickiego. Rozwój religijny dzieci innych wyznań przebiega podobnie.

tyni, osobista modlitwa poza pomieszczeniem świątyni). Poprzez uczestnictwo w kulcie dziecko określa stosunek między sobą a Bogiem w sposób bezpośredni i osobisty.

R. Goldman młodszy wiek szkolny zalicza do okresu konkretnego myślenia religijnego, gdyż dziecko w tym wieku jest zdolne do przeprowadzenia operacji umysłowych przy użyciu posiadanych elementów wiedzy. Dzięki tym umiejętnościom potrafi interpretować relację z Bogiem w sposób bardziej abstrakcyjny. Działanie Boga w świecie opisuje jako cudowne wydarzenie, jest przeświadczone o bezpośredniej interwencji Boga, w zaistniałe wydarzenia. Bóg jawi się dziecku jako wszechmogący, sprawiedliwy, bezstronny, kochający (ibidem).

Zdaniem F. Osera, twórcy teorii rozwoju sądów religijnych, dzieci w młodszym wieku szkolnym znajdują się w tak zwanym stadium wymiany. Dziecko uważa, że zawierając z Bogiem „układ” (np. że spełnieni dobry uczynek), ma wpływ na to, co Bóg dla niego uczyni. Dziecko myśli, że musi dokonać czegoś dobrego, aby w zamian otrzymać taką samą miarę bożej życzliwości, względnie uzyskać złagodzenie kary po popełnieniu złego uczynku (Socha 2000).

Cz. Walesa określił religijność dziecka w wieku wczesnoszkolnym jako „rozumną”, czyli kierowaną zasadami, za którymi stoi autorytet i wzór osób znaczących dla dziecka (rodzice, katecheta, ksiądz, siostra zakonna). Nazywa ten rodzaj religijności religijnością autorytarno-moralną. Dziecko chętnie poddaje się kierownictwu osób dorosłych, a powinność religijną ujmuje jako obowiązek i posłuszeństwo względem starszych. Poszerza się także zakres wpływów środowiska pozarodzinnego na religijność dziecka. W obrazie Boga dominuje antropomorfizm moralny, czyli przypisywanie Bogu takich atrybutów, jak: dobroć, mądrość, sprawiedliwość, świętość. Omawiany okres autor ten różnicuje na dwie fazy: fazę realizmu poznawczego (7. –9. rok życia), kiedy dziecko kształtuje pierwszą wizję świata, a zdobyta wiedza i doświadczenia sprawiają, iż wizja ta jest zbliżona do obiektywnej, oraz fazę realizmu praktycznego (10. –12. rok życia), w której dziecko dobrze czuje się w świecie konkretów (wszystko można zobaczyć, dotknąć, sprawdzić i wytłumaczyć) i nie odczuwa potrzeby interwencji sił nadprzyrodzonych w swoim życiu. Od około 9. roku życia dziecko zaczyna przeżywać ambiwalentne uczucia wobec Boga: raz postrzega go jako dobrego, a kiedy indziej jako groźnego i surowego. Wskutek konfrontacji z różnymi informacjami z zewnątrz mogą pojawić się pierwsze, fragmentaryczne wątpliwości w wierze. Dzieci dostrzegają niezgodności w swojej wiedzy i wątpliwości w przekonaniach, co może stać się bodźcem do poszukiwań i dalszego rozwoju. Okres od 12. do 16–17. roku życia to etap religijności autonomicznej. Relacje z Bogiem stają bardziej bezpośrednie, a jego wyobrażenie łączy się z wizerunkiem Boga jako ducha. W tym okresie intensywnie rozwija się sumienie. Około 16. roku życia młody człowiek zaczyna budować własny, niezależny od wpływu rodziny, światopogląd⁴. Po 17. roku życia kształtuje się już dojrzała oraz autentyczna re-

4 Światopogląd jest częścią osobowości i kształtuje się w późniejszym okresie życia, dlatego informacje na temat jego rozwoju zaprezentowane zostaną w dalszej części opracowania.

ligijność. Wizerunek Boga staje się coraz bardziej uduchowiony. Rozwojowi ulega sfera związana z młodzieńczymi ideałami. Ten okres decyduje, czy rozwój religijny będzie miał znaczenie w dalszym życiu (ibidem).

2.1.7. Podstawowe rodzaje działalności dziecka (zabawa, twórczość artystyczna, nauka i postawa pracy)

Zabawa

Zabawa jest tym rodzajem aktywności człowieka, który w rozmaitych formach przewija się przez całego jego życie. W okresie dzieciństwa jest to główny rodzaj działalności, mający miejsce również po rozpoczęciu edukacji szkolnej. Ponieważ zabawa modyfikuje się i doskonali wraz z wiekiem dziecka, można powiedzieć, że jest wyznacznikiem jego rozwoju.

W psychologii podkreśla się związki między zabawą a pracą oraz między zabawą a uczeniem się. W zabawie dziecko odtwarza i naśladuje elementy pracy dorosłych. Zdarza się, że sporządza wytwory, w których realizację wkłada wiele wysiłku, podobnie, jak czynią to dorośli podczas wykonywania swoich obowiązków zawodowych. Zabawa przygotowuje więc w pewnym sensie dziecko do przyszłej pracy. Jednak podczas zabawy dziecko ma inny stosunek do działania niż wówczas, gdy uczy się lub pracuje. Zabawa zaspokaja potrzebę aktywności, ale jest dla dziecka przyjemnością, rozrywką, a nie obowiązkiem (Przetacznik-Gierowska et al. 1985).

Zabawa jako zjawisko psychologiczne i społeczno-kulturowe interesowała przedstawicieli wielu nauk; powstało też wiele teorii i koncepcji zabaw. Wśród współczesnych poglądów na zabawę szczególnie interesujące wydaje się podejście funkcjonalne traktujące zabawę jako aktywność twórczą dziecka, powiązaną z rzeczywistością społeczną i kulturową, w której żyje, a zarazem kształtującą nową rzeczywistość (Przetacznik-Gierowska 2005). Wincenty Okoń definiuje zabawę jako „działanie wykonywane dla własnej przyjemności, oparte na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniami tymi kierują reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości” (Okoń 1987: 44). Definicja ta ma dość ogólny charakter, ale posiada elementy, które możemy odnieść do zabaw dziecięcych.

Dziecko w trakcie zabawy przeżywa różnorodne uczucia, a dzięki wyobraźni przenosi się w świat fikcji zabawowej. W świecie tym dziecko odwzorowuje rzeczywistość, w której żyje, starając się jednocześnie nadać jej nowy, wymyślony przez siebie kształt. Zabawa uczy dawać, brać, dzielić się, współpracować, podporządkowywać swoją osobowość w grupie (Hurlock 1985). Poprzez zabawę kształtują się wola, charakter, uczucia, postawy społeczno-moralne, rozwijają się zdolności twórcze. W zabawie dziecko ma możliwość przeżywania różnych sytuacji społecznych.

Od dziecka w wieku szkolnym wymaga się, aby pogodziło wypełnianie obowiązków szkolnych z zabawą. I choć zabawa nadal spełnia ważną funkcję w życiu dziecka, zmienia się jej cel, charakter, tematyka i funkcje. Dla dzieci interesujący staje się wynik, rezultat zabawy, a nie tylko sam jej proces. Organizacja i przebieg zabawy podporządkowane są osiągnięciu celu, a każdą zabawą rządzią określone reguły i zasady.

Zabawy dziecięce są bardzo różnorodne, zarówno pod względem treści, jak i stopnia złożoności. Do podstawowych, często wymienianych w literaturze przedmiotu, rodzajów zabaw należy klasyfikacja opracowana przez P.A. Rudika. Wyróżnia on cztery kategorie zabaw: **tematyczne, konstrukcyjne, ruchowe oraz gry i zabawy dydaktyczne** (Kapica 1998: 1029). Wszystkie są chętnie podejmowane przez dzieci w okresie wczesnoszkolnym.

Zabawy tematyczne, nazywane też twórczymi czy fikcyjnymi, polegają na bawieniu się w „coś” lub „kogoś”. W tego rodzaju zabawach znajdują ujęcie pomysłowość i fantazja dziecka oraz obserwacje poczynione w otoczeniu. Odbývają się w większych lub mniejszych grupach rówieśniczych; dzieci podejmują i odgrywają w nich role realistyczne lub fantastyczne, konstruują jakąś akcję, fabułę, często posługują się rekwizytami. Zabawa tematyczna ma swój początek i zakończenie, treść ruchową i swoistą organizację. W wieku szkolnym zabawy tematyczne zmieniają się pod względem formy, jak i treści. Są lepiej zorganizowane i przemyślane. Rozszerza się zakres ich tematyki. Inspiracją stają się przeczytane książki, obejrzone filmy, gry komputerowe.

Zabawy konstrukcyjne rozwijają techniczną myśl dziecka, wyobraźnię przestrzenną, kształcą zmysł estetyczny, zapoznają z właściwościami tworzyw. Istotą zabawy konstrukcyjnej jest tworzenie „dzieła” z dowolnego materiału. W okresie przedszkolnym charakterystyczną cechą tego typu zabawy jest zmienność zamiarów, brak planów konstruowania budowli, łatwość przerzucania się z jednego pomysłu na drugi oraz indywidualne ich rozwiązywanie. W miarę rozwoju i zdobywania coraz większego doświadczenia dzieci podejmują zabawę w sposób zorganizowany, celowy i efektywny. Uczestnictwo w zabawie wiąże się z określonymi zadaniami i obowiązkami, podziałem ról, w wyniku których zostają zrealizowane podjęte zamierzenia. Często zabawa przekształca się w majsterkowanie oraz zajęcia manualne i techniczne. Zabawy konstrukcyjne spełniają funkcje kształcące, poznawcze i wychowawcze. Sprzyjają rozwijaniu zaradności życiowej oraz śmiałości w podejmowaniu i rozwiązywaniu różnych zadań o charakterze technicznym.

Gry i zabawy ruchowe stanowią jedną z najbardziej interesujących form zabawowych dzieci. Mają ogromne znaczenie dla rozwoju fizycznego, ale ich wartość na tym się nie kończy. W toku zabaw i gier ruchowych podnosi się wydajność wielu układów i narządów, zwłaszcza układu ruchowego i mięśniowego, krążenia, oddychania, przemiany materii, a także rozwijają się wszystkie cechy motoryki: siła, szybkość, zręczność, wytrzymałość oraz umiejętności ruchowe, mające zastosowanie w codziennym życiu dziecka. Dzięki zabawom i grom ruchowym dzieci uczą się zasad współdziałania

w grupie, odpowiedzialności, dyscypliny, rozwijają spostrzegawczość, jak też kształtują dodatnie cechy charakteru i osobowości, takie jak samodzielność, śmiałość, pomysłowość, panowanie nad sobą, dokładność, zdyscyplinowanie. W zależności od treści ruchowej wyróżniamy gry bieżne, skoczne, orientacyjno-porządkowe, zręcznościowe, z elementami rzutu. Zwykle w jednej grze dochodzi do łączenia kilku elementów z różnych zabaw. W grach i zabawach ruchowych dominują rywalizacja i chęć uzyskania przewagi nad rywalem.

W przeciwieństwie do zabaw omówionych wcześniej, **gry i zabawy dydaktyczne** opracowywane są przez dorosłych i podsuwane dzieciom w gotowej postaci. Zaliczamy do nich układanki, loteryjki, domino, zagadki itp. Pozwalają one poznać i zrozumieć, w zabawowej, przystępnej formie, różnorodne zjawiska występujące w otoczeniu. Zabawy dydaktyczne rozwijają spostrzegawczość, pamięć, uwagę, wyobraźnię, myślenie, mowę, kształtują pozytywny stosunek do wiedzy oraz przyczyniają się do minimalizowania trudności i niepowodzeń w nauce szkolnej.

Współczesne gry dydaktyczne zalicza się do problemowych metod kształcenia. Należą do nich: burza mózgów, metoda sytuacyjna, metoda biograficzna oraz inscenizacja.

Wśród wielu funkcji rozwojowych i pedagogicznych, jakie spełnia zabawa, wyodrębnić możemy cztery grupy:

1. Funkcja kształcąca – w zabawie dziecko kształci swoje zmysły, wzbogaca wiedzę o świecie i otaczającej je rzeczywistości społecznej, poznaje samego siebie, rozwija język i umiejętność komunikowania się, poznaje swoje możliwości i dokonuje samooceny swojego postępowania. Preferowanie przez dziecko zabaw o określonej tematyce często jest zaczątkiem aktywności poznawczej w określonych dziedzinach, co z czasem może przekształcić się w zainteresowania, a nawet zdecydować o wyborze zawodu.
2. Funkcja wychowawcza – zabawa rozbudza u dziecka określony stosunek do otoczenia społecznego, dziecko poznaje normy społeczne i reguły postępowania, uczy się odpowiedzialności za własne czyny, współpracy, współdziałania, rozwiązywania konfliktów na zasadzie wzajemnego szacunku i tolerancji. Poprzez zabawę poznaje takie uczucia społeczne, jak życzliwość, chęć niesienia pomocy, poczucie obowiązku, odpowiedzialność. Ćwiczy odwagę, opanowanie, uczciwość czy szlachetność.
3. Funkcja terapeutyczna (korekcyjna) – w zabawie dziecko uwalnia swoje napięcia i emocje, uczy się różnych sposobów wyrażania uczuć i rozwiązywania problemów. Dzieci poprzez odpowiednio zorganizowane zabawy wyzbywają się agresji, postaw opozycyjnych i obronnych.
4. Funkcja projekcyjna (diagnostyczna) – dziecko w podejmowanej przez siebie zabawie wchodzi w różne sytuacje życiowe, wykonuje różne zadania i pełni różne role społeczne, dzięki czemu ujawnia swoje stany emocjonalne, wyładowuje napięcia nerwowe i konflikty wewnętrzne. Obserwacja zachowania dziecka

w czasie zabawy pozwala dorosłym na poznanie jego świata wewnętrznego, dręczących go problemów, pomaga w określeniu jego możliwości oraz niespełnionych potrzeb (Przetacznik-Gierowska et al. 1985; Kapica 1988).

Twórczość artystyczna

Między zabawą, twórczością artystyczną oraz odbiorem przez dziecko sztuki nie ma ostrych granic. Dziecko rysuje, maluje, śpiewa, tańczy w sposób spontaniczny, dla przyjemności, zachowując się jak podczas zabawy. Jednak jak podkreśla W. Okoń „Dziecko nie jest jedynie biernym odbiorcą zjawisk estetycznych, czynna i bierna postawa wobec rozmaitych dziedzin sztuki są wzajemnie powiązane, a recepcja utworów nie polega na ich kontemplacji, lecz wywołuje u dziecka żywe reakcje emocjonalne i prowokuje je często do przetwarzania treści bajki czy filmu w nowe działanie” (Okoń 1987: 78). Twórczość artystyczna wywiera kształcący wpływ na rozwój wszystkich funkcji poznawczych dziecka, od intencjonalnej obserwacji do rozumienia i przetwarzania rzeczywistości. Wpływa na kształtowanie wrażliwości emocjonalnej i uczuć wyższych, rozwija predyspozycje muzyczne, plastyczne, literackie, doskonali mowę, sprawności manualne.

Dziecko rozpoczynające naukę szkolną wykazuje znaczny rozwój wrażliwości na bodźce otaczającego je świata. Dostrzega piękno w dziełach plastycznych, muzycznych, literackich i odczuwa potrzebę wyrażania go właśnie przez twórczość artystyczną. Najchętniej dziecko wypowiada się poprzez rysunek. Tworząc, doznaje całej gamy uczuć i przeżyć. Rysuje, bo sprawia mu to przyjemność, a równocześnie poprzez tę formę ekspresji rozwija wrażliwość, spostrzegawczość, wyobraźnię.

Aktywność plastyczna dzieci zmienia się wraz z ich rozwojem. Wielu wybitnych psychologów i pedagogów, w tym między innymi G. Kerchensteiner, S. Szuman, M. Debesse, V. Lowenfeld, zajmowało się tym zagadnieniem, próbując dokonać podziału twórczości plastycznej dziecka na okresy i fazy rozwojowe. W Poradniku pokrótce scharakteryzowany zostanie podział opracowany przez V. Lowenfelda. Według tego badacza, u dziecka rozpoczynającego naukę szkolną powoli zanika spontaniczna ekspresja, typowa dla wieku przedszkolnego, rysunki zaczynają być odbiciem rzeczywistości, opierają się w większym stopniu na pamięci niż na wyobraźni. Dzieci w większym stopniu myślą o tym, co rysują, a ich wytwory cechuje pewna sztywność. Okres ten łatwo rozpoznać, ponieważ dziecko dany przedmiot rysuje zawsze w taki sam charakterystyczny sposób. Jest to tak zwany okres rysunku schematycznego. W wieku 10–12 lat prace plastyczne dziecka w większości odzwierciedlają świat realistyczny. Po 12. roku życia następuje okres pseudonaturalistyczny, dzieci podejmują próby naśladowania natury, występuje też trójwymiarowe ujmowanie formy (Popek 1998).

Do czynników rozwijających obszar przeżyć estetycznych i motywujących dziecko do twórczości artystycznej należy również czytelnictwo. Książka pomaga w zdobywaniu wiedzy o świecie, rozwijaniu myślenia, pobudzaniu wyobraźni twórczej, kształtowaniu postaw, inspirowaniu różnych rodzajów działalności zabawowej, wpływa też na rozwój

mowy ustnej i pisanej. Wypowiedzi pisemne stają się bogatsze treściowo i językowo. W drugiej fazie młodszego wieku szkolnego dzieci posiadają już umiejętność czytania w takim stopniu, że większość z nich sięga po książkę dla przyjemności, dokonując wyboru ze względu na zainteresowania. U pewnej grupy dzieci uzdolnionych mowa pisana przybiera postać twórczości literackiej. Rozwija się ona u dzieci w wieku od 6 do 9 lat. Warunkami sprzyjającymi twórczości literackiej są: odpowiednia kultura słowa w środowisku rodzinnym oraz stosowanie przez nauczyciela metod pracy kształtujących rozwój mowy pisanej oraz czytelnictwa (Przetacznik-Gierowska et al. 1985).

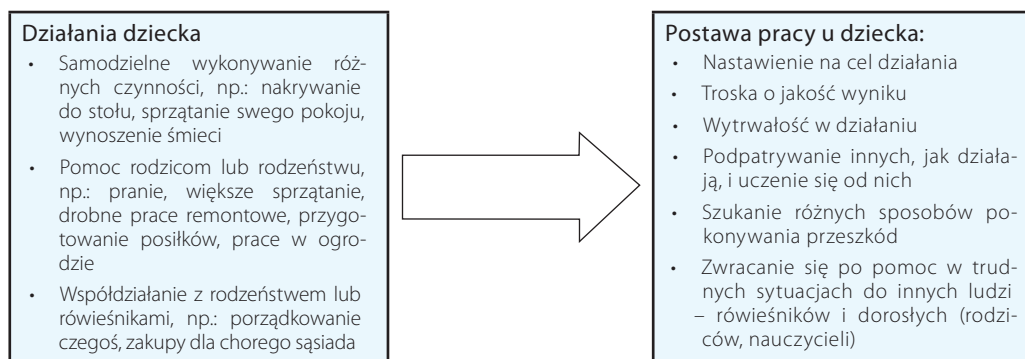
Nauka i postawa pracy

W okresie przedszkolnym najważniejszą formą działalności dziecka była zabawa. Wraz z podjęciem nauki w szkole zabawa jest wciąż ważna, ale na pierwsze miejsce w życiu dziecka wysuwa się nauka. Obowiązkiem staje się teraz uczęszczanie do szkoły, przyswajanie wiedzy oraz odrabianie zadań domowych.

Obok uczenia się sporo miejsca zaczyna zajmować w życiu dziecka praca. Składają się na nią czynności samoobsługowe, pomoc w obowiązkach domowych, opieka nad młodszym rodzeństwem, opieka na zwierzętami domowymi, różne funkcje pełnione w klasie. Działania dziecka w tych obszarach stają się bardziej samodzielne i uporządkowane. Wzrasta poczucie obowiązku i odpowiedzialności. U dziecka wykształca się tak zwana „postawa pracy”, rozumiana jako wytrwałość w wykonywaniu podjętego zadania oraz troska o wynik (Appelt et al. 2007).

Dziecko w okresie wczesnoszkolnym lubi być aktywne, chętnie pomaga dorosłym, chce czuć się uczynne i pożyteczne. Dlatego należy powierzać mu obowiązki, za które będzie mogło czuć się odpowiedzialne. Rodzice często mówią dziecku „jesteś jeszcze za mały”, „jeszcze tego nie potrafisz zrobić”, „poczekaj, aż urośniesz” itp., tłumiąc w ten sposób jego naturalną potrzebę działania. W tym okresie najbardziej efektywną metodą nauczania jest uczenie się poprzez własną aktywność i samodzielne poszukiwania (uczenie się przez działanie). Dzieci chętniej zdobywają wiedzę i umiejętności, gdy widzą ich praktyczne zastosowanie w życiu (ibidem).

Schemat 3. Co sprzyja kształtowaniu się postawy pracy u dziecka?



Źródło: K. Appelt, Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, [w:] Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy, red. A.I. Brzezińska, Warszawa 2007, s. 292.

Drugim, obok rodzinnego, środowiskiem kształtującym postawę pracy jest środowisko szkolne. Nauczyciele, powierzając dzieciom różne, dodatkowe obowiązki, np. opiekę nad szkolnym ogródkiem, dbanie o rybki w klasowym akwarium, uczą je w ten sposób odpowiedzialności, systematyczności, wytrwałości w dążeniu do celu oraz ponoszenia konsekwencji za swoje działania. Można powiedzieć, że w szkole dziecko uczy się rozumieć sens swojej nauki i czynności mających charakter pracy. Działanie najlepiej służy osobistemu rozwojowi oraz przynosi efekty, gdy jest wykonywane z przyjemnością, gdy jest aprobowany jego sens. Dlatego rodzice i nauczyciele powinni tak organizować proces edukacji, aby wskazywać dzieciom przyjemności płynące z nauki i pracy.

2.2. Okres dorastania

2.2.1. Rozwój fizyczny i płciowy

Niezależnie od wielu prób dookreślenia granic okresu dorastania (adolescencji), trudno jest jednoznacznie stwierdzić, kiedy się on zaczyna, a kiedy kończy. Niewątpliwie jest to ważny etap pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, w którym dziecko pod względem fizycznym, umysłowym i emocjonalnym zmienia się w dorosłego. Z uwagi na ilość i gwałtowność tych zmian, często jest określany mianem „czasu burzy i naporu” (Bee 2004).

Najwyraźniej widoczne są charakterystyczne dla tego okresu zmiany fizyczne (anatomiczne i fizjologiczne), spowodowane działaniem hormonów, czyli produktów różnych gruczołów wydzielania wewnętrznego. Sterują one wzrostem i zmianami fizycznymi w czasie dojrzewania. Wśród nich najważniejsza jest rola przysadki mózgowej, kierującej dystrybucją hormonów produkowanych przez inne gruczoły. „Gospodarka hormonalna” organizmu ulega gwałtownym przeobrażeniom już w wieku 7–8. lat, kiedy wzrasta poziom hormonów, stanowiąc sygnał rozpoczynającego się dojrzewania fizycznego. Bodźce płynące z podwzgórza mózgu odgrywają istotną rolę w regulowaniu różnych zachowań, związanych z przyjmowaniem pokarmu, piciem czy reakcjami seksualnymi. Przekazywane przysadce mózgowej sygnały wpływają na wzrost wydzielania hormonów gonadotropowych, stymulujących rozwój gruczołów jąder i jajników, produkujących zwiększone ilości testosteronu u chłopców i estradiolu (estradiolu) u dziewcząt. W czasie dojrzewania poziom testosteronu u chłopców wzrasta osiemnastokrotnie, a estradiolu u dziewcząt – ośmiokrotnie (ibidem). Równocześnie wydzielane są inne substancje, np. androgen nadnerczowy, hormon pobudzający produkcję tyroksyny oraz hormon wzrostu, które to w reakcji z hormonami płciowymi stymulują rozrost ciała i wpływają na pojawienie się owłosienia łonowego. Śladowe ilości każdego z tych hormonów posiadają zarówno dziewczęta, jak i chłopcy; różnice tkwią jedynie w proporcjach.

W poniżej zamieszczonej tabeli znajdują się informacje na temat wpływu hormonów

na wzrost i rozwój fizyczny osób w okresie dorastania.

Tabela 8. Najważniejsze hormony wpływające na wzrost i rozwój fizyczny

Gruczoł	Wydzielany hormon	Aspekt rozwoju, na który ma wpływ
Tarczycza	Tyroksyna	Normalny rozwój mózgu i ogólna prędkość wzrostu
Nadnercza	Androgen nadnerczowy	Niektóre zmiany w okresie dojrzewania, zwłaszcza rozwój drugorzędnych cech płciowych u dziewcząt
Jądra (u chłopców)	Testosteron	Zasadniczy bodziec wykształcenia męskich narządów płciowych w okresie płodowym; kieruje również kolejnością pojawiania się pierwszorzędnych i drugorzędnych cech płciowych u mężczyzn
Jajniki (u dziewcząt)	Estrogen (estradiol)	Pojawienie się cyklu miesięczkowego i rozrost piersi u dziewcząt; ma mniejsze znaczenie dla pojawiania się innych drugorzędnych cech płciowych niż testosteron dla chłopców
Przysadka mózgowa	Hormon wzrostu, hormony wywołujące wydzielanie innych hormonów	Prędkość dojrzewania płciowego; sygnalizuje innym gruczołom potrzebę produkcji hormonów

Źródło: H. Bee, Psychologia rozwoju człowieka, Poznań 2004, s. 328.

Wzmoczone wydzielanie hormonów powoduje zmiany w obrębie narządów płciowych, ale najbardziej widoczne są przeobrażenia dotyczące struktury mięśni, tkanki tłuszczowej, kości i poszczególnych organów. Szczególnie dostrzegalną zmianą rozwojową w tym okresie jest wzrost ciała. Nastolatek w przeciągu kilku lat zyskuje rocznie 7–10 centymetrów. Kształt i proporcje ciała również przechodzą serię zmian. Najszybciej rosną dłonie i stopy, następnie ramiona i nogi, później tułów. Ze względu na różne tempo rozwoju kostno-mięśniowego, mogą pojawić się dolegliwości bólowe w obrębie kończyn i stawów. W związku z tym nierównomiernym wzrostem poszczególnych części ciała, często uważa się nastolatków za „niezgrabnych”, nieskoordynowanych, „nieoswojonych” jeszcze z własnym ciałem. Głowy i twarze dzieci w tym

okresie również się zmieniają – szczęki wysuwają się naprzód, uwydatnia się czoło, wydłuża nos itp. Przeobraża się też struktura mięśni – stają się one grubsze, bardziej „gęste”, co przekłada się na istotny wzrost siły fizycznej, zwłaszcza u chłopców. Różnice pomiędzy płciami w tym zakresie są najprawdopodobniej spowodowane nieco inną „gospodarką hormonalną” i innym wzorcem aktywności ruchowej chłopców. Zmiany rozwojowe widoczne są też w obrębie tkanki tłuszczowej. Między 13 a 17 rokiem życia procent wagi ciała, który stanowi tłuszcz, wzrasta z 21,8 do 24 u dziewcząt, ale maleje z 16,1 do 14. u chłopców. Tak więc w trakcie i po zakończeniu dojrzewania fizycznego proporcjonalna ilość tłuszczu dziewcząt rośnie, a u chłopców maleje, za to proporcje masy mięśniowej wzrastają u chłopców, a maleją u dziewcząt. Inne zmiany w budowie ciała też są zróżnicowane ze względu na płeć. Wyraźny wzrost wielkości serca i płuc, spowolnienie ich czynności i zwiększenie poziomu wydolności obserwuje się przede wszystkim u chłopców. Zmiany w układzie sercowo-naczyniowym wpływają na zwiększenie ciśnienia krwi, a – typowa dla tego okresu – pobudliwość nerwowa może powodować wahania ciśnienia. Naczynia krwionośne wykazują nadwrażliwość, co można zaobserwować w postaci nagłego czerwienienia lub blednięcia młodych ludzi pod wpływem bodźców psychicznych.

Ze względu na przeobrażenia układu nerwowego w zachowaniu młodzieży można dostrzec widoczną nerwowość, drażliwość, brak opanowania, rozdrażnienie, co jest wynikiem zachwiania równowagi procesów pobudzania i hamowania. Ponadto, można zaobserwować u niektórych nastolatków oznaki szybkiego męczenia się oraz zwiększoną podatność na choroby, co często tłumaczy się gwałtownymi zmianami rozwojowymi i związanymi z nimi częstymi zaburzeniami hormonalnymi. Wzmaga się w tym okresie również działalność gruczołów wydzielniczych skóry (łojowych i potowych), co wyraża się skłonnością do pocenia się, przetłuszczania się włosów, łojotoków skóry (Żebrowska 1986). Dlatego też liczne grono nastolatków ma kłopoty z cerą, co często może powodować brak akceptacji własnego wyglądu, a w konsekwencji – problemy z samooceną.

Oddziaływanie hormonów w okresie adolescencji stopniowo przekłada się na osiągnięcie pełnej dojrzałości płciowej. Pojawiają się duże zmiany w pierwszorzędnych cechach płciowych (dotyczących penisa i jąder u chłopców oraz jajników, macicy i pochwy u dziewcząt) i w drugorzędnych – związanych z rozrostem piersi u dziewcząt, mutacją i zarostem na twarzach chłopców oraz owłosieniem łonowym u obu płci.

Tempo dojrzewania płciowego u dziewcząt i chłopców nie jest jednakowe. Dziewczęta dojrzewają szybciej, wyprzedzając pod tym względem chłopców o ok. 2 lata. Ich rozwój płciowy zaczyna się zwykle od powiększenia piersi i pojawienia się owłosienia łonowego. Później (po ok. 2. latach) występuje pierwsza miesiączka i w większości przypadków ma to miejsce pomiędzy jedenastym a piętnastym rokiem życia. Nie oznacza ona jeszcze pełnej dojrzałości płciowej, ponieważ nawet w pierwszych kilku latach w znacznej liczbie cykli nie dochodzi do jajczkowania. Dopiero po kilku la-

tach regularnego miesiączkowania kobieta uzyskuje pełną płodność.

Zwiastunami rozwoju seksualnego chłopców są pojawiające się włosy łonowe, zarost na twarzy i obniżenie głosu. Nie wiadomo dokładnie, kiedy chłopcy zaczynają produkować aktywne plemniki, chociaż przyjmuje się, że ma to miejsce pomiędzy dwunastym a czternastym rokiem życia. Dopiero później następuje gwałtowny wzrost ciała i zwiększenie masy mięśniowej.

Obserwując dorastające nastolatki, trzeba mieć świadomość ogromnych różnic indywidualnych w zakresie pojawiania się poszczególnych zmian rozwojowych. Są one uwarunkowane wieloma czynnikami biopsychospołecznymi. Z jednej strony mamy do czynienia ze zjawiskiem akceleracji biologicznej (przyspieszenia rozwoju) i tzw. trendem sekularnym (zwiększaniem się rozmiarów ciała, szczególnie wzrostu), a z drugiej – z osłabieniem kondycji fizycznej wielu nastolatków (spowodowanej chorobami i/lub wadami rozwojowymi) i opóźnieniem dojrzewania fizycznego. Ostatnio podkreśla się duże znaczenie własnego wewnętrznego wzorca dojrzewania, od którego zależy zarówno moment rozpoczęcia, jak i sam przebieg tego trudnego okresu.

2.2.2. Rozwój poznawczy

Ważnym aspektem w procesie dorastania jest intensywny rozwój umysłowy, który wyraża się w **doskonaleniu wszystkich funkcji poznawczych**. W porównaniu z poprzednim okresem – coraz wyższy poziom wykazują **spostrzeżenia**, ponieważ są dokładniejsze, bogatsze w szczegóły, zróżnicowane w treści i bardziej świadomie ukierunkowane. Sprawność poszczególnych zmysłów osiąga swój szczytowy rozwój, a doskonalenie się uwagi dowolnej i procesów myślowych sprzyja dokładniejszej analizie i syntezie spostrzeganej rzeczywistości. Proces obserwacji u nastolatków jest coraz bardziej celowy, ukierunkowany, planowy i systematyczny. W treści obserwowanych obrazów czy sytuacji młodzież wraz z wiekiem wyodrębnia coraz więcej istotnych elementów, wiąże je w sensowną całość i stopniowo potrafi dostrzegać ukryte w niej symbole, przenosić, co świadczy o głębokich zmianach jakościowych w czynnościach percepcyjnych. Rozwija się również wyraźnie orientacja w czasie i przestrzeni (Żebrowska 1986).

Pamięć dorastających stopniowo przekształca się z typowo mechanicznej w pamięć logiczną (sensowną), co nie znaczy, że nastolatek nie potrafi dosłownie odtworzyć danej partii materiału. W okresie tym następuje doskonalenie obydwu rodzajów pamięci. Większą rolę w zapamiętywaniu odgrywa możliwość zrozumienia materiału, co wiąże się ze **zdolnością myślenia abstrakcyjnego**. Procesowi temu sprzyja rozwój mowy i coraz większa możliwość werbalizacji spostrzeganych treści. Pamięć mimowolna (przypadkowa) przekształca się w pamięć dowolną (ukierunkowaną). Dorastający potrafi dostrzec logiczny sens zapamiętywanych treści, oddzielać rzeczy ważniejsze od mniej ważnych, wiązać je z innymi wiadomościami, ujmować w postaci głównych tez lub punktów.

Najważniejszą rolę w rozwoju umysłowym dorastającej młodzieży odgrywają – sygnalizowane już wcześniej – procesy myślenia. Pogłębia się zdolność analizy i syntezy, rozwija myślenie abstrakcyjne i logiczno-dedukcyjne (ibidem). Takie operacje myślowe, jak porównywanie, uogólnianie, wnioskowanie, dowodzenie, klasyfikacja osiągają coraz wyższy poziom. Stadium operacji konkretnych (z teorii Piageta) stopniowo przechodzi w fazę **operacji formalnych**, co oznacza, że młodzież w swoim rozumowaniu wykracza poza ramy aktualnych obserwacji, tzn. nie myśli tylko o tym, co jest, ale zastanawia się nad tym, co mogłoby być, czyli spekuluje, rozważa różne warianty i sytuacje potencjalnie możliwe. Myślenie w tym okresie staje się hipotetyczno-dedukcyjne, co oznacza, że pojawia się zdolność stosowania zwartego systemu operacji, w którym zachowany jest charakterystyczny wzajemny stosunek między poszczególnymi operacjami. Istotną cechą tego etapu rozwoju jest poszukiwanie rozwiązań zaistniałego problemu w sposób systematyczny i metodyczny, przy równoczesnej zdolności przewidywania przyszłych konsekwencji działań i możliwości planowania długoterminowego (Bee 2004). Młodzież częściej zastanawia się nad własnymi myślami, stara się je usystematyzować i ująć w postaci coraz bardziej ogólnych teorii. Wyostrza się też w tym okresie krytycyzm wobec obserwowanych zjawisk oraz ludzi z bliższego i dalszego otoczenia. U niektórych nastolatków można zaobserwować widoczną tendencję do „filozofowania” i „naprawiania” świata, który wydaje się w różnych wymiarach wewnętrznie sprzeczny, niekonsekwentny, niesprawiedliwy.

Współcześnie psychologowie zwracają uwagę na to, że nie wszystkie nastolatki wykorzystują w codziennym życiu operacje formalne. Jest to w dużej mierze spowodowane powszednimi doświadczeniami, które nie wymagają wykraczania poza najprostsze strategie myślenia. Tylko ci, którym rzeczywistość stawia wysokie wymagania, wznoszą się na wyższy poziom operacji myślowych (ibidem).

Z myśleniem hipotetyczno-dedukcyjnym związany jest rozwój wyobraźni i fantazji, który znajduje swój wyraz w marzeniach i twórczości młodzieży. Nastolatki mają tendencje do odrywania się od aktualnej rzeczywistości, snucia przypuszczeń i przewidywań na temat własnej przyszłości, planów często nierealnych, fantastycznych. Ich marzenia często mają charakter kompensacyjno-życzeniowy i są inspirowane medialnymi doniesieniami z życia celebrytów. Dorastający mają dużą potrzebę wypowiedania się – tworzą pamiętniki, próbują pisać wiersze, aktywizują się w różnych dziedzinach twórczości artystycznej.

2.2.3. Rozwój moralny

Rozwój rozumowania moralnego dorastających nie jest już tak przewidywalny (i w pewnym sensie uniwersalny – niezależnie od różnic indywidualnych), jak dzieje się to w przypadku zmian fizycznych czy rozwoju procesów poznawczych. Stanowi on wypadkową wpływu wielu czynników, wśród których decydującą rolę wydają się odgrywać oddziaływania najbliższego otoczenia nastolatka, szczególnie osoby znaczące

w obrębie grup odniesienia.

Najbardziej popularną (i przydatną z praktycznego punktu widzenia) teorią opisującą rozwój moralny jednostki w cyklu życia jest koncepcja L. Kohlberga, przytaczana przez autorów wielu publikacji z zakresu nauk społecznych. W tabeli 9 przedstawione zostały poszczególne poziomy i etapy rozwoju moralnego.

Tabela 9. Etapy rozwoju moralnego Kohlberga

Poziom I: Moralność przedkonwencjonalna

Etap 1: Nastawienie na karę i posłuszeństwo. Dziecko ocenia, co jest złe, na podstawie tego, za co jest karane. Posłuszeństwo jest zachowywane dla własnego dobra, a dziecko jest posłuszne, ponieważ dorośli przewyższają je siłą.

Etap 2: Indywidualizm, cel instrumentalny i wymiana. Dziecko przestrzega reguł, kiedy są one w zasięgu jego bezpośrednich zainteresowań. To, co jest dobre, daje miłe rezultaty.

Poziom II: Moralność konwencjonalna

Etap 3: Wzajemne oczekiwania interpersonalne, związki i zgodność międzyludzka. Działania moralne to takie, które odpowiadają oczekiwaniom rodziny lub innej wpływowej grupy. „Bycie dobrym” samo w sobie staje się ważne.

Etap 4: System społeczny i sumienie (prawo i porządek). Działania moralne to te zdefiniowane przez większą grupę społeczną lub całe społeczeństwo. Należy wypełniać przyjęte na siebie obowiązki i zawsze przestrzegać prawa, oprócz sytuacji wyjątkowych.

Poziom III: Moralność zasadnicza lub postkonwencjonalna

Etap 5: Kontrakty i użyteczność społeczna a prawa jednostki. Ten etap charakteryzuje się działaniem w celu osiągnięcia „jak największego dobra dla jak największej liczby ludzi”. Nastolatki i dorośli są świadomi tego, że większość wartości jest względnych, a prawa się zmieniają, chociaż trzeba przestrzegać reguł w celu zachowania porządku społecznego. Jednak istnieją podstawowe bezwzględne wartości, jak na przykład istota życia i wolność każdej jednostki.

Etap 6: Uniwersalne zasady etyczne. Dorośli przyjmują własne zasady etyczne i kierują się nimi w decydowaniu o tym, co jest właściwe. Te zasady są częścią jasno określonego, zintegrowanego, dokładnie przemyślanego i konsekwentnie przestrzeganego systemu wartości i zasad.

Źródło: H. Bee, Psychologia rozwoju człowieka, Poznań 2004, s. 350.

Zgodnie z założeniami Kolberga, nie każdy musi przejść przez wszystkie etapy i nie są one przypisane do określonego wieku. Jednakże wielu teoretyków podkreśla, że wśród uczniów szkoły podstawowej dominuje rozumowanie przedkonwencjonalne (etap 1. i 2.). We wczesnym okresie dorastania widać wyraźnie etap 2., który stopniowo ewoluuje w kierunku myślenia konwencjonalnego. Etap 3. i 4. tego poziomu jest typowy dla nastolatków i pozostaje najpopularniejszy w okresie dorosłości. Poziom moralności zasadniczej natomiast osiągają tylko nieliczni dojrzały ludzie (Bee 2004).

Okres dorastania rozpoczyna sposób rozumowania moralnego, zwany czasami naiwnym hedonizmem. Jednostka w swoim zachowaniu (często na rzecz innych) świadomie dąży do otrzymywania nagród (gratyfikacji w różnej postaci) i unikania kar, czyli postępuje w życiu w myśl zasad, które przynoszą przyjemne rezultaty. Przykładowo, pomoc koledze w nauce nie jest jeszcze wartością samą w sobie, ale jest zachowaniem opłacalnym, ponieważ może przynieść korzyści pomagającemu (np. w postaci wzajemności, wymiany lub uzyskania uznania otoczenia).

Na poziomie moralności konwencjonalnej, który ugruntowuje się w funkcjonowaniu dorastających, jednostka stopniowo odchodzi od sądów opartych na zewnętrżnych skutkach i osobistych korzyściach na rzecz sądów opartych na regułach i normach grup, do których należy i z którymi się utożsamia (rodziny, grupy rówieśniczej, kościoła). Dobre albo złe dla nastolatka staje się to, co uzna grupa odniesienia. Dla etapu 3. (wzajemnych oczekiwań, związków i zgodności międzyludzkiej) typowe są zachowania, które cieszą innych ludzi. Liczy się ich zaufanie, szacunek, lojalność, poczucie więzi i wspólnoty, dlatego okres ten nazywany jest etapem grzecznego chłopca i dobrej dziewczynki. Przykładowo, nastolatek dobrze się uczy i poprawnie zachowuje, ponieważ sprawia przyjemność rodzicom, jego postępowanie jest zgodne z ich oczekiwaniami.

Na etapie 4., zwanym etapem systemu społecznego sumienia (albo orientacją prawa i porządku), rozumowanie jednostki skupia się na wypełnianiu obowiązków, szanowaniu autorytetów, przestrzeganiu ogólnych reguł i praw, które nie są kwestionowane.

Osiągnięcie poziomu moralności zasadniczej (postkonwencjonalnego rozumowania moralnego) wiąże się ze zmianą źródła władzy i autorytetów. Pojawia się nowy rodzaj władzy osobistej, zgodnie z którą jednostka przyjmuje określone sądy jako własne i dokonuje wyborów. Etap 5., umowy społecznej, dopuszcza krytyczną analizę obowiązujących reguł i praw. Normy sprawiedliwe – ze społecznego punktu widzenia – obligują do podporządkowania się im, natomiast tym błędnym lub niemoralnym należy się przeciwstawiać i je zmieniać. Najwyższym stadium rozwoju moralnego jest etap 6., uniwersalnych zasad etycznych, w którym osobista odpowiedzialność za własne czyny wynika z fundamentalnych zasad sprawiedliwości i poszanowania drugiego człowieka.

Rozumowanie moralne człowieka powinno przynajmniej w jakimś stopniu mieć związek z wyborami dokonywanymi przez niego w rzeczywistości, ale nie zawsze tak się

dzieje. Zgodnie z założeniami Kohlberga, im wyższy poziom rozumowania, tym bardziej spójne z nim zachowanie. Jednak w rzeczywistości okazuje się czasami, że można przyjmować pewne zasady za słuszne, ale się do nich nie stosować. Kiedy trzeba ponieść wysokie koszty (dosłownie i w przenośni) pewnego wyboru, albo gdy jednostka poczuwa się do osobistej za niego odpowiedzialności, wtedy poziom moralności staje się znaczący. Istotne są również takie czynniki, jak nacisk ze strony grupy lub motyw samozachowawcze. Dlatego też, szczególnie we wczesnym okresie dorastania, kiedy wpływ grupy jest największy, można spodziewać się silnego oddziaływania z jej strony na zachowanie moralne jednostki. Nawet wtedy, gdy indywidualne zasady i standardy postępowania są zgodne z prawem i oczekiwaniami społecznymi, nastolatek jest w stanie je złamać, podporządkowując się decyzjom grupy (np. idąc na wagary, dokonując kradzieży, używając substancji psychoaktywnych itp.).

2.2.4. Rozwój emocjonalny

Okres dorastania to również czas widocznych zmian w treści i formie przeżyć emocjonalnych – w przebiegu, intensywności i dynamice. Psychologowie twierdzą, że **wzmocniona emocjonalność** jest traktowana jako jedna z najbardziej charakterystycznych właściwości adolescencji. Intensywność i barwność przeżyć emocjonalnych nastolatków ma swoje źródła zarówno w sferze fizjologicznej („burza” hormonów), jak i w sferze szeroko rozumianych doświadczeń społecznych.

Można wyróżnić następujące charakterystyczne cechy życia emocjonalnego dorastających (Żebrowska 1986):

- Intensywność i żywiość przeżyć uczuciowych (smutek utożsamiany jest z życiową tragedią, radość osiąga szczyty uniesienia);
- Labilność emocjonalna (łatwość oscylacji między nastrojami krańcowymi – od radości do smutku, od entuzjazmu do zniechęcenia, od nadziei do rozpacz);
- Chwiejność emocjonalna (biegunowo przeciwne skłonności i upodobania, np. pragnienie towarzystwa, innym razem – samotności);
- Ruchliwość uczuć (niestabilność, niestałość);
- Bezprzedmiotowość uczuć (doznawane uczucia nie są wywoływane przez określony bodziec).

Właściwości te (podobnie jak i inne cechy rozwijającej się jednostki) podlegają ewolucji. Z jednej strony osiągnięcie równowagi hormonalnej w okresie późnej adolescencji stabilizuje tonację uczuciową w kierunku pozytywnym, a z drugiej – rozwój procesów intelektualnych i wpływ czynników społeczno-kulturowych sprzyja stopniowemu opanowywaniu (kontroli) gwałtownych reakcji emocjonalnych. Ponadto, młodzież uczy się maskowania swoich uczuć i często przybiera wobec dorosłych sztuczne pozy. Przeobrażeniom podlegają również w tym okresie postawy i zainteresowania nastolat-

ków, a te z kolei warunkują zmiany w uczuciach.

Różnicowanie się stanów uczuciowych pod względem jakościowym następuje pod wpływem doświadczeń społecznych jednostki. Przeżycia emocjonalne dorastających można ująć w trzy grupy (ibidem):

- Stany obronne – strach, lęk, niepokój, nieśmiałość, zakłopotanie, smutek, nie-smak;
- Stany agresywne – gniew, zazdrość, nienawiść, wrogość;
- Uczucia pozytywne – miłość, wzruszenie, podniecenie, przyjemność, radość.

Stany uczuciowe z pierwszej grupy mogą mieć różnorodne źródła. Strach mogą wzbudzać przedmioty i zjawiska materialne (np. zwierzęta, burze, ogień itp.), własna osoba (np. lęk przed niepowodzeniem, nieszczęściem, chorobą itp.) i kontakty społeczne (np. obawa występowania przed grupą, nawiązywania kontaktów z płcią przeciwną itp.). Te ostatnie mają największe znaczenie i są związane z rozwojem świadomości społecznej dorastających i oczekiwaniem pozytywnej oceny własnego postępowania ze strony otoczenia. Często niepokoje i lęki nastolatka będącego w sytuacji ekspozycji społecznej są spowodowane nie tyle sytuacją rzeczywistą, ile wyimaginowaną. Odczuwana dezaprobata czy próba upokorzenia ze strony osób znaczących prowadzą zwykle do reakcji agresywnych lub do ucieczki.

Stanem emocjonalnym utrzymującym się dłużej niż strach jest niepokój i dotyczy on zarówno wydarzeń przeszłych, teraźniejszości, jak i przyszłości. Związany jest najczęściej z wyglądem zewnętrznym i pojawiającymi się zmianami rozwojowymi okresu dojrzewania.

Innym stanem uczuciowym często towarzyszącym dorastającym jest gniew, stanowiący najczęstszą reakcję na frustrację. Powodowani gniewem młodzi ludzie często reagują agresją, przybierającą różnorodne formy – od fizycznego ataku do sarkazmu wrogiego milczenia.

Przyjemne stany uczuciowe dorastających (zadowolenie, radość, entuzjazm, zachwyt, duma) również są zróżnicowane i intensywne. Powstają one w następujących sytuacjach (ibidem):

- Kiedy jednostka jest dobrze przystosowana ze względu na swe zdolności i możliwości;
- Kiedy dostrzega elementy komizmu;
- Kiedy radość związana jest z rozładowaniem nagromadzonej energii emocjonalnej;
- Kiedy jednostka spotyka się z dowartościowaniem własnej osoby, a przede wszystkim kiedy zaspokojone są jej istotne potrzeby: bezpieczeństwa, oparcia, miłości i czułości.

Rozwój emocjonalny w okresie dorastania nie zawsze przebiega bez zaburzeń. Sprzyjają im takie czynniki, jak: poczucie niższości i zagrożenia, brak wiary w siebie, niestałość uczuć, niedostateczne uświadomienie seksualne (np. obawa przed homoseksualizmem), wątpliwości związane z wyborem zawodu, lęki spowodowane wchodzeniem w związki partnerskie itp. Od rodzaju, intensywności i głębokości zaburzeń oraz od sposobów radzenia sobie z nimi przez jednostkę (z pomocą najbliższego otoczenia dorosłych) zależy osiągnięcie stanu **dojrzałości emocjonalnej**, który jest warunkiem optymalnego funkcjonowania w życiu społecznym. Stan ten jest opisywany w następujący sposób:

„Normalna i zdrowa pod względem emocjonalnym osoba posiada dobrą opinię o sobie. Nie neguje ani nie przecenia swoich możliwości. Dostrzega możliwość doskonalenia siebie i to ją mobilizuje. Poczucie humoru i względnie obiektywne widzenie siebie pozwala jej pogodnie patrzeć na własne potknięcia. Widzi absurdalność wielu ludzkich sytuacji, nie gardzi jednak innymi za ich głupotę lub słabość, które powodują takie sytuacje. Jest zadowolona, że przebywa w otoczeniu innych ludzi i odnosi się do nich z poważaniem bez względu na to, czy ich lubi, czy nie. Odrzuca wszelkie uprzedzenia i nie rości sobie pretensji, by być sędzią w pewnych sytuacjach życiowych. Może lub czasem musi wyrażać dezaprobatę z powodu tego, co robią inne osoby, jeśli istnieje obowiązek czynienia tego. Chociaż lubi pracować, bawić się i współpracować z innymi, nie czuje się samotna, gdy jest sama. Opinie innych osób, jeśli nawet nie są zbyt aprobujące, nie wprowadzają jej w panikę. Rozważa krytykę własnej osoby możliwie obiektywnie, starając się zrozumieć argumenty innych i wykorzystać je do własnej poprawy, nie czuje przy tym pretensji do osoby krytykującej. Posiada swoją filozofię życia, ułatwiającą jej właściwe postępowanie, ocenę świata, planowanie przyszłości itp.” (Żebrowska 1986: 721).

Rozwój emocjonalny to również kształtowanie się **uczuć wyższych** (społecznych, moralnych, estetycznych), które dochodzą do głosu w końcowych stadiach dorastania oraz w początkach okresu młodzieńczego. Młodzież stopniowo zaczyna mieć własne poglądy na temat zasad i norm postępowania w stosunkach interpersonalnych. Szczególnie interesują ją rozważania nad kryteriami dobra i zła, zagadnieniem sprawiedliwości i prawdy. Równocześnie dorastający stają się bardziej wrażliwi na piękno przyrody i częściej interesują się różnymi dziedzinami sztuki. Estetyczne upodobania nastolatków znajdują bardzo często wyraz w próbach własnej, indywidualnej twórczości artystycznej. Młodzi ludzie podejmują próby realizowania się poprzez taniec, śpiew, malarstwo czy tworzenie utworów literackich.

W procesie dorastania, różne formy aktywności młodzieży nabierają cech świadomej i celowej działalności. Może się ona przejawiać w formie pozytywnej, jako dążenie do wykonania określonej czynności, bądź w formie negatywnej – jako powstrzymywanie się od jakiegoś działania. Z kształtowaniem się woli nastolatków związane jest zjawisko **przekory**, przejawiające się wyraźną skłonnością do polemik, do wchodzenia w spory, krnąbrnością i nieposłuszeństwem wobec świata dorosłych (rodziców, nauczycieli). Młody człowiek broni się przed wykonywaniem poleceń, jest nadmiernie pewny siebie, uparty, arogancki, wręcz beczelny. Ewidentnie negatywny stosunek do otoczenia,

częste konflikty z dorosłymi oraz kontestowanie wszelkich norm i przepisów znajdują swój finał w jawnym buncie, czasami ucieczce z domu.

Taka postawa tłumaczona jest – typowym dla okresu adolescencji – wzmożonym poczuciem własnej siły, wyraźną potrzebą swobody, niezależności i samodzielności. Wynika to z intensywnego rozwoju fizycznego, dojrzewania płciowego, przyswojenia wielu wiadomości i umiejętności, które powodują olbrzymie zmiany w świadomości dorastających. Wydaje im się, że nie są już dziećmi, podczas gdy otoczenie ciągle traktuje ich jak dzieci. Postawy dorosłych nieuznające dojrzałości swoich dzieci tym bardziej wzmacniają i utrwalają negatywne formy wyrażania siebie nastolatków. Cały świat dorosłych postrzegany jest przez młodzież przez pryzmat skostniałych poglądów, dogmatów, rozkazów i zakazów, które są frustrujące i wręcz należy się przeciwko nim buntować. Sam bunt wydaje się dorastającym czymś atrakcyjnym, nawet ekscytującym, ponieważ mają oni w tym okresie potrzebę mocnych wrażeń, dokonywania niezwykłych czynów, sprzyjających wyładowaniu nadmiaru energii (Oleszkowicz 2006).

Analizując zagadnienie rozwoju woli, nie można pominąć pozytywnego jego aspektu, a mianowicie – wysiłków młodzieży, zmierzających do świadomego kształtowania swego charakteru, np. ćwiczeń w opanowywaniu różnych słabości i niepożądanych nawyków (lenistwo, palenie papierosów itp.).

Dojrzałość emocjonalna jednostki (określana ostatnio mianem inteligencji emocjonalnej) przekłada się na jej kompetencję emocjonalną. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, co oznacza, że im wyższy jest poziom inteligencji emocjonalnej, tym wyższy jest poziom kompetencji w tym zakresie. Relacje między wspomnianymi pojęciami zobrazowane są w tabeli 10.

Tabela 10. Inteligencja emocjonalna a kompetencja emocjonalna

	Inteligencja emocjonalna	Kompetencja emocjonalna
Definicja	Podstawowa, wrodzona zdolność, stanowiąca podstawę rozwoju umiejętności emocjonalnych. Ogólna zdolność jednostki pozwalająca na wykorzystanie emocji tak, by wspomagały myślenie. Poziom inteligencji jednostki determinuje jej osiągnięcia w sferze emocjonalnej i stanowi kryterium jej kompetencji emocjonalnej.	Ujawnianie zdolności i umiejętności emocjonalnych nabytych w toku rozwoju, pozwalające na adekwatne funkcjonowanie w sytuacjach społecznych.

Elementy składowe	• odbiór, ocena i wyrażanie emocji • emocjonalne wspomaganie myślenia • rozumienie i analizowanie emocji, wykorzystywanie wiedzy emocjonalnej • zdolność do regulowania emocji, aby promować emocjonalny i intelektualny wzrost.	• adekwatny poziom głębokości przeżywania • adekwatna ekspresja i kontrola emocjonalna • zdolność do funkcjonowania z emocjami stwarzającymi problemy • promowanie pozytywnych emocji w życiu.
Czynniki kształtujące	Charakter wrodzony, ale jej elementy można rozwijać poprzez specyficzny trening.	Wpływ środowiska i własnej aktywności.
Efekty wynikające z wysokiego poziomu rozwoju	Dobra współpraca między sferą intelektualną a emocjonalną człowieka, prowadząca do pełniejszego rozwoju osobistego.	Umiejętność funkcjonowania w sytuacjach społecznych, uruchamiająca emocje tak, aby osiągnąć określone cele, skuteczność funkcjonowania w środowisku społecznym.

Źródło: Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 273.

2.2.5. Rozwój osobowości i tożsamości

Okres adolescencji to stopniowe odkrywanie przez młodego człowieka świata przeżyć psychicznych, doznań wewnętrznych związanych z formującą się osobowością. Nastolatek zaczyna interesować się cechami własnej osobowości, porównuje się z innymi, coraz wyraźniej wyodrębnia swoją indywidualność na tle środowiska społecznego. Proces ten nazywany jest przez psychologów kształtowaniem się **obrazu samego siebie**, czyli zespołu wyobrażeń, pojęć, jakie jednostka ma o sobie, o swoim wyglądzie zewnętrznym, zdolnościach, możliwościach podejmowania i wykonywania zadań, stosunku do innych ludzi. Na obraz ten składa się również sposób przeżywania i odbierania swego środowiska. Wspomniany proces jest uwarunkowany wieloczynnikowo, ale największą rolę odgrywają w nim indywidualne doświadczenia życiowe jednostki, zwłaszcza oceny innych ludzi (dorosłych i rówieśników) czy sukcesy i niepowodzenia. Istotne znaczenie mają też czynniki indywidualne, związane z typem układu nerwowego, aktualnym stanem zdrowia i ogólną kondycją wpływającą na zachowanie się

jednostki i jej stosunek do otoczenia (Żebrowska 1986; Bee 2004; Bardziejowska 2005).

Obraz samego siebie dorastających podlega dużym wahaniom i często jest uzależniony od aktualnego nastroju i okoliczności, w jakich znajduje się jednostka. Samoocena może być zaniżona, zgodna z obiektywnym obrazem danej osoby wykreowanym przez otoczenie lub zawyżona. W początkowej fazie okresu dojrzewania u niektórych nastolatków można zaobserwować tendencję do obniżania samooceny, co jest powiązane z przeobrażeniami własnego ciała, zmianami fizjologicznymi i innymi procesami, których młody człowiek do końca nie rozumie i za nimi „nie nadąża”. Powoduje to często pogorszenie samopoczucia jednostki, wywołuje niepokój, lęk i różne objawy nieprzystosowania. Optymalnym dla człowieka stanem jest pozytywny obraz własnego „ja”, ponieważ daje pewność siebie, równowagę emocjonalną, przychylny stosunek do innych, sprzyja lepszym kontaktom z ludźmi i odnoszeniu sukcesów. Samoakceptacja przekłada się na tolerancję innych, na ogólną sympatię i życzliwość dla ludzi, czyli wpływa na bardziej pozytywny obraz świata.

W późnym okresie dorastania w obrazie własnego „ja” coraz mniejszą rolę zaczynają odgrywać cechy wyglądu zewnętrznego (co było typowe dla poprzednich faz rozwoju), a na znaczeniu zyskują prywatne poglądy, ideologie, swoista filozofia i standardy moralne. Pojęcie własnego „ja” stopniowo staje się coraz bardziej zróżnicowane i elastyczne. Wiąże się ono ściśle z pełnionymi rolami społecznymi – członka rodziny, ucznia, kolegi w towarzystwie przyjaciół, partnera w związku uczuciowym itp. (Bee 2004).

Duże znaczenie przypisuje się w omawianym okresie identyfikacji młodego człowieka z własną płcią i pełnionymi w związku nią typowymi rolami, zgodnymi ze społecznymi konwencjami. Dorastający przestają myśleć, że czynności wykonywane przez reprezentantów ich własnej płci są lepsze lub bardziej pożądane. Co więcej, większość z nich zaczyna określać siebie w kategoriach posiadania cech zarówno męskich, jak i żeńskich. Liczne współczesne badania potwierdzają, że bardziej „atrakcyjny” społecznie jest typ „męski”, związany z takimi cechami, jak przedsiębiorczość, niezależność, współzawodnictwo. Dlatego też dziewczęta nie obawiają się przypisywać sobie męskich cech, a w konsekwencji – podejmować męskich ról, gdyż znacząco podnosi to ich poczucie własnej wartości i prestiż społeczny (ibidem). Z pewnością przeobrażenia w zakresie postrzegania swojej roli związanej z płcią znajdują swoje odzwierciedlenie w dokonywanych wyborach życiowych, a zwłaszcza w podejmowaniu decyzji dotyczącej ścieżki indywidualnego rozwoju zawodowego.

Proces kształtowania się osobowości i tożsamości jednostki został szczegółowo omówiony w popularnej, inspirowanej psychoanalizą teorii E. Eriksona. Autor udowadnia w niej, że poszczególne cechy osobowości, pojawiające się w toku rozwoju i dojrzewania tożsamości jednostki są wynikiem (skutkiem) rozwiązywania kryzysów typowych dla danego okresu życia.

W tabeli 11 zobrazowane zostały poszczególne stadia rozwoju.

Tabela 11. Stadia rozwoju według E. Eriksona i pojawianie się nowych cech

1. Zaufanie – nieufność (1. rok życia):

- a) kryzys rozwiązany pomyślnie – pojawia się nadzieja, zaufanie do siebie i świata;
- b) kryzys rozwiązany niepomyślnie – pojawia się lęk, obawa, głęboka nieufność.

2. Autonomiczność – zwątpienie (1–3. rok życia):

- a) pozytywne rozwiązanie kryzysu – samokontrola i poczucie własnej odrębności będące nagrodą;
- b) niepomyślne rozwiązanie – samozwątpienie, wstyd jako odmiana kary.

3. Inicjatywa – wina (4–5. rok życia)

- a) pomyślne rozwiązanie kryzysu – w życiu dziecka dominuje orientacja na cele i inicjatywa;
- b) niepomyślne rozwiązanie – poczucie małej wartości, niezdarności.

4. Pracowitość – niższość (6–11. rok życia):

- a) kryzys rozwiązany pomyślnie – poczucie kompetencji;
- b) kryzys rozwiązany niepomyślnie – poczucie braku kompetencji i kompleks niższości.

5. Tożsamość – pomieszanie ról i tożsamości (12–20. rok życia):

- a) pozytywne rozwiązanie kryzysu – wierność sobie i większa pewność siebie;
- b) rozwiązanie niepomyślne – poczucie niepewności i braku tożsamości osobowej.

6. Intymność – izolacja (20–24. rok życia):

- a) rozwiązanie pomyślne – zdolność do miłości bez utraty poczucia tożsamości;
- b) niepomyślne – pojawia się promiskuityzm (przypadkowe, chaotyczne związki seksualne).

7. Generatywność – zaabsorbowanie własną osobą (stagnacja) (25–64. rok życia):

- a) pomyślne rozwiązanie kryzysu – potrzeba opiekowania się innymi (młodszymi) i niesienia im pomocy;
- b) negatywne rozwiązanie – poczucie egoizmu, egocentryzmu.

8. Integralność – rozpacz (około 65. roku życia i później):

- a) kryzys (bilans życiowy) przezwyciężony – postawa mądrości życiowej;
- b) niepomyślne rozwiązanie – uczucie rozpacz, dominuje brak zrozumienia i goryczy.

Źródło: L. Pytka, Pedagogika resocjalizacyjna, Warszawa 2000, s. 49.

Mimo że koncepcja Eriksona obejmuje cały cykl życia człowieka, z punktu widzenia tego fragmentu opracowania istotne jest omówienie stadium piątego (tożsamość – pomieszanie ról), ponieważ przypada na okres dojrzewania i wczesnej dorosłości.

Nazywane jest ono moratorium pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Młody człowiek ma poczucie zwiększającego się znaczenia własnych myśli i uczuć w kształtowaniu swego życia, planowaniu, dążeniu do czegoś. Jest pełen fantazji i ideałów. Swoje założenia (często nierealne) niecierpliwie chce wcielić w życie. Podejmuje wiele nowych ról – zawodowych, płciowych, religijnych, na których pełnienie nie do końca jest przygotowany. Jego dawna tożsamość nie spełnia już swojej funkcji, a nowa jeszcze się nie ukształtowała. Mnogość możliwości do wyboru, konieczność podejmowania trudnych decyzji życiowych wiąże się z sytuacjami frustracyjnymi. Świat dorosłych nie ułatwia dorastającym „bezbolesnego” pokonania tego okresu, ponieważ oczekiwania starszego pokolenia są zmienne, niestabilne. Nastolatek bywa w określonych sytuacjach traktowany jak dziecko, a w innych – jak osoba dorosła. Przykładowo, ogranicza się jego swobodę, zabraniając spotkań z przyjaciółmi i kontrolując godziny powrotu do domu, a jednocześnie wymaga się odpowiedzialności w opiece nad młodszym rodzeństwem, czy w wykonywaniu prac domowych. Ostatecznie jednak okres ten kończy się osiągnięciem bardziej lub mniej zintegrowanego obrazu własnej osoby (z przewagą pewności siebie bądź niepewności), na który składają się przekonania, cele zawodowe i typy relacji z innymi ludźmi.

Współczesne badania nad formowaniem się tożsamości nastolatków opierają się na opisie statusów tożsamości J. Marcii (za: Bee 2004), które zostały wyodrębnione z teorii Eriksona. W omawianym procesie istotne są dwa kluczowe aspekty: kryzys i zobowiązanie. Pierwszy wiąże się z dokonywaniem nowych wyborów, kiedy stare wartości i decyzje podlegają ponownemu rozważeniu. Może on mieć zarówno łagodny, jak i burzliwy przebieg. Efektem kryzysu jest przyjęcie zobowiązania w związku z określoną rolą, pewną szczególną ideologią. W procesie tym powstają cztery różne „statusy tożsamości”:

- Tożsamość osiągnięta (jednostka przeszła kryzys i doszło do przyjęcia zobowiązania w obszarze ideologicznych i zawodowych celów).
- Moratorium (stan zawieszenia w procesie formowania się tożsamości, kryzys nadal trwa, nie przyjęto jeszcze zobowiązania).
- Tożsamość przejęta (doszło do przejęcia zobowiązania z pominięciem okresu kryzysu; nie nastąpiło ponowne rozważenie dawnych stanowisk; zamiast tego młoda osoba zaakceptowała zobowiązanie wyznaczone przez kulturę lub rodziców).
- Tożsamość rozproszona (młody człowiek nie przechodzi kryzysu i nie podjął zobowiązania; rozproszenie może oznaczać albo wczesny etap procesu – przed kryzysem, albo niepowodzenie w przejściu zobowiązania po kryzysie).

Badania dowodzą, że wielu młodych ludzi wcale nie przechodzi kryzysu, a bardzo często występującym u dorastających typem tożsamości jest tożsamość przejęta, związana z wyznaczonymi przez rodziców i kulturę rolami społecznymi (ibidem). Określa się ją również mianem **tożsamości lustrzanej** (odzwierciedlonej), ponieważ nastolatek

jest „odbiciem” osób znaczących.

Niezależnie od wspólnych wzorców rozwojowych, osobowości poszczególnych jednostek różnią się od siebie. Podobnie jak w przypadku osób dorosłych, do opisu osobowości nastolatków można wykorzystać z powodzeniem te same wymiary, często określane jako wielka piątka (patrz: tabela 6).

Celem rozwoju współczesnego człowieka staje się osiągnięcie osobowości transgresyjnej. **Człowiek transgresyjny** (Kozielecki 1997) przekracza bariery (granice) osobiste i zewnętrzne. Z jednej strony traktowany jest jako produkt przekazu genetycznego i kulturowego (uzależniony od czegoś), a z drugiej – aktywnie tworzy siebie i własną biografię (życia) oraz ma wpływ na kształt świata. Jest jednostką działającą aktywnie, by zmieniać rzeczywistość w taki sposób, który według określonych reguł uznaje za dobry i właściwy. Musi wiedzieć, co i dlaczego zmieniać, oraz w jaki sposób. Jest zależny od świata zewnętrznego – wychowywany celowo w instytucjach oraz podlegający nieformalnym wpływom środowiska (socjalizacja). Ale jest aktywny – poprzez samowychowanie, indywidualizację, autokreację, poczucie sprawstwa. Transgresyjność jest podstawą tworzenia się dojrzałej osobowości. Ważna jest świadomość własnych potencjałów (zalet) i deficytów (niedoskonałości, wad). Postawa transgresyjna przejawia się w dążeniu do samodoskonalenia i samorealizacji, z wykorzystaniem więzi społecznej.

Działania transgresyjne, polegające na twórczym przekształcaniu siebie i świata, są dziejową koniecznością (w odróżnieniu od – równie ważnych – działań adaptacyjnych, przystosowawczych). Ludzie muszą być kreatywni i przekraczać różne bariery (osobiste i zewnętrzne), bo inaczej postęp cywilizacji nie byłby możliwy.

2.2.6. Rozwój zainteresowań, światopoglądu i systemu wartości

Ważnym aspektem osobowości człowieka są zainteresowania, ponieważ aktywizują i ukierunkowują jego działalność. Ujmowane są jako „[...] właściwość psychiczna, która przybiera postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu i przejawia się w wybiórczym stosunku do otaczających nas zjawisk, tzn.: 1) w dostrzeganiu określonych cech, problemów; 2) w dążeniu do ich poznania, zbadania, rozwiązania oraz 3) w przeżywaniu różnorodnych uczuć (pozytywnych lub negatywnych) związanych z brakiem, nabywaniem i posiadaniem wiedzy” (Gurycka 1964; [za:] Żebrowska 1986: 773). Wraz z rozwojem jednostki, jej zainteresowania uzewnętrzniają się w różnych postaciach i ulegają przeobrażeniom – zmienia się ich kierunek, następuje zróżnicowanie i pogłębienie. Dorastająca młodzież koncentruje się już na pewnych określonych dziedzinach, które można ująć w następujące grupy (ibidem):

- Zagadnienia związane z rozwojem życia psychicznego, sferą osobistych przeżyć i dążeń, wzrastającą samowiedzą i samoświadomością oraz rozwojem własnej osobowości;

- Zagadnienia wynikające z rozwoju społecznego młodzieży, związane z przynależnością do grupy rówieśniczej (koła hobbystów, subkultury), klasy szkolnej, wypływające z konieczności wyboru zawodu;
- Zagadnienia powstające na tle wzrastającej potrzeby obcowania z osobami innej płci (przeżycia uczuciowe, seksualne, moralne);
- Zagadnienia związane z przyswajaniem wartości kulturowych.

W omawianym okresie szczególnie różnicują się zainteresowania poznawcze – z dużym udziałem nauki szkolnej, indywidualnej działalności pozaszkolnej, kształtujących się uzdolnień i zamiłowań, kierunku oddziaływań wychowawczych i różnorodnych wpływów kulturowych. Najczęściej zainteresowania nastolatków związane są z określonymi przedmiotami szkolnymi (które lubią i otrzymują z nich pozytywne oceny), bieżącymi wydarzeniami naukowo-technicznymi (związanymi z rozwojem cywilizacji współczesnej, np. mediów elektronicznych), sferą prywatno-rozrywkową (związaną z indywidualnymi sposobami spędzania czasu wolnego – hobby, sztuka, sport, turystyka) i sferą intymną (związaną z rozwojem uczuciowym i seksualnym). W określonych fazach rozwoju możemy obserwować u młodych ludzi nagły wzrost zainteresowań jedną dziedziną i równoczesny spadek zainteresowań – inną. Przykładowo, charakterystycznym i typowym dla omawianej grupy wiekowej zjawiskiem (szczególnie w okresie późnej adolescencji) jest intensywny wzrost zainteresowania płcią przeciwną i nawiązywaniem intymnych związków przy jednoczesnym spadku zainteresowania nauką i zagadnieniami związanymi z wyborem przyszłego zawodu.

Doświadczenia zdobywane w toku realizacji zainteresowań są bezcenne – nie tylko pogłębiają wiedzę i kształtują osobowość, ale też pożytecznie angażują nadwyżki energii młodych ludzi. Rozbudzone, odpowiednio ukierunkowane i „pielęgnowane” zainteresowania ułatwiają wybór zawodu i stwarzają szanse zdobycia satysfakcjonującej pracy i odniesienia sukcesu. Rolą dorosłych w procesie wzbogacania i rozwijania zainteresowań nastolatków jest takie ich ukierunkowanie, aby przywoływały tylko pozytywne skojarzenia, stały się dla młodych ludzi przyjemnym sposobem spędzania czasu wolnego, a nie udręką. Dlatego też czasami trzeba rozważyć, czy na pewno zagospodarowanie nastolatkowi każdej wolnej chwili (w postaci różnorodnych dodatkowych zajęć pozaszkolnych, związanych np. z nauką języków, jazdą konną, pływaniem itp.) jest rozwiązaniem właściwym, w pełni akceptowanym przez dziecko, a nie kojarzonym przez nie z nieustannym zmęczeniem, nadmiarem obowiązków i uczuciem konieczności zaspokajania ambicji rodziców.

Interesującym sposobem rozpoznawania zainteresowań młodzieży jest „Kwestionariusz zainteresowań” G. Sprangera, w opracowaniu Cz. Cekiera (Cekiera 1994). Składa się on z 96. pytań, ujętych w 12 kategorii zainteresowań: humanistyczne, nauki ścisłe, przyrodnicze, ekonomiczno-prawnicze, techniczne, handlowe, gospodarcze, sportowo-turystyczne, artystyczne, systematyzowanie, kierowniczo-organizacyjne, opiekuńczo-wychowawcze. Uzyskanie przez badanego większości pozytywnych odpowiedzi

na pytania świadczy o pozytywnej postawie do wielu wartości (życzliwość, akceptacja, optymizm, otwartość, wysokie poczucie sensu życia, zaangażowanie w realizację wybranych wartości, ukierunkowane zainteresowania). Przewaga odpowiedzi negatywnych natomiast informuje o tendencjach do izolacji, dystansie do otaczającej rzeczywistości, obniżonym nastroju psychicznym, emocjonalnym, stanach depresyjnych, pesymizmie, zniechęceniu, nadmiernej koncentracji na sobie oraz zawężonym zakresie zainteresowań.

Niewątpliwą zaletą narzędzia jest fakt, że kwestionariusz można wykorzystywać nie tylko do diagnozowania zainteresowań młodzieży na różnych szczeblach edukacji (od gimnazjum aż po studia wyższe), ale też – sondowania ich postaw wobec wartości, zaangażowania w ich realizację, postaw aktywności i bierności czy stanów obniżonego nastroju.

Światopogląd młodzieży jest ważnym składnikiem osobowości. Każdy człowiek ma swój światopogląd i jest on kształtowany przez tradycje, system wychowania, dostarczaną jednostce wiedzę. W toku zdobywania wiadomości o otaczającej rzeczywistości i nabywania kolejnych doświadczeń, młodzi ludzie próbują powiązać wiedzę w logiczną całość, selekcionują informacje, starają się określić swój stosunek do świata wartości, szukają własnego punktu widzenia. Coraz częściej zadają sobie trudne pytania, mają wiele wątpliwości, rozterek moralnych, zwłaszcza w obliczu odkrywania pewnych niezgodności, niekonsekwencji, złożoności świata, np. przejawów niesprawiedliwości w stosunkach społecznych. Treść dociekań światopoglądowych stanowią najczęściej problemy teologiczne, moralne i społeczne.

Do najważniejszych cech młodzieńczego „filozofowania” można zaliczyć (Żebrowska 1986):

- Przyjmowanie skrajnych stanowisk, czyli tendencje do „czarno-białego” ujmowania świata, nieuznawanie relatywizmu;
- Doktrynerstwo, czyli skłonność do tworzenia konstrukcji, wyciągania pochopnych wniosków, do powierzchownej krytyki;
- Wiara w rozum i pragnienie wiedzy absolutnej;
- Idealizm młodzieńczy, który rozwija się w trzech fazach: antycypacyjnej (dążenie do spełnienia pragnień – dobra, prawdy, piękna), kompensacyjnej (rozczarowania, konflikty, krytycyzm i bunt przeciwko światu), i normatywnej (praktycznej – chęć naprawy rzeczywistości).

Ostatnia cecha jest wyraźnie widoczna w różnych dziedzinach życia młodzieży – rzutuje na przyjaźnie i miłości, kontakty z przyrodą, wybór zawodu itp. Każdy dorastający ma zazwyczaj wysokie ideały i wymagania dotyczące siebie, najbliższej rodziny, przyjaciół, społeczeństwa i władzy. Z jednej strony jest to wyraz braku doświadczenia, pewnej naiwności życiowej lub rozczarowania odkrywanym złem (np. korupcją) w ważnych dziedzinach życia publicznego, a z drugiej – może stanowić pewną formę

agresji przeciwko kontestowanemu światu dorosłych. W głoszonych przez młodych ludzi przekonaniach i postawach jest wiele sprzeczności i niekonsekwencji. Narastający krytycyzm i głęboka wiara w słuszność swoich racji utrudniają obiektywne spojrzenie na rzeczywistość. Z jednej strony buntują się oni przeciw swemu otoczeniu, a z drugiej – identyfikują się z podstawowymi wartościami moralnymi, uznawanymi przez ogół społeczeństwa. Ich młodzieńcza pewność siebie przeplata się z nieśmiałością i poczuciem zagubienia, skrajny egoizm idzie w parze z chęcią poświęcania się dla innych (słabszych, będących w gorszej sytuacji życiowej). Dlatego też tak wielu dorastających angażuje się w akcje charytatywne, wolontariat na rzecz osób niepełnosprawnych, starszych, dotkniętych klęską żywiołową itp.

Postawy światopoglądowe młodzieży ewoluują wraz z wiekiem i ogólnym rozwojem. Z czasem zaobserwować można w ich sposobie myślenia i w działaniu złagodzenie radykalizmu i krytycyzmu na rzecz liberalizmu i tolerancji, czyli większą elastyczność w podejściu do zagadnień społeczno-moralnych. W praktyce najczęściej spotykamy się ze światopoglądem idealistycznym, opierającym się na religii, oraz ze światopoglądem materialistycznym, który odrzuca istnienie Boga. Istnieje też stanowisko mieszane, którego reprezentanci nie dążą do jednoznacznego określenia się po stronie któregoś z wymienionych poglądów na świat.

Ze światopoglądem jednostki związany jest jej plan życiowy, czyli uporządkowany system zasadniczych celów i sposobów ich realizacji (Wołk 2006). Formułowanie planów życiowych na poszczególnych etapach rozwoju człowieka jest uzależnione od wielu czynników, głównie jednak od osiągniętej dojrzałości. Dopiero dokładne poznanie siebie, wgląd we własne możliwości, zdobywane doświadczenia i obserwacja otaczającego świata pozwalają na stawianie zadań wyznaczających i umożliwiających projektowanie przebiegu własnego życia. Drogi prowadzące do realizacji wytyczonych celów mogą być bardzo różne. Znaczącą rolę w wyborze takiej a nie innej drogi odgrywa niewątpliwie przyjęty przez jednostkę system wartości.

Rozwój systemu wartości jednostki jest ściśle powiązany z innymi aspektami rozwoju, zwłaszcza z rozwojem moralnym i światopoglądowym. Podlega też tym samym wpływom i uwarunkowaniom (rodzina, szkoła i grupa rówieśnicza, kultura masowa). Poznawanie treści i znaczenia norm moralnych oraz budowanie własnej hierarchii wartości jest procesem długotrwałym, a w okresie dorastania poszczególne wartości często zamieniane są miejscami. Przykładowo, będąc pod silnym wpływem grupy rówieśniczej preferującej „zabawowy” styl życia, jednostka będzie bardziej skłaniała się ku wartościami witalnym, estetycznym i hedonistycznym, a – mając kontakt z osobami znaczącymi, przywiązanymi do tradycji religijnej – będzie opowiadała się za wartościami prawdy, moralnymi i świętymi.

G. Allport (za: Szymański 1998) zaproponował ciekawą charakterystykę postaw ludzi, opartą na układzie dominujących w ich życiu wartości. Wyodrębnił sześć typów:

1. Człowiek teoretyczny (centralną wartością jest dla niego prawda; jest skłonny

do intelektualizmu i indywidualizmu, nastawiony krytycznie do rzeczywistości; skupia się na systematyzowaniu i uogólnianiu; lekceważy dobra materialne, zaniedbuje praktyczny i emocjonalny wymiar życia).

2. Człowiek ekonomiczny (wartości użytkowe stawia na pierwszym miejscu; typ praktyczny, nastawiony na przyjemności życia i pomnażanie dóbr materialnych).
3. Człowiek estetyczny (główną wartością jest dla niego piękno; lubi przeżywać i doświadczać, nadawać życiu pewien wyraz; ma rozbudowane życie emocjonalne).
4. Człowiek społeczny (służba i poświęcenie się innym jest wartością nadrzędną; wiedza ma sens tylko wtedy, gdy służy konkretnym ludziom).
5. Człowiek polityczny (panowanie nad innymi jest najważniejszą wartością; władza stanowi główny punkt odniesienia).
6. Człowiek religijny (sfera sacrum jest wartością centralną; we wszystkim poszukuje głębszego sensu).

Typologia ta może stanowić pewien punkt odniesienia w procesie rozpoznawania predyspozycji młodych ludzi do wykonywania określonych rodzajów zawodu. Niewątpliwie, osoby koncentrujące się wokół wartości społecznych będą sprawdzać się w pracy z innymi ludźmi, a te, które są skłonne do intelektualizmu i indywidualizmu, mają za datki na naukowców. Wątek ten będzie rozwinięty w części odnoszącej się do rozwoju zawodowego jednostki.

3. Rozwój zawodowy jednostki

Rozwój zawodowy człowieka jest procesem rośnięcia i uczenia się, któremu podporządkowane są wszelkie przejawy zachowania zawodowego. Oznacza stopniowy wzrost i zmiany zdolności jednostki do określonych rodzajów zachowania zawodowego (Super 1972).

Można wyróżnić kilka sposobów klasyfikowania poszczególnych okresów w procesie rozwoju zawodowego.

Z. Wiatrowski (2006) dokonał przeglądu różnych teorii rozwoju w odniesieniu do relacji człowiek–praca i wyodrębnił między innymi 5-fazową koncepcję:

- Okres przygotowawczy (0–16. rok życia);
- Okres wstępny (16–18. rok życia);
- Okres prób (18–34. rok życia);
- Okres stabilizacji (od 35 lat do emerytury);
- Okres spoczynku (po przejściu na emeryturę).

Z koncepcji tej wynika, że proces rozwoju zawodowego obejmuje całe życie jednostki. Z punktu widzenia niniejszego opracowania ważna jest świadomość, że rozpoczyna się on już w okresie dzieciństwa i jest „wpisany” w ogólnorozwojowe zmiany zachodzące w człowieku.

Inne teorie rozwoju zawodowego (mające wiele wspólnych elementów) mówią o różnych odmianach wzorca tego rozwoju i wyszczególniają jako najbardziej typowe: wzorzec trwały, konwencjonalny, nietrwały oraz wzorzec wielokrotnych prób. W świetle tych stanowisk, takie czynniki, jak status społeczno-ekonomiczny, kolor skóry, płeć, miejsce zamieszkania czy wpływ rówieśników przyczyniają się do powstania indywidualnego wzorca rozwoju zawodowego jednostki.

Wśród najbardziej popularnych teorii rozwoju zawodowego można wymienić teorie E. Ginsberga i D. Supera. E. Ginsberg w procesie wyboru zawodu wyodrębnił trzy okresy, w których następuje przejście od fantazji do coraz większego realizmu.

Tabela 12. Rozwój zawodowy według Ginsberga

Stadium	Cechy charakterystyczne
Wyobrażeń (dzieciństwo, przed 11 rokiem życia).	Orientacja wyłącznie na zabawę, pod koniec tego okresu zabawa zamienia się w pracę.
Próbowania (wczesna młodość od 11 do 17 roku życia).	Procesy przejściowe, nacechowane dostrzeganiem zdolności, wymagań pracy, wartości pracy oraz perspektywy
Realizmu (młodzież powyżej 17 roku życia do dorosłości)	Integracja uzdolnień, zainteresowań, rozwój systemu wartości, wybór zawodu.

Źródło: Bańka, Rozwój zawodowy i doradztwo zawodowe, [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna, t. 3, red. J. Strelau, Gdańsk 2002, s. 312.

Współczesne badania wykorzystujące teorię Ginsberga pokazały, że rozwój zawodowy dzieci, młodzieży i dorosłych podzielić można na trzy okresy: wyborów wyobrażeniowych, wyborów na próbę i wyborów realistycznych.

Okres wyboru na podstawie fantazji (od 6. do około 11. roku życia), dziecko zorientowane jest na zabawę i w tej aktywności realizuje swoje wyobrażenia o pracy, wyboru zawodu dokonuje na podstawie marzeń. Swoje plany zawodowe dzieci realizują przez zabawy tematyczne. Pierwsze plany zawodowe są mało konkretne, dzieci koncentrują się na zawodach, których zewnętrzne cechy są dla nich interesujące.

Okres wyboru próbnego (od 11. do 18. roku życia) dzieli się na trzy etapy:

- Etap zainteresowań (11. i 12. rok życia) – młodzi ludzie kierują się przy wyborze zawodu przede wszystkim tym, co lubią robić i co im się podoba, dzieci mają

niezbyt realistyczny wizerunek zawodów i prac, są zmienne w wyborach, gdyż zainteresowania jako kryterium wyboru są niestabilne.

- Etap zdolności (12. i 14. rok życia) – kryterium wyboru zawodu stają się zdolności, jakie posiada młody człowiek, różnicującym wymiarem dostrzeganych i rozważanych zawodów są wymagania edukacyjne.
- Etap wartości (do 16. roku życia) młodzi ludzie dokonują analizy i wartościowania poszczególnych stylów życia i realizowanych wartości związanych z konkretnymi zawodami. Zaczynają zdawać sobie sprawę z tego, że konkretny zawód to nie tylko obszar realizowania zdolności, ale również dziedzina spełniania siebie, realizowania własnych celów i wartości.
- Etap przejściowy (od 16. do 18. roku życia) kończy okres wyborów na próbę, motywów wyboru zawodu przez młodego człowieka uwzględniają już aspekt ekonomiczny.

Okres wyboru realistycznego (od 18. do około 24. roku życia) również można podzielić na trzy etapy:

- Etap badania (od 18. do 19. roku życia) dotyczy poszukiwania informacji o możliwościach kształcenia, młody człowiek ukonkretnia swoje wyobrażenia, spośród wielu zawodów wybiera kilka, w tym czasie zazwyczaj podejmuje studia w obrębie dziedzin, które go interesują.
- Etap krystalizacji (od 19. do 20. roku życia), młody człowiek jest już zdecydowany na wybór zawodu.
- Etap specyfikacji (od 20. do 24. roku życia), uznany za ostatni i ostateczny wybór zawodu (ibidem; Rachalska 1998).

D. Super natomiast wymienia następujące etapy rozwoju zawodowego:

Etap I. Stadium rośnięcia, od urodzenia do 14. roku życia.

- fantazji (od 4. do 10. roku życia);
- zainteresowań (od 11. do 12. roku życia);
- zdolności (od 13. do 14. roku życia);

II. Etap. Stadium eksploracji, poszukiwań (od 15. do 24. roku życia).

- próbowania (od 15. do 17. roku życia);
- przejściowy (od 18. do 21. roku życia);
- próby (od 22. do 24. roku życia).

III. Etap. Stadium stabilizacji, od 25. roku życia (Rachalska 1998: 763).

W Polsce najbardziej popularną teorią rozwoju zawodowego jest opisana wyżej koncepcja D. Supera, stanowiąca syntezę badań i rozważań również innych autorów. Jej główne założenia przedstawiono w tabeli 13.

Tabela 13. Teoria rozwoju zawodowego D. Supera

- 1) Ludzie różnią się między sobą uzdolnieniami, zainteresowaniami i strukturami osobowościowymi.
- 2) Indywidualność poszczególnych osób sprawia, że nadają się oni do określonej liczby zawodów.
- 3) Każdy z tych zawodów przedstawia określone wymagania co do zdolności, a także zainteresowań kandydata, ale istnieje przy tym spora tolerancja zarówno w odmienności wymagań stanowisk pracy, jak i różnorodności uzdolnień, zainteresowań i osobowości pracowników.
- 4) Wymagania zawodowe i sytuacje zmieniają się w miarę upływu czasu, a w związku z tym zmienia się doświadczenie i obraz własnej osoby, a to powoduje, że wybór zawodu staje się procesem ciągłym.
- 5) Ten proces przebiega w pewnych etapach, które można określić jako etapy wzrostu, poszukiwania (rozpoznawania, badania), ustalania i podejmowania decyzji oraz umieszczenia się, wreszcie utrzymywania i na końcu schyłku, wycofania się.
- 6) Przebieg drogi zawodowej, a więc kolejność i przebieg wydarzeń jest uzależniony od sposobu rozwiązywania zadań, właściwych dla każdego etapu rozwojowego. Nieodpowiednie ich rozwiązanie zakłóca dalszy przebieg rozwoju i może powodować rozmaite zakłócenia w relacjach jednostki z otoczeniem.
- 7) Przebieg procesu rozwoju zawodowego może być częściowo kierowany przez stymulację motywacji, rozwijanie umiejętności i zainteresowań, pomoc w rozpoznawaniu i badaniu świata zawodowego, a także pomoc w rozwijaniu, widzeniu i umacnianiu własnej osoby.
- 8) Proces rozwoju zawodowego jest procesem rozwoju i umacniania własnej osoby. Dokonuje się w toku i przez pełnienie rozmaitych funkcji, które umożliwiają wprowadzanie własnych możliwości i wywołują oceny otoczenia.
- 9) Proces poszukiwania miejsca zawodowego jest kompromisem między osobowymi uzdolnieniami, zainteresowaniami, osobowym układem wartości a możliwościami oferowanymi przez życie, realiami życia.
- 10) Uzyskana satysfakcja zależy od stopnia, w jakim jednostka znajduje ujście dla swych zainteresowań, uzdolnień i innych właściwości osobowych. Osiąganie satysfakcji jest uzależnione od zgodności wymienionych właściwości jednostki ze sposobem życia, o ile zaspokajają one indywidualne nastawienia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: T. Nowacki, Zawodoznawstwo, Warszawa 1999; Z. Wiatrowski, Rozwój zawodowy, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006.

Uproszczona i upowszechniona wersja teorii Supera obejmuje następujące etapy rozwoju zawodowego jednostki (Super 1972; Wiatrowski 2006):

- Etap I. Nastawienie zawodowe, ukierunkowane na zawód i pracę (określony sto-

sunek człowieka do przyszłości, w której zawód i praca mają odgrywać zasadniczą rolę społeczną);

- Etap II. Podejmowanie decyzji zawodowej (sprawdzian dojrzałości umysłowej, emocjonalnej i społecznej);
- Etap III. Adaptacja zawodowa (przystosowanie do zmienionego środowiska społecznego, wymagań szkoły i zakładu pracy);
- Etap IV. Stabilizacja zawodowa („wrastanie” w środowisko pracy, samodoskonalenie społeczno-zawodowe, realizacja „własnego ja” i aspiracji osobistych).

Zarówno koncepcje teoretyczne, jak i praktyczne doświadczenia doradców zawodowych wskazują na to, że indywidualna droga rozwoju zawodowego jednostki jest wypadkową wielu powiązanych ze sobą czynników, wśród których wymienia się przede wszystkim wpływ rodziny, inteligencję, wykształcenie, płeć, cechy osobowości i inne.

Rodzina ma ogromne znaczenie w kształtowaniu kariery zawodowej dziecka, szczególnie w początkowych fazach jego rozwoju biopsychospołecznego. Można zaobserwować w obrębie poszczególnych środowisk rodzinnych tendencję do wybierania zawodów na tym samym poziomie klasy społecznej. W przypadku rodziców ze średnim wykształceniem widoczne są wyraźne ambicje dotyczące ukończenia studiów wyższych przez dziecko, tłumaczone często w ten sposób: „mnie się nie udało, więc niech jemu się uda” (będzie lepiej w życiu) itp. Powszechne jest zjawisko zachęcania albo nawet nakłaniania dzieci do kontynuowania zawodowych tradycji rodzinnych, zwłaszcza w środowiskach lekarzy czy prawników. Rodziny wywierają wpływ na wybór przyszłej pracy dziecka, kierując się własnym systemem wartości oraz zdobytym doświadczeniem zawodowym i ogólnie – życiowym. Rodzice, którzy cenią osiągnięcia naukowe i zawodowe (np. sami osiągają sukcesy, kariera zawodowa jest dla nich bardzo ważna), częściej mają dzieci, które kończą studia i wybierają zawód na profesjonalnym poziomie.

Niezależnie od wyraźnego wzrostu udziału kobiet w rynku pracy i różnych ruchów feministycznych, nadal utarta definicja ról płciowych określa niektóre prace jako „męskie” lub „kobiece”. Zatem **płeć** w dużym stopniu determinuje wybór kierunku kształcenia i przyszłego zawodu. Stereotypowe prace męskie są bardziej zróżnicowane, mają wyższy status i są lepiej opłacane. Statystycznie częściej mężczyźni zajmują kierownicze stanowiska, szybciej pokonują szczeble kariery zawodowej i awansują finansowo. Zawody kobiece są często zlokalizowane w sektorze usługowym, służbie zdrowia, szkolnictwie, mają niższy status i są słabiej wynagradzane. Pomimo tych różnic większość ludzi wybiera zawody zgodne ze swoją płcią. Spowodowane jest to kulturowo ugruntowanymi stereotypami w zakresie „odpowiednich” zawodów dla mężczyzn i kobiet, które dzieci przyswajają w procesie socjalizacji i wychowania. Badania amerykańskie potwierdzają, że kobiety, które wybierają tradycyjnie męską drogę kariery, miały matkę z długim stażem pracy, oraz opisują siebie jako typ androgeniczny (z dużym udziałem typowo męskich cech osobowości) (Bee 2004).

Kolejnym istotnym czynnikiem wpływającym na wybór zawodu jest **osobowość** młodego człowieka. J. Holland zaproponował sześć podstawowych typów osobowości (realistyczny, badawczy, artystyczny, społeczny, przedsiębiorczy, konwencjonalny). Zdaniem autora, u każdego człowieka występują cechy wszystkich typów i ułożone są one w porządku hierarchicznym, w malejącym natężeniu. W poniżej zamieszczonej tabeli zobrazowane zostały poszczególne typy wraz z preferencjami zawodowymi:

Tabela 14. Typy osobowości i ich związek z wybranym zawodem według Hollanda

Typ	Osobowość a preferencje zawodowe
Realistyczny	Agresywny, męski, silny fizycznie, często posiadający niewiele zdolności werbalnych i interpersonalnych; wybiera zajęcia wymagające użycia narzędzi, takie jak mechanik, elektryk, mierniczy.
Śledczy (badawczy)	Nastawiony na myślenie (zwłaszcza abstrakcyjne), organizację i planowanie; lubi zadania niejednoznaczne, stanowiące wyzwanie, lecz ogólnie brak mu umiejętności społecznych; to przeważnie naukowcy i inżynierowie.
Artystyczny	Aspołeczny; woli nieuporządkowane, indywidualne zadania; często są to artyści.
Społeczny	Podobny do ekstrawertyków; prezentuje podejście humanistyczne, towarzyskie; unika działań umysłowych i nie znosi zadań ściśle uporządkowanych; woli pracę z ludźmi i wybiera zajęcia związane z pielęgniarstwem, nauczycielstwem i pracą społeczną.
Przedsiębiorczy	Posiada dużo zdolności werbalnych i jest dominujący; uwielbia organizować i zarządzać ludźmi; przekonywający, z wolą przewodniczenia innym, często decyduje się na karierę w handlu.
Konwencjonalny	Woli uporządkowane działanie i rolę podwładnego; lubi widzieć wytyczne swojej pracy i postrzega siebie jako osobę dokładną i precyzyjną, wybiera pracę księgowego lub urzędnika prowadzącego dokumentację.

Źródło: H. Bee, Psychologia rozwoju człowieka, Poznań 2004, s. 452.

Główne założenie teorii Hollanda sprowadza się do tezy, że każdy człowiek ma skłonności do wybierania i odnoszenia największych sukcesów w zawodzie, który odpowiada jego osobowości. Potwierdziły to liczne badania, prowadzone zarówno w kulturach zachodnich, jak i w społeczeństwach Afroamerykanów, Latynosów, Indian, bez wzglę-

du na rasę i status społeczny. Okazało się na przykład, że ministrowie mają najwyższe wyniki na skali społecznej, inżynierowie na skali poszukiwawczej, sprzedawcy samochodów na skali przedsiębiorczości, a zawodowi żołnierze – na skali realizmu. Ponadto, ludzie częściej są zadowoleni z pracy, kiedy ich cechy osobowości są „dopasowane” do wykonywanego zawodu (ibidem). Zaobserwowano też tendencję odwrotną: jeśli poszukiwanie przez jednostkę odpowiedniego dla niej środowiska pracy nie kończy się powodzeniem, może odczuwać ona dyskomfort, frustrację, co w dalszej konsekwencji może przełożyć się na niskie osiągnięcia i niski poziom satysfakcji z pracy⁵.

Staranna edukacja i **inteligencja** jednostki wydają się mieć kluczowe znaczenie w procesie planowania indywidualnej ścieżki rozwoju zawodowego. Współczesne badania amerykańskie dowodzą, że: „Im wyższy poziom inteligencji, tym większe prawdopodobieństwo ukończenia przez ucznia większej liczby klas; im wyższe wykształcenie, tym wyższy szczebel kariery, na jakim wchodzi on na rynek pracy; im wyższa pozycja na wejściu, tym dalej można zajść w ciągu całego życia zawodowego [...]. Inteligencja ma również bezpośredni wpływ na wybór zawodu i przyszłe powodzenie. Bystrzejsi studenci częściej wybierają drogi kariery profesjonalnej lub technicznej. Bardzo inteligentni pracownicy częściej awansują, nawet jeśli rozpoczęli swoją karierę na niezbyt wysokim szczeblu” (Bee 2004: 451).

W procesie rozpoznawania indywidualnych predyspozycji jednostki do wykonywania określonego zawodu można wykorzystać **teorię wielorakiej inteligencji** (Gardner 2002). Inteligencja – zdaniem Gardniera – to umiejętność rozwiązywania problemów lub tworzenia wytworu, który ma wartość ponadkulturową. Każdy człowiek ma bardzo indywidualną drogę rozwoju, czyli uczenia się, poznawania i rozumienia świata. Powinien więc rozwijać się zgodnie z własnymi potencjałami, bo reszta tego, czego się uczy, będzie nieefektywna.

Każdy rodzi się ze wszystkimi typami inteligencji. Ludzie różnią się od siebie rodzajem inteligencji (kombinacją większego lub mniejszego „nasilenia” poszczególnych typów). Gardner zdefiniował siedem rodzajów, potem dodał jeszcze ósmy – inteligencję przyrodniczą. Thomas Armstrong (2009) opisał ją jako inteligencję egzystencjalną. Istotny jest ogólny biologiczny potencjał człowieka (osobisty profil zdolności), z którym się rodzi i może go rozwijać. Są to naturalne talenty jednostki, którymi obdarzony jest każdy, jednak w różnym stopniu. Można je doskonalić, jeśli zostaną rozpoznane.

Poniżej przedstawiono poszczególne typy inteligencji wraz z proponowanymi zawodami dla osób charakteryzujących się określonymi cechami:

- Inteligencja wizualno-przestrzenna (myślenie obrazami, dobry odbiór świata wizualnego, rozumienie formy, kształtu, płaszczyzny, koloru, wielkości, umie-

5 Holland opracował metody diagnostyczne usprawniające właściwy wybór zawodu, takie jak „Zestaw do samobadania” – ZdS (Beauwale et al. 1998) oraz „Kwestionariusz preferencji zawodowych” – KPZ (Nosal et al. 1998), pozwalające na określenie stopnia podobieństwa osobowości jednostek do wymienionych sześciu typów (Paszowska-Rogacz 2008).

jętność graficznego i przestrzennego przedstawiania zjawisk, zamięłowanie do rysowania, malowania, rzeźbienia, projektowania – wizualizacji, fotografowania, dekorowania, filmowania).

Proponowane zawody: inżynier, geodeta, architekt, dekorator wnętrz, artysta plastyk, grafik, fotograf, projektant, konstruktor, nawigator, pilot (łatwość poruszania się w świecie przestrzeni i jej konstruowania).

- Inteligencja lingwistyczna (werbalna, językowa) – umiejętność stosowania słów w mowie i piśmie, gromadzenia i zapamiętywania informacji (myślenie słowami). Wrażliwość na znaczenie słów i porządek między nimi. Zamięłowanie do literatury, zabawy słowami, opowiadania żartów, kreatywnego pisanie. Umiejętność tłumaczenia, prowadzenia dyskusji i wykładów, debat, edycja tekstów, tworzenie raportów.

Proponowane zawody: bibliotekarz, redaktor, tłumacz, kurator, logopeda, nauczyciel, polityk, pisarz, spiker, dziennikarz, prawnik itp.

- Inteligencja logiczno-matematyczna – zdolność rozumienia liczb, posługiwania się nimi, dostrzegania zależności przyczynowo-skutkowych, zdolność myślenia abstrakcyjnego, indukcyjnego i dedukcyjnego działania, posługiwania się schematami. Systematyczność, dobre zorganizowanie, logiczny sposób argumentowania.

Proponowane zawody: księgowy, matematyk, naukowiec, ekonomista, analityk komputerowy, programator, detektyw, prawnik, bankowiec itp.

- Inteligencja muzyczna (słuchowa, rytmiczna) – zdolność do rozróżniania melodii, rytmu, tempa, naturalnych dźwięków przyrody, wrażliwość na wysokość dźwięku (myślenie dźwiękami, rytmami, melodiami). Korzystanie z głosu (śpiew) lub instrumentów, zamięłowanie do przyrody i naśladowanie jej dźwięków, słuchanie muzyki.

Proponowane zawody: DJ, muzyk, muzykoterapeuta, kompozytor, dyrygent, piosenkarz, stroiciel fortepianów itp.

- Inteligencja kinestetyczna (ruchowa) – fizyczna umiejętność wyrażania uczuć, pomysłów, zdolność rozwiązywania problemów, koordynacja ruchów, giętkość, poruszanie się (myślenie ruchami, gestami, manipulowanie przedmiotami), komunikowanie się „mową ciała”, zamięłowanie do bycia w ruchu, sportu, rekreacji.

Proponowane zawody: fizjoterapeuta, sportowiec, modelka, tancerz, choreograf, aktor, mechanik, rzemieślnik, robotnik fabryczny, rolnik, leśnik itp.

- Inteligencja interpersonalna – zdolność do rozumienia innych ludzi, przeżywanych przez nich nastrojów, empatia, wrażliwość na potrzeby innych, umiejętność współpracy z innymi, rozwiązywania konfliktów, mediacji.

Proponowane zawody: pielęgniarka, socjolog, nauczyciel, psycholog, terapeuta, me-

diator, sprzedawca, animator kultury, lekarz, pracownik biura podróży, arbiter (wszystkie zawody wymagające pracy z ludźmi).

- Inteligencja intrapersonalna – zdolność do rozumienia siebie, swoich zalet i słabości, nastrojów, pragnień, intencji, efektywne planowanie, autorefleksja, tendencja do poszukiwania wewnętrznych emocji, zamiłowanie do pracy w samotności, intuicja, silna wola, poczucie własnej wartości.

Proponowane zawody: duchowny, teolog, pedagog, psycholog, terapeuta, pracownik socjalny, nauczyciel, filozof, doradca, przedsiębiorca.

- Inteligencja przyrodnicza (naturalistyczna) – zdolność do rozpoznawania i klasyfikowania roślin, minerałów, skał i zwierząt, umiejętność rozpoznawania zjawisk kulturowych, rozumienie świata przyrody, zamiłowanie do natury, przebywania na wolnym powietrzu, do zwierząt.

Proponowane zawody: przyrodnik, zoolog, biolog, ornitolog, hodowca zwierząt, weterynarz, rolnik, leśnik, ogrodnik, podróżnik, reporter, dietetyk, ekolog itp.

- Inteligencja egzystencjalna – zainteresowanie istotą życia, jego sensem i celem, relacjami człowieka z kosmosem i Bogiem, zagadnieniami życia i śmierci.

Proponowane zawody: teolog, ksiądz, artysta, pisarz, naukowiec, jogin itp.

Gardner twierdzi, że inteligencja językowa i inteligencje personalne (inter- i intra-) są ważne w zawodach ze sfery socjalnej, związanej z pracą z ludźmi, logiczno-matematyczna – w zawodach związanych z opracowywaniem danych, siedzeniem przy biurku, cielesno-kinestetyczna, przyrodnicza i przestrzenna – w zawodach nastawionych na rzeczy, a inteligencje: językowa, logiczno-matematyczna, muzyczna i przestrzenna – w zawodach artystycznych i badawczych, nastawionych na pomysły i idee.

Człowiek często ma dobrze rozwiniętych kilka typów inteligencji. Są to wzajemnie powiązane indywidualne predyspozycje, osobiste inklinacje, zainteresowania i możliwości, które powinny być stopniowo rozpoznawane i wykorzystane w procesie wyboru drogi rozwoju zawodowego.

Z. Wołk (2006) zwrócił uwagę na istotny związek **temperamentu** człowieka z jego pracą zawodową. Temperament jednostki jest definiowany jako siła i szybkość reagowania na bodźce, wiążąca się z właściwościami układu nerwowego. Jest to biologiczny wyznacznik dynamiki psychicznego funkcjonowania jednostki, określający tempo przebiegu działań i ich nasilenie emocjonalne.

Najbardziej popularna klasyfikacja temperamentów została stworzona w starożytności przez Hipokratesa i obejmowała cztery typy: sangwinik, flegmatyk, choleryk, melancholik. W erze nowożytnej zagadnieniem tym interesował się również Pawłow, rozwijając teorię temperamentów i wyróżniając dwa typy układu nerwowego: silny i słaby. Słaby – to typ mający cechy melancholika. Typ silny podzielił na zrównoważony (żywy – sangwinik; spokojny – flegmatyk) i niezrównoważony (choleryk).

W tabeli 15 zamieszczono charakterystykę poszczególnych typów temperamentalnych.

Tabela 15. Typy temperamentów według Hipokratesa

Sangwinik	Silnie rozwinięte procesy pobudzania i hamowania, znaczna równowaga układu nerwowego (przy dużej ruchliwości tego układu). Człowiek pogodny, wesoły, optymistycznie nastawiony do świata. Jest zmienny, ma „słomiany zapal”. Ma duże zdolności przystosowawcze, nie wiąże się jednak silnie ze swoim środowiskiem społecznym. Cechuje go płytkość przeżyć; pomimo wrażliwości w małym stopniu angażuje się emocjonalnie.
Flegmatyk	Słaba pobudliwość i silne hamowanie układu nerwowego. Wykazuje dużą równowagę układu nerwowego i jego małą ruchliwość. Typ raczej zachowawczy, akceptujący rzeczywistość taką, jaka jest. Tylko silne bodźce mogą wyprowadzić go z równowagi. Tolerancyjny wobec innych, nie lubi zmian i nowych sytuacji. Lubi spokojny rytm życia.
Choleryk	Duża pobudliwość układu nerwowego, słabe hamowanie, mała równowaga i duża ruchliwość. Typ dynamiczny. Jego reakcje są szybkie, nieprzewidziane, ale trwałe i silne. Jest trudnym partnerem w zespole pracowniczym. Od partnerów oczekuje podporządkowania, lubi dominować nad innymi, jest gwałtowny, wybuchowy, nieopanowany. Często jest zawzięty i nieprzejednany. Lubi pokonywać wyzwania i problemy, lubi zmagania, nie potrafi trwać w spokoju i bezruchu.
Melancholik	Typ o słabych procesach pobudzania i hamowania układu nerwowego. Równowaga i ruchliwość tego układu są małe. Cechuje go powolność, zahamowanie, utrzymywanie się uczuć. Dostrzega negatywne strony życia, często widzi świat w czarnych barwach. Towarzyszą mu przy tym stany lękowe, z troskami, smutku. Jest osobą wrażliwą, o głębokich, choć nieuzewnętrznianych uczuciach.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Z. Wołk, Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży, Zielona Góra 2006.

Niezależnie od tego, że poszczególne typy temperamentów rzadko występują w „czystej” postaci, ludzie wykazują cechy charakterystyczne dla każdego z nich i czynnik ten może mieć duże znaczenie w wyborze zawodu. Przykładowo, typy pobudliwe mają problemy z koncentracją, ze zdyscyplinowaniem i panowaniem nad sobą, więc

trudniej im jest pracować na stanowiskach wymagających tych cech, związanych z codzienną rutyną i koniecznością podporządkowania się innym. Z kolei typy słabe nie wytrzymują długotrwałego napięcia, stresu, zbyt dużego wysiłku, bo są podatne na załamania.

Jakkolwiek, prawidłowości tych nie trzeba traktować kategorycznie, gdyż każdy człowiek posiada zdolności uczenia się i potrafi „plastycznie” dostosować się do różnych warunków i sytuacji, wiedza na temat własnych cech temperamentalnych może ułatwić jednostce podejmowanie trudnych decyzji zawodowych.

4. Społeczne konteksty rozwoju (rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza)

4.1. Okres wczesnoszkolny

Przez rozwój społeczny rozumie się szereg zmian, jakie dokonują się w osobowości jednostki, dzięki którym staje się ona zdolna do konstruktywnego uczestniczenia w życiu i działalności społeczeństwa (Żebrowska 1986). Człowiek rozwija się w ciągu całego życia, ale w dzieciństwie i młodości zachodzą zmiany, które warunkują jego późniejszy start w życiu dorosłym. Rozwój w dzieciństwie i młodości to dorastanie do realizacji zadań, jakie czekają w przyszłym środowisku społecznym – w założonej rodzinie, w zakładzie pracy, w różnorodnych organizacjach społecznych. Stawanie się osobą uspołecznioną opiera się na trzech powiązanych ze sobą procesach socjalizacji. Należą do nich: uczenie się zachowań społecznie aprobowanych, pełnienie ról społecznie aprobowanych oraz rozwój postaw społecznych. Niepowodzenie dziecka w którymkolwiek z tych procesów obniża jego poziom uspołecznienia (Hurlock 1985; Porębska 1998).

Dla rozwoju społecznego w młodszy wiek szkolny ważny jest dom, a szczególnie panująca tam atmosfera, postawy i przekonania rodziców, szkoła i relacje nauczyciel–uczeń oraz stosunki z rówieśnikami. To, jakie są oczekiwania każdego z tych środowisk względem dziecka, jest określone za pomocą zadań rozwojowych właściwych dla różnych poziomów wieku.

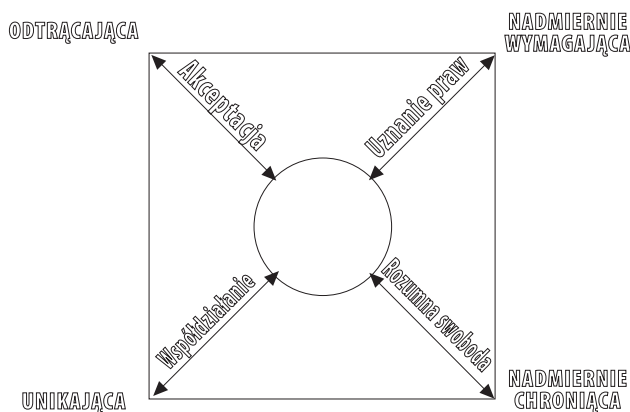
Rodzina

Rodzina to naturalne środowisko wychowawcze. Ma swój charakterystyczny, wewnętrzny styl życia, jest otwarta na relacje z innymi i dostosowuje się do zmian otaczającego ją środowiska. Poprzez ścisły, wzajemny i bezpośredni kontakt oddziałuje na dziecko w sposób systematyczny i długotrwały, a przy tym stanowi pierwsze i podstawowe miejsce jego uspołecznienia. Rodzina wpływa zatem na rozwój dziecka przez sam fakt uczestnictwa w niej i wprowadza je we wszystko to, co składa się na późniejsze życie człowieka dorosłego (Gaweł-Luty 2004). Sytuacje i wydarzenia w rodzinie, w których uczestniczy dziecko, stanowią skuteczną formę oddziaływania wychowawczego. Dzięki nim dziecko przyswaja sobie podstawową wiedzę o świecie, wartościach, normach moralnych, poznaje sposoby zaspokajania potrzeb, rozwijania

własnych zainteresowań. Z reakcji rodziców na określone czyny dziecko dowiaduje się, które z nich są akceptowane i nagradzane, a które potępiane i karane. Dom rodzinny uczy takich zachowań, jak: odpowiedzialność, obowiązkowość, uczynność, miłość, szacunek dla ludzi, do pracy i do wiedzy. Duże znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka mają miłość, akceptacja i spójność rodziny, które wywierają wpływ nie tylko na sferę uczuciową, ale i intelektualną. „Rodzina powinna pełnić w stosunku do dziecka funkcję „niwelatora wstrząsów, filtru i pomostu (...) powinna być nosicielem kultury w środowisku, w którym dziecko żyje, powinna w końcu stanowić bazę, z której będzie mogło wychodzić w wir świata bardziej bezosobowego, rozciągającego się poza domem” (Grochociński 1979: 17).

O dobroczynnym wpływie domu rodzinnego na rozwój i wychowanie dziecka pisze wielu specjalistów. Wszyscy oni podkreślają jego główną rolę w kształtowaniu pozytywnego obrazu własnej osoby, umiejętności przeżywania sukcesów i porażek oraz dokonywaniu samooceny. Postawy rodzicielskie wobec dzieci mogą stwarzać warunki do prawidłowego rozwoju lub wpływać ujemnie na kształtowanie się ich osobowości. Do postaw rodzicielskich sprzyjających modelowaniu właściwych zachowań u dzieci zaliczamy: akceptację dziecka, uznawanie praw dziecka w rodzinie, współdziałanie z dzieckiem, dawanie dziecku rozumnej, właściwej dla jego wieku swobody. Zapewnia to odpowiedni kontakt uczuciowy z dzieckiem oraz płaszczyznę porozumienia wyzwalającą i rozbudzającą poczucie odpowiedzialności za swe postępowanie. Postawy niepożądane z wychowawczego punktu widzenia to: postawa nadmiernie wymagająca, postawa unikająca, postawa nadmiernie chroniąca, postawa odtrącająca. Sprzyjają one tendencjom do powstawania niewłaściwych cech osobowości dziecka i zaburzeń w jego funkcjonowaniu społecznym.

Schemat 4. Model typologii postaw rodzicielskich właściwych i niewłaściwych



Źródło: M. Ziemska, Postawy rodzicielskie, Warszawa 1973, s. 60.

Postawy prawidłowe, korzystne dla rozwoju dziecka umieszczone zostały na obwodzie koła, aby ukazać, że nie wykluczają się wzajemnie, a często ze sobą współwystępują.

Z postawami łączą się style wychowania w rodzinie, wyrażające się w stosunku rodziców do dziecka, metodach postępowania oraz sposobie egzekwowania nałożonych

nań obowiązków (Hurlock 1985; Przetacznik-Gierowska 1994; Łobocki 2008).

Za najbardziej korzystny uważa się **demokratyczny styl wychowania**. Realizujący ten styl rodzice nawiązują przyjacielskie kontakty ze swoimi dziećmi, liczą się z ich potrzebami biologicznymi i psychospołecznymi, umożliwiają im podejmowanie decyzji w sprawach rodzinnych, odwołują się do ich inicjatywy i samodzielności, angażują je w planowanie, wykonywanie i kontrolowanie zadań podejmowanych w rodzinie. We wzajemnych relacjach rodzice–dzieci liczą się: zaufanie, sympatia, życzliwość, dążenie do porozumienia. Rodzice raczej tłumaczą, przekonują, niż stosują wobec dziecka nagrody i kary. Styl ten pozwala dziecku na rozwijanie własnej inicjatywy, kształci w nim postawy prospołeczne, uczy podejmowania decyzji i ponoszenia odpowiedzialności za swoje działania. Dzieci są lepiej przygotowane do życia, wykazują niezależność w sprawach osobistych, przejawiają też więcej inicjatywy i samodzielności. Mają poczucie odpowiedzialności i rozbudzoną ciekawość intelektualną.

Autokratyczny styl wychowania charakteryzuje się dużym dystansem między rodzicami a dziećmi. Rodzice kierują dziećmi poprzez polecenia i nakazy. Uznają jedynie własne racje i nie tolerują sprzeciwu dziecka, traktując je instrumentalnie. Nie dopuszczają dzieci do podejmowania decyzji w sprawach rodzinnych, przymuszają je do określonych zachowań, a za nieposłuszeństwo karzą. Dzieci takie żyją w ciągłym lęku przed karą. Odznaczają się przesadną uległością lub postawą buntowniczą. Skutkiem wychowania autokratycznego jest też agresja, kierowana na rodziców, rówieśników oraz niemożliwość osiągnięcia samodzielności i autonomii.

Przeciwieństwem stylu autorytarnego jest **liberalny styl wychowania**. Wiąże się z brakiem zainteresowania dzieckiem lub przekonaniem, że nikogo nie można w niczym krępować. Polega na pozostawieniu dzieci samym sobie, niewtrącaniu się w ich sprawy, tolerowaniu zachowań aspołecznych. Rodzice nie kontrolują dzieci, na wszystko im pozwalają. Łatwo też ulegają namowom dziecka i spełniają jego zachcianki. Dziecko wychowywane liberalnie nie potrafi samo określić zasad postępowania i reguł moralnych obowiązujących w społeczeństwie. W zetknięciu ze środowiskiem, w którym obowiązują określone zasady (np. szkoła) nie potrafi przystosować się do nowych wymagań.

Ostatnim w klasyfikacji jest **niekonsekwentny (okazjonalny) styl wychowania**, który odznacza się brakiem spójności oddziaływań wychowawczych ze strony każdego z rodziców lub jednego z nich. Charakteryzuje się zmiennością i przypadkowością oddziaływań na dziecko. Wychowywane w ten sposób dzieci cechują się zachwianym poczuciem bezpieczeństwa.

Wyodrębnione powyżej style wychowawcze prawie nigdy nie występują w praktyce jako jednorodne. W niektórych okresach życia dziecka właściwe jest stosowanie surowszych zasad postępowania, w innych łagodniejszych. Rodzice powinni umieć modyfikować swoje postępowanie w zależności od sytuacji i wieku dziecka. Jednorodność oddziaływań wychowawczych obojga rodziców, konsekwencja w postępowaniu oraz

nienarzucanie dziecku własnego zdania wydają się najważniejszymi zasadami realizowanymi w wychowaniu⁶.

Rozpoczęcie przez dziecko edukacji szkolnej to przełomowy moment w jego życiu. Zmiana środowiska jest dla niego sytuacją nową. Często reaguje z rezerwą i nieufnością na to, co dzieje się wokół niego. Uważnie wszystkiemu się przypatruje, jest ostrożne w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami i z nauczycielem. Okres adaptacji do warunków szkolnych powoduje, że dziecko szuka wsparcia u dorosłych. Rodzice zwykle udzielają mu takiej pomocy. Ma to istotne znaczenie dla właściwego przystosowania się dziecka do wymagań szkoły i radzenia sobie z nimi. Wyrazem przystosowania jest pozytywny stosunek emocjonalny do nauki oraz łatwość w nawiązywaniu kontaktów z nauczycielami i rówieśnikami. Dzieci wykazujące trudności w przystosowaniu cechuje negatywny stosunek uczuciowy do szkoły i współwystępowanie różnych form zaburzeń emocjonalnych, takich jak obniżony nastrój, płaczliwość, lęki. Wykazują też zaburzenia w kontaktach społecznych. Styl wychowania, jaki realizują rodzice, ma istotny wpływ na kształtowanie kompetencji społecznych dziecka. Dzieci kompetentne są w związkach społecznych asertywne i odpowiedzialne, dzieci częściowo niekompetentne nie przejawiają jednej z tych cech, dzieci niekompetentne nie wykazują żadnej z nich (Appelt 2005). W pierwszych latach nauki szkolnej dzieci postrzegają rodziców jako osoby najważniejsze w swoim życiu, liczą się z ich zdaniem, często pytają o opinie. W miarę jak dziecko dorasta, dostrzega zachowania rodziców, których nie aprobuje. Autorytet rodziców zaczyna konkurować z autorytetem grupy rówieśniczej. Dziecko zauważa, że dorośli nie zawsze mają rację, że nie zawsze postępują właściwie. Powoduje to, że zaczyna kwestionować ich autorytet (ibidem). Do całkowitego odrzucenia autorytetu rodzicielskiego może dojść w okresie dojrzewania.

Szkoła

Istotną rolę w uspołecznianiu dziecka oprócz rodziny odgrywa szkoła. Jej zadaniem jest stymulowanie wszechstronnego rozwoju dziecka i przygotowanie go do życia w społeczeństwie. W szkole dziecko zdobywa wiedzę i doświadczenie, poszerza horyzonty, rozwija przydatne w życiu umiejętności, wchodzi w relacje z rówieśnikami, ucząc się współżycia i współdziałania z nimi. Realizacja tych celów i zadań jest możliwa dzięki pełnieniu przez szkołę trzech podstawowych funkcji: dydaktycznej (przekazuje wiedzę z różnych dziedzin nauki, techniki, literatury, sztuki), wychowawczej (kształtuje postawy wobec ludzi, rzeczy, norm, wartości) i opiekuńczej (zaspokaja podstawowe potrzeby, niezbędne dla prawidłowego rozwoju psychospołecznego i fizycznego uczniów). W procesie kształcenia i wychowania wymienione funkcje wzajemnie się uzupełniają (Łobocki 2008).

6 Osoby zainteresowane analizą rozwoju dziecka w kontekście przeobrażeń współczesnej rodziny odsyłamy do książek: T. Olearczyk, *Wychowawcze funkcjonowanie rodziny współczesnej*, Częstochowa 2001; eadem, *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Kraków 2007.

Wraz z pójściem do szkoły dziecko wkracza w nowe stadium rozwoju. Systematyczne nauczanie i uczenie się, udział w życiu szkoły, bardziej intensywny i bezpośredni kontakt z otoczeniem, stanowią silne bodźce rozwojowe. Bodźce te powodują szybkie przeobrażenia w każdej ze sfer świadomości i osobowości dziecka: umysłowej, społecznej i emocjonalnej. Jednak aby sprostać oczekiwaniom szkolnym, siedmioletnie dziecko musi osiągnąć odpowiedni poziom **dojrzałości i gotowości szkolnej**, czyli taki stopień rozwoju psychofizycznego, który sprawi, że jest gotowe do przekroczenia progu szkoły i stawianych tam przed nim zadań i obowiązków. Dziecko dojrzałe do szkoły jest dostatecznie rozwinięte fizycznie i ruchowo, zwłaszcza w zakresie precyzyjnych ruchów rąk i palców, posiada dobrą orientację w otoczeniu oraz określony zasób wiedzy ogólnej o świecie, posiada na tyle rozwinięte zdolności komunikacyjne, aby móc się porozumiewać w sposób zrozumiały dla rozmówcy, potrafi działać intencjonalnie, tzn. podejmuje celowe czynności i wykonuje je do końca, jest uspołecznione w stopniu pozwalającym na zgodne i przyjazne współdziałanie z rówieśnikami, liczenie się z chęciami i życzeniami innych oraz wykonywanie poleceń kierowanych przez dorosłych do całej grupy. Jest też na tyle dojrzałe emocjonalnie, że potrafi rozstać się z matką na czas pobytu w szkole oraz posiada zdolność do tzw. reakcji odroczonej, warunkujących nieuzewnętrznianie stanów uczuciowych w sposób gwałtowny i niepohamowany (Wilgocka-Okon 1972; Przetacznik-Gierowska et al. 1985).

Bardzo ważną osobą dla dziecka w okresie wczesnoszkolnym staje się nauczyciel – wychowawca. Zdarza się, że jego autorytet w sprawach szkolnych przewyższa autorytet rodziców. Słowa nauczyciela mają dla dziecka duże znaczenie. W rozmowach z rodzicami dzieci często powołują się na zdanie nauczyciela, powtarzając: „Bo pani powiedziała...”.

Dzieci rozpoczynające naukę są w większości zadowolone z faktu bycia uczniem. Radość powoduje już samo chodzenie do szkoły oraz posiadanie atrybutów ucznia, takich jak tornister, zeszyty, książki. Dodatkowym źródłem satysfakcji jest możliwość przebywania z rówieśnikami. Jednak sam proces adaptacji dziecka do wymagań szkolnych jest skomplikowany i rozłożony w czasie. Wiąże się on z koniecznością odnalezienia się w nowej rzeczywistości. O tym, czy będzie to dobra, czy zła adaptacja, w dużej mierze decyduje nauczyciel. Jego praca, szczególnie w pierwszych tygodniach nauki, powinna koncentrować się wokół działań, które pozwolą dzieciom dobrze przystosować się do życia szkolnego. Rolą nauczyciela jest zachęcanie dziecka do podejmowania zadań wyzwalających jego aktywność, a w przypadku dzieci mających problem z adaptacją podejmowanie działań przywracających dziecku zachwiane poczucie bezpieczeństwa. Konieczne jest tu włączanie dziecka w nurt życia klasy i ułatwianie mu wchodzenia w interakcje rówieśnicze. Sposób, w jaki nauczyciel zwraca się do dziecka, informuje go o uczuciach, jakie wobec niego żywi. Dziecko może czuć się akceptowane lub odrzucone przez nauczyciela. Ma to wpływ na budowanie poczucia własnej wartości i przekonania o własnych możliwościach. Zły czy dobry wizerunek ucznia, stworzony w klasach młodszych, często funkcjonuje przez kolejne lata pobytu

dziecka w szkole (Czapiga 2004).

Nie wszystkie dzieci mają rozwiniętą motywację do rozpoczęcia nauki w szkole. Jeśli dziecko traktuje naukę jak zabawę, rodzice powinni mu pomóc zrozumieć konieczność podejmowania nauki, wyjaśnić sens wysiłku w celu nauczania się czegoś nowego, kształtować pozytywną motywację do uczenia się. Dziecko powinno wiedzieć, że duże umiejętności nie gwarantują sukcesu, liczy się również systematyczna praca i wytrwałość w dążeniu do celu.

Nieodłączną częścią szkoły jako środowiska wychowawczego dziecka jest **klasa szkolna**. Stanowi ona zespół złożony z uczniów wzajemnie na siebie oddziałujących, zajmujących różne pozycje w klasie, mających wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie. To, czy dziecko czuje się w klasie dobrze, czy źle, zależy od pozycji, jaką w niej zajmuje, od tego, czy przestrzega norm klasy, oraz czy jest dla klasy jako zespołu kimś ważnym (np. pełni rolę nieformalnego przywódcy) (Janowski 2007).

Na pozycję dziecka w klasie ma wpływ wiele czynników, w tym: możliwości wywierania lub niewywierania wpływu na innych uczniów (np. poprzez pełnienie funkcji w samorządzie klasowym), sympatii lub antypatii kolegów, dobrych lub złych stopni, atrakcyjnego bądź nieatrakcyjnego wyglądu zewnętrznego. Dziecko czuje się w klasie dobrze, jeśli pełni w niej ważne i ciekawe funkcje, spotyka się z akceptacją i zrozumieniem ze strony nauczycieli oraz cieszy się uznaniem swoich kolegów. Zdarza się, że klasa odrzuca i izoluje nieakceptowanych przez ogół uczniów.

Normy klasy to wypracowane przez uczniów sposoby postępowania, zachowania w różnych sytuacjach w klasie. Mogą być sprzeczne lub zgodne z regulaminem szkolnym (np. zawsze podpowiadaj na lekcji, nie skarż, nie miej tajemnic przed nauczycielem, nie spóźniaj się na lekcje itp.). Jeśli dziecko nie stosuje się do norm klasy, również może zostać przez nią odrzucone.

Przywódcy nieformalni w klasie to uczniowie lubiani, cieszący się zaufaniem swoich kolegów. Czynniki wpływające na wyłanianie się przywódcy są zróżnicowane ze względu na wiek uczniów. W młodszym wieku szkolnym takimi czynnikami mogą być: gotowość do współpracy z innymi, odpowiedzialność, czyli gotowość do podejmowania i dzielenia cudzych trudów, jak również dobre wyniki w nauce (Hurlock 1985; Janowski 2007). W pierwszej klasie dobrym kolegą jest dobry uczeń. Natomiast w klasach następnych dobrym kolegą jest ten, kto chętnie pomaga i kto angażuje się w każdą zabawę. Wraz z postępem rozwoju osobowego koledzy stają się dla dziecka bardzo istotnymi osobami. Dominującą formą aktywności w tym wieku są zabawy ruchowe z określonymi regułami gry. Rywalizacja i konkurencja pociąga dzieci, zachęcając do działania w zespole.

Grupa rówieśnicza

Wraz z rozpoczęciem nauki w szkole zainteresowanie dzieci życiem rodzinnym zaczyna zanikać. W tym okresie dużą rolę w życiu dziecka odgrywa przynależność do grupy

rówieśniczej. Można powiedzieć, że dziecko w wieku wczesnoszkolnym odkrywa jej atrakcyjność. Pozycja w grupie rówieśniczej, relacje dziecka z rówieśnikami oraz to, jak jest postrzegane przez inne dzieci, wpływa na samoocenę i samoakceptację. Pozytywne bądź negatywne doświadczenia w kontaktach z innymi mogą oddziaływać na jakość późniejszego życia i funkcjonowania dziecka już jako człowieka dorosłego. Dzięki spędzaniu czasu z rówieśnikami dzieci nabywają wiele umiejętności społecznych i poznawczych, takich jak współdziałanie, dyskutowanie, akceptacja poglądów innych niż własne, okazywanie i doświadczanie przyjaźni, podporządkowanie się oraz kierowanie innymi. W grupie dzieci rozwijają wiedzę i zainteresowania, nabywają nowe umiejętności. Grupa stanowi również dla dziecka ważne źródło wsparcia w doświadczanych trudnościach oraz miejsce, gdzie uczy się poczucia solidarności społecznej (Appelt 2005). Rówieśników łączą wspólne upodobania, zainteresowania i ideały, które odgrywają wraz z wiekiem coraz większą rolę w stosunkach koleżeńskich i przyjacielskich.

Grupa ma też ogromny wpływ na rozwój kompetencji społecznych dziecka. Obejmują one:

- Lepsze rozumienie sytuacji społecznych;
- Poszerzenie wiedzy o ludziach i zjawiskach społecznych;
- Rozwój w zakresie wnioskowania społecznego;
- Poznanie i trening nowych zachowań i ról.

Nowe wzory zachowań, których dziecko uczy się, będąc w grupie, to:

- Wrażliwość na aprobatę i dezaprobatę społeczną (dzieci pragną aprobaty grupy dla swojego sposobu mówienia, ubierania się, zachowania, w razie powstania konfliktu między zasadami, jakie prezentuje dom a grupa rówieśnicza, dzieci wybiorą poglądy grupy);
- Nadwrażliwość na postawy, opinie rodziców i grupy rówieśniczej wynika z pragnienia społecznej akceptacji;
- Podatność i niepodatność na sugestie (dzieci podatne na sugestie wierzą, że gotowość do naśladowania innych pomoże im w akceptacji przez grupę, niepodatność na sugestie nasila się z wiekiem, przejawia się to w buncie przeciw narzucaniu woli przez dorosłych);
- Umiejętność współpracy, odpowiedzialność (Hurlock 1985; Stefańska – Klar 2001).

Pod koniec okresu wczesnoszkolnego dziecko angażuje się już w formy aktywności właściwe młodzieży, takie jak zaawansowane sposoby uczenia się, młodzieżowe formy rekreacji i rozrywki, podejmuje też działania na rzecz środowiska społecznego, naturalnego itp.

4.2. Okres dorastania

Rodzina

Stosunki rodzinne w okresie dorastania dziecka ulegają burzliwym przeobrażeniom. Rodzina w dalszym ciągu zaspokaja elementarne potrzeby dziecka oraz stanowi ważne źródło jego doświadczeń i wiedzy o życiu. Pod wpływem oddziaływania rodziców kształtuje się osobowość dorastających, ich zainteresowania, nawyki i przyzwyczajenia, postawy społeczno-moralne i stosunek do otaczającego świata. Jednakże, w miarę rozszerzania się kontaktów dziecka z szerszym otoczeniem społecznym wpływ rodziny stopniowo maleje. Stosunek młodych ludzi do rodziców wyraźnie się zmienia. Najczęściej podyktowane jest to następującymi czynnikami (Żebrowska 1986; Bee 2004):

- Wyraźnym kryzysem autorytetu rodziców;
- Konfliktami z rodzicami (ilościowy wzrost i gwałtowny przebieg);
- Osłabieniem więzi emocjonalnej.

Nastolatki wnikliwie obserwują swoich rodziców i stopniowo dostrzegają u nich cechy, których wcześniej nie zauważały. Wzrastająca zdolność myślenia abstrakcyjnego i przyczynowo-skutkowego pozwala na analizę ich postępowania, rozumienia jego motywów i ocenę rezultatów. Jednocześnie dokonują porównań z innymi ludźmi, którzy w danym momencie stają się dla nich osobami znaczącymi (aktualnymi autorytetami) i w rezultacie często się rozczarowują. Czasem można odnieść wrażenie, że wszelkie niedoskonałości, popełniane błędy i uchybienia rodziców są widziane jak przez szkło powiększające. Mimo wielu ewidentnych zalet i niezmiennie troskliwego stosunku do dziecka, rodzice spadają z piedestału doskonałości.

Szczególnie wrażliwi są młodzi ludzie na wszelkie przejawy hipokryzji (zakłamania) dorosłych. Przykładowo, nie mogą pogodzić się z sytuacją, w której nie lubiana ciocia, obiekt codziennych żartów i drwin rodziców, jest przez nich z otwartymi ramionami witana i przyjmowana podczas uroczystości rodzinnych. Nagromadzenie podobnych sytuacji powoduje, że dorastający często tracą szacunek i zaufanie do najbliższych, unikają szczerych rozmów, przestają się z nimi dzielić własnymi przeżyciami i kłopotami, szukając zrozumienia wśród rówieśników mających podobne doświadczenia. Obszar „własnych spraw”, tajemnic, indywidualnych problemów nastolatka stopniowo zaczyna się rozszerzać, a każda próba ingerencji rodziców w ten intymny świat napotyka gwałtowny sprzeciw i bunt.

Naturalną konsekwencją upadku autorytetu rodziców jest osłabienie więzi emocjonalnych, co przejawia się unikaniem towarzystwa rodziców (np. niechętnym stosunkiem do wspólnego spożywania posiłków i celebrowania świąt), odrzucaniem ich pomocy oraz wszelkich gestów czułości, tendencją do zamykania się w sobie, zobojętnieniem na problemy rodziców itp. Postępowanie młodych ludzi dyktowane jest wtedy silnymi emocjami i często zdarza im się popadać ze skrajności w skrajność. Dlatego też rodzice są zdziwieni nagłymi przejawami „dobrej woli” nastolatka, kiedy spieszy im z pomocą i okazuje swoje przywiązanie.

Sprzeczności w postępowaniu dorastających jest bardzo wiele, ponieważ mają oni w tym okresie do wykonania dwa (bardzo trudne do połączenia) zadania – uniezależnienie się od rodziców i równoczesne zachowanie poczucia związku z nimi. Młodzież nie traci potrzeby miłości rodzicielskiej, ciągle potrzebuje oparcia, zrozumienia i akceptacji. Ale zmienia się wyraźnie sposób okazywania uczuć rodzicom i przyjmowania gestów czułości z ich strony. Ponieważ dorastający doświadczają już innego sposobu zaspokajania potrzeby kochania i bycia kochanym (wchodzą w relacje intymne z rówieśnikami), wstydzą się zewnętrznych objawów miłości rodzicielskiej, zachowując powściągliwość i dystans. Jest on tym bardziej wyraźny, im bardziej rodzice okazują dezaprobatę wobec nowych uczuć i doświadczeń młodzieży.

Przejawy kontestacji i buntu są niewątpliwie sposobem „testowania”, wystawiania na próbę uczuć rodzicielskich. Ewidentnym błędem rodziców w takich sytuacjach jest pogłębianie dystansu uczuciowego poprzez odwracanie się od nastolatka, obrażanie się, a tym bardziej – zaostrenie zakazów, nakazów, stosowanie gróźb i kar. Jest to bowiem prosta droga do powstawania i utrwalania się atmosfery napięć, nieporozumień i niepotrzebnych kłótni, czyli klimatu konfliktowego w rodzinie.

Konflikty między rodzicami i dziećmi (jakkolwiek są czymś naturalnym i nieuniknionym) – jak zgodnie podkreślają psychologowie i pedagodzy – są wynikiem niewłaściwych stylów wychowawczych, na które składają się niepożądane postawy rodzicielskie (Żebrowska 1986; Olubiński 1992; Ryś 1998; Bee 2004 i inni). Właściwe stosunki rodzinne wytwarzają się w rodzinach o atmosferze demokratycznej lub autokratycznej życzliwej (autorytatywnej), przy pozytywnym nastawieniu uczuciowym i łagodnych środkach oddziaływania wychowawczego. Atmosferze konfliktowej natomiast (oschłość uczuciowa, brak wzajemnego zrozumienia, częste napięcia), sprzyja styl autokratyczny, surowy. Wiąże się on z niewłaściwymi postawami rodziców, do których można zaliczyć:

- postawę odtrącającą (dystans uczuciowy, nieuwzględnianie potrzeb dziecka: zaniedbywanie, jawna dezaprobata i krytyka dziecka, stosowanie żądań i rozkazów, zastraszanie, nadużywanie kar);
- postawę unikającą (nadmierny dystans uczuciowy, obojętność, uległość i bierność wobec dziecka, „wyręczanie się” prezentami, niekonsekwentne stosowanie wymagań);
- postawę nadmiernie korygującą, skoncentrowaną, wymagającą, perfekcjonistyczna (sztywne reguły postępowania, dziecko musi się dostosować do określonego wzorca wymagań, niezależnie od indywidualnych cech i możliwości, jest stale pod presją autorytetu rodziców, nie ma prawa do własnego zdania);
- postawę nadmiernie chroniącą (koncentracja połączona z uległością, wyręczanie dziecka, podejście bezkrytyczne, pobłażliwe, częsta izolacja od rówieśników).

A. Olubiński (1992) dokonał przeglądu badań na temat najczęściej występujących źró-

deł konfliktów między rodzicami i dziećmi.

W badaniach amerykańskich wyeksponowano takie czynniki, jak: negatywny stosunek do nauki i szkoły, samodzielność w doborze kolegów, w sposobach spędzania czasu wolnego, niewłaściwe postawy wychowawcze (np. nadopiekuńczość, oziębłość), negatywne cechy osobowości rodziców (brak taktu, despotyzm, wścibskość).

Badania niemieckie z kolei dowiodły, że konflikty występują w 50% analizowanych przypadków i ich podłożem jest najczęściej brak zrozumienia ze strony rodziców i brak zaufania do nich. Nastolatki we wczesnym okresie adolescencji (12–13 lat) krytykowały ostre metody wychowawcze, niesprawiedliwość, niedocenianie zainteresowań i dążeń; młodzież starsza podkreślała nieuznawanie przez dorosłych samodzielności, odrębności i problemów dorastających.

W literaturze francuskiej można znaleźć podobne spostrzeżenia, zwłaszcza w odniesieniu do – blokowanej często przez rodziców – potrzeby większej niezależności i samodzielności młodzieży. Ostre konflikty między młodzieżą i dorosłymi są spowodowane, zdaniem nastolatków, albo zbytnią twardością i surowością rodziców, albo ich nadmiernym liberalizmem i brakiem zainteresowania.

Polskie badania nad charakterem stosunków pomiędzy rodzicami a dziećmi wykazują wielkie przywiązanie młodzieży do domu rodzinnego przy jednocześnie często występujących konfliktach. Główne ich źródła dotyczą kontaktów młodzieży z płcią przeciwną, sytuacji szkolnej, pieniędzy, reżimu domowego. Trzeba podkreślić, że polska młodzież – w odróżnieniu od rówieśników z krajów wysoko rozwiniętych – długo pozostaje pod nadzorem rodziców, dzieląc wspólne mieszkanie (głównie z powodów ekonomicznych), co jest dodatkowym czynnikiem konfliktogennym. Wzajemnym nieporozumieniom dzieci i dorosłych sprzyjają też – w świetle rodzimych badań – zaburzenia w zachowaniu nieletnich, zaburzenia emocjonalne rodziców i ich patologiczne zachowania, np. nadużywanie alkoholu.

W zdecydowanej większości rodzin wzrost liczby konfliktów jest spowodowany codziennymi, dość błahymi sprawami, związanymi z obowiązkami domowymi czy prawami nastolatka, np. do noszenia ekscentrycznej fryzury, oryginalnego, rzucającego się w oczy stroju, późnych powrotów do domu itp. Psychologowie twierdzą, że tymczasowa niezgoda na linii rodzice–dziecko wcale nie musi być wydarzeniem negatywnym. Przeciwnie, ze względów rozwojowych może być zjawiskiem zdrowym i pożytecznym, ponieważ jest częścią procesu indywidualizacji i separacji (Bee 2004).

Z perspektywy dorosłych, okres ten może być postrzegany jako bardziej stresujący dla nich samych niż dla dorastających dzieci. Z jednej strony mają oni świadomość stopniowej i nieuchronnej utraty kontroli nad dzieckiem, co potęguje uczucie lęku o ich bezpieczeństwo, a z drugiej – w swoim postępowaniu nie chcą popełnić jakiegoś błędu, który może spowodować utratę dziecięcych uczuć. Ale paradoksalnie, mimo zwiększenia dystansu i tymczasowego wzrostu napięć rodzinnych, wewnętrzne,

emocjonalne przywiązanie nastolatka do rodziców pozostaje silne. Potwierdzeniem tej prawidłowości mogą być badania prowadzone w Holandii w latach 90. XX w. (ibidem). Wynika z nich, że w połowie okresu dorastania (15–16 rok życia) przywiązanie do rodziców nieco słabnie, ale później znowu wzrasta. Dobre samopoczucie nastolatków jest silniej skorelowane z ich przywiązaniem do rodziców niż do przyjaciół – rówieśników. Niezależnie od uzyskiwania coraz większej autonomii, młody człowiek nadal potrzebuje rodziców, którzy stanowią dla niego ważną psychologiczną, bezpieczną bazę.

Kryzys autorytetu rodziców, osłabienie więzi emocjonalnych i wzrost sytuacji konfliktowych w rodzinie to odzwierciedlenie zmieniającego się stosunku młodzieży do pokolenia dorosłych w ogóle. Sytuacja ta wynika z narastającego rozczarowania otaczającym światem, wraz z jego licznymi sprzecznościami, np. wyraźnym rozdzwięciem między narzucanymi młodzieży normami a stosowaniem ich przez dorosłych. W tym kontekście często mówi się o konflikcie pokoleń, którego podłoże jest znacznie szersze, ponieważ wiąże się z rozwojem cywilizacji, postępem naukowo-technicznym i idącymi z nimi w parze zmianami kulturalno-obyczajowymi, które są czymś naturalnym dla młodzieży, a rodzice za nimi nie nadążają.

Kiedy dziecko wchodzi w okres dorastania, rodzice powinni dopasować swój styl wychowania do jego wieku. W poniżej umieszczonej tabeli przedstawione są pewne zasady, ułatwiające właściwe porozumienie na linii rodzice–nastolatek.

Tabela 16. Zasady postępowania rodziców z dorastającym

Stosowanie bardziej demokratycznych i pozbawionych agresji sposobów dyscyplinowania dzieci. Młodzi ludzie, którzy przestali akceptować niejasne lub autorytarne zasady, mogą zaakceptować wyjaśnienie, które ukazuje im punkt widzenia rodziców.

Zdanie sobie sprawy z tego, że nastolatki często wyrażają w dyskusji odmienne zdanie po to, by określić swoją indywidualność. Uświadomiwszy sobie istnienie tego mechanizmu, można odpowiednio reagować podczas burzliwych dyskusji.

Uświadomienie sobie, że równowaga sił w rodzinie uległa nieuchronnej zmianie. Ważne, aby dorośli częściowo zrezygnowali ze swojego autorytetu, który dziecko respektowało, gdy było młodsze. Rodzice muszą stać się bardziej elastyczni oraz znaleźć odpowiednie, dostosowane do wieku dziecka sposoby wzajemnych reakcji.

Respektowanie prywatności młodej osoby przy jednoczesnym nadzorowaniu jej działań w nienachalny sposób. Podtrzymywanie pozytywnych sposobów porozumiewania się.

Kompensowanie poczucia bezsilności, którą może odczuwać młoda osoba podczas wymiany zdań z dorosłymi. Ważne, aby nastolatek nie miał uczucia, że jego zdanie nie jest brane pod uwagę, ponieważ może to negatywnie wpłynąć na jakość porozumiewania się z nim.

Źródło: opracowanie własne na podstawie C. R. Hollin, D. Browne, E. J. Palmer, *Przestępczość wśród młodzieży. Rozpoznawanie zjawiska, diagnozowanie i profilaktyka*, Gdańsk 2004, s. 63.

Szkoła, grupa rówieśnicza, subkultura

Szkoła jest ważnym środowiskiem społecznym, w którym upływa duża część życia dorastających. Chociaż okres tam spędzany jest głównie na nauce, nie można zapominać o różnorodnych formach kontaktów społecznych, zasadach postępowania i normach współżycia zbiorowego, w które młody człowiek zostaje wkomponowany. W szkole zdobywa się wiedzę, nawiązuje przyjaźnie, przeżywa pierwsze miłości. Może być ona areną zarówno przyjemnych doświadczeń (sukcesów), jak i tych niepożądanych (porażek).

Na okres dorastania przypada konieczność dwukrotnej zmiany szkoły. Po sześcioletniej szkole podstawowej nastolatek kontynuuje naukę w trzyletnim gimnazjum, po którym może wybrać określony typ szkoły ponadgimnazjalnej (liceum ogólnokształcące lub profilowane, technikum, szkołę zawodową). Każda zmiana środowiska szkolnego wiąże się dla młodego człowieka ze stanem niepewności, niepokoju czy nawet lęku. Przeżywany dyskomfort może wynikać na przykład z obawy o sprostanie formalnym wymaganiom szkolnym. Nastolatek zadaje sobie wtedy wiele pytań: czy poradzę sobie z nauką?; na jakich trafię nauczycieli?; czy będę musiał więcej się uczyć?; czy pogodzę naukę z realizacją swoich zainteresowań?, itp. Z drugiej strony wielką niewiadomą dla młodego człowieka jest przyszłość związana ze sferą nieformalnych kontaktów w grupie rówieśniczej – klasie szkolnej. Dorastający uczeń jest ciekawy (a jednocześnie niepewny), jakich spotka kolegów, czy będą podobni do niego (pod względem inteligencji i innych cech osobowości, zainteresowań, sposobów spędzania czasu wolnego itp.), czy zaakceptują go w grupie itp. Po okresie obowiązkowego gimnazjum dodatkowe rozterki młodego człowieka dotyczą zwykle kierunku dalszego kształcenia pod kątem wyboru przyszłego zawodu. Pojawiają się wtedy pytania: czy lepiej wybrać szkołę ogólnokształcącą z perspektywą studiów wyższych, czy może pójść do technikum (lub szkoły zawodowej), a może poszukać pracy i szybciej się usamodzielnąć? Dylematy odnoszą się również do konkretnego kierunku rozwoju zawodowego i są ściśle powiązane z – omawianymi wcześniej – uwarunkowaniami biopsychospołecznymi (np. predyspozycjami osobowościowymi, stymulacją ze strony środowiska rodzinnego, aktualną sytuacją i oczekiwaniami rynku pracy).

Każda szkoła (niezależnie od jej typu i poziomu) wytwarza specyficzny klimat, na który składają się przede wszystkim **stosunki uczniów z nauczycielami** oraz relacje rówieśnicze określone pewnymi normami grupowymi.

Stosunki na linii nauczyciel–uczeń mogą mieć charakter:

- bezkonfliktowy, wiążący się z ogólnym pozytywnym nastawieniem ucznia do szkoły,
- ambiwalentny, związany np. z konfliktem z wybranym nauczycielem i krytyczną oceną szkoły,
- konfliktowy, z wyraźnie niechętnym (lub nawet wrogim) stosunkiem do szkoły, wynikającym z licznych konfliktów z nauczycielami.

Niewątpliwie najbardziej niekorzystny, zarówno z punktu widzenia ucznia, jak i nauczyciela (oraz na tle zakładanych celów i zadań szkoły) jest klimat konfliktowy. Jako przyczyny jego powstawania uczniowie wymieniają najczęściej niektóre cechy osobowości i zachowania nauczycieli (np. brak wyrozumiałości i tolerancji, oschły stosunek do młodzieży, surowość i niesprawiedliwość w ocenie itp.). W percepcji nauczycieli, źródła konfliktów są gdzie indziej, raczej po stronie samych uczniów, którzy nie przykładają się do nauki i jawnie manifestują lekceważenie obowiązków szkolnych, nie szanują autorytetu dorosłych i przejawiają różne formy zachowań nieaprobowanych społecznie.

Zarówno główne przyczyny niewłaściwych stosunków szkolnych, jak i różna ich ocena z perspektywy uczniów i nauczycieli, nie zmieniają się zasadniczo w czasie i przestrzeni. W dużej mierze są one spowodowane trudnościami okresu rozwojowego, z którymi nawet doświadczeni pedagodzy nie zawsze umieją sobie poradzić. Przeobrażeniom ulega jednak częstotliwość i jakość sytuacji konfliktowych. Kierunek tych zmian jest niepokojący i zwraca na to uwagę wielu teoretyków i praktyków w zakresie szeroko rozumianej edukacji i wychowania.

W niektórych szkołach obserwuje się wyraźne obniżenie wymagań dydaktycznych oraz rozluźnienie dyscypliny szkolnej (poprzez zminimalizowanie poziomu stresu). Niewątpliwie znajduje to swoje odzwierciedlenie w sytuacjach wychowawczych. Relacje nauczyciel–uczeń ulegają nieustannym przeobrażeniom w kierunku niepokojącego zmniejszania dystansu, którego pochodną (a często i przyczyną!) jest między innymi:

- Zanik autorytetu nauczyciela, który utracił monopol na wiedzę, a tym samym – zaufanie godnego mistrza, zarówno wśród uczniów, jak i ich rodziców.
- Eskalacja przemocy w różnych, najbardziej wyrafinowanych formach.
- Powszechność środków psychoaktywnych w przestrzeni szkolnej.

We wspomnianych obszarach patologii współczesnej szkoły szczególnie niepokojąca jest ewidentna niemoc pedagogiczna nauczycieli, dających przyzwolenie uczniom na łamanie norm w zakresie zachowania, kultury języka, sposobu ubierania, ignorujących zagrożenia uzależnieniami, „przymykających oczy” na przejawy uczniowskiej „fali” (Zinkiewicz 2009).

P. Słowik i P. Passowicz (2004), podając w wątpliwość słuszność kierunku tzw. bezstresowego kształcenia, powołują się na wnioski z badań amerykańskich, z których wynika, że zmiany w systemie edukacyjnym, liberalizujące ustrój szkolny, przyczyniły się do wzrostu przestępczości młodych Amerykanów. Przeobrażenia w tym zakresie są widoczne w wymiarze ilościowym i jakościowym. Kilkukrotnie wzrosła liczba przestępstw gwałtownych (w tym morderstw i gwałtów), popełnianych często pod wpływem alkoholu czy narkotyków. W kontekście wspomnianych badań mówi się o tzw. emocjonalnym analfabetyzmie młodych ludzi, czyli małej wiedzy o własnych emocjach i braku kontroli nad nimi. Niestety, polska rzeczywistość wychowawcza coraz

bardziej przypomina tę z za oceanu. Biorąc pod uwagę relatywizm wartości, brak właściwych wzorców, niespójny system prawno-sądowy (sprzyjający poczuciu bezkarności), niekorzystne oddziaływanie mass mediów (promujących agresję, wyrabiających bierność, bezrefleksyjność, stępiających wrażliwość) oraz fakt wzajemnego wzmacniania się tych czynników, możemy mówić o postępującym kryzysie (ibidem).

W okresie dorastania problem nauki szkolnej i formalnych związków z nauczycielami staje się często drugoplanowy, ponieważ najistotniejsze dla młodych ludzi są **kontakty z rówieśnikami**. To właśnie z nimi nastolatki spędzają najwięcej czasu, zarówno na terenie szkoły, jak i poza nią.

W szkole ważna jest pozycja ucznia w hierarchii klasowej, normy grupowe, rola, jaką pełni w grupie, stopień integracji członków zespołu klasowego, ogólna atmosfera klasy określana przez stosunki międzyjednostkowe i międzygrupowe (np. pomiędzy dziewczętami i chłopcami, pomiędzy poszczególnymi podgrupami itp.). Im bardziej młody człowiek identyfikuje się ze swoim szkolnym środowiskiem, a klasa jest dla niego również grupą odniesienia (a nie tylko formalną grupą przynależności), tym bardziej zależy mu na uznaniu kolegów i pozycji akceptacji (popularności w sensie pozytywnym) w strukturze grupy. Jako dyskomfort będzie odczuwał sytuacje odsuwania go od wspólnych przedsięwzięć (pozycja izolacji), a tym bardziej – jawnie manifestowane zachowania niechęci czy agresji ze strony kolegów z klasy (pozycja odrzucenia). Ważna jest też rola, jaką jednostka pełni na forum klasy oraz sposób jej postrzegania przez społeczność, np. dobrego ucznia, lidera drużyny sportowej, klasowego kłowna itp. Sprzyja ona bowiem sytuacji utrzymywania statusu popularności w grupie. Istotne są także relacje pomiędzy poszczególnymi osobami w klasie, sympatie i antypatie, wzajemna pomoc, sposoby ubierania się i spędzania wolnego czasu poza szkołą, które są określane przez wewnątrzgrupowe normy i składają się na ogólną atmosferę klasy.

Pozaszkolne kontakty rówieśnicze dorastających stają się coraz bardziej zróżnicowane. Nawiązywane przyjaźnie są coraz bardziej intymne. Nastolatki dzielą się ze sobą najskrytszymi odczuciami i tajemnicami, są biegłe w rozpoznawaniu wzajemnych emocji. Najbardziej cenionymi cechami ich związków zaczynają być lojalność i zaufanie. Początkowo obowiązuje „wyłączność”, bezkompromisowe przywiązanie i wierność. Stopniowo młodzi ludzie akceptują zalety i wady swoich przyjaciół, wzrasta ich ogólny poziom tolerancji dla wzajemnych błędów i wykroczeń.

Grupy, w które spontanicznie łączą się młodzi ludzie (jednopłciowe – określane klikami, mieszane – zwane paczkami lub „bandami”), wywierają na nich silną presję. Hermetyczność i konformizm, czyli konieczność podporządkowania się standardom zachowań grupy może chwilowo osłabić poczucie własnej wartości nastolatka. Ale nie zawsze nacisk grupy niesie ze sobą negatywne konsekwencje, co sugerują kulturowe stereotypy. Grupy rówieśnicze mogą być nośnikiem zarówno wartości negatywnych, jak i tych pożądanych społecznie. Młodzi ludzie uczą się od siebie również pozytywnych zachowań, np. dbając o higienę i wygląd, angażując się w wolontariat, rozwija-

jąc się sportowo itp. Należy pamiętać, że dorastający sami dobierają sobie przyjaciół i najlepiej czują się w towarzystwie osób, z którymi wyznają wspólne wartości, mają te same poglądy i podobnie się zachowują. W przypadku pojawiających się niezgodności i poczucia ewidentnego „niedopasowania”, mogą poszukać innej grupy.

Przynależność do grupy (lub kilku grup) wyznacza nastolatkowi kierunek określonych działań i związków, pomaga zidentyfikować potencjalnych przyjaciół i wrogów. Ostatecznie, postrzeganie siebie jako członka grupy pomaga stworzyć i wzmocnić tożsamość nastolatka. Możliwość wypróbowania swoich nowych umiejętności na forum grupy sprzyja również nawiązywaniu związków heteroseksualnych w okresie dorastania (Bee 2004).

Zdaniem psychologów, „ze wszystkich zmian w obrębie społecznego funkcjonowania w okresie dorastania, prawdopodobnie najgłębsze zmiany dotyczą przejścia z całkowitej dominacji przyjaźni z osobnikami tej samej płci w związki heteroseksualne. Ten nowy typ stosunków wyraźnie jest częścią przygotowań do przybrania dorosłej tożsamości płciowej. Niemalą rolę odgrywa tutaj seksualność fizyczna, ale ważne są też umiejętności zachowań intymnych z osobnikiem płci przeciwnej, takie jak flirtowanie, komunikacja i odczytywanie wskazówek społecznych partnera” (ibidem 378). Aktywność seksualna staje się ważną dziedziną życia dorastających i rozpoczyna ją bardzo wielu młodych ludzi jeszcze przed osiągnięciem pełnoletniości, a tym bardziej – przed osiągnięciem dojrzałości płciowej, emocjonalnej i społecznej. Inicjacja seksualna nastolatków jest uwarunkowana wieloma czynnikami. Możemy dostrzec duże zróżnicowanie w obrębie rozpoczynania współżycia intymnego np. przez młodzież amerykańską i europejską. Jednakże, bez względu na terytorium, różnice dotyczą zażycia struktury i warunków socjoekonomicznych rodziny, przywiązania do tradycji religijnej, wartości lansowanych przez grupę odniesienia i media. Badania dowodzą, że osoby wywodzące się z rodzin niepełnych, ubogich, słabo identyfikujące się z religią, wcześniej rozpoczynają aktywność seksualną i częściej zmieniają partnerów (ibidem). Dodatkowymi czynnikami wzmacniającymi wczesną inicjację seksualną są wzorce podobnych zachowań dostarczane przez grupę i wpływ mediów, rozbudzających potrzeby doznań erotycznych, np. poprzez reklamy, filmy, programy typu talk-show.

Kontakty seksualne dorastających są areną ważnych doświadczeń w życiu osobistym i społecznym, ale stanowią też źródło pewnych niepokojów i zagrożeń, np. dotyczących identyfikacji własnej orientacji seksualnej, przedwczesnej ciąży, nietypowych zachowań seksualnych itp.

Omawiając społeczne konteksty rozwoju dorastających, nie można zapomnieć o specyficznych formach grup młodzieżowych, określanych mianem **subkultur**. Mimo że nie wszystkie nastolatki ulegają aktualnym trendom i modom lansowanym przez kultury alternatywne, formacje te istnieją w przestrzeni społecznej i wychodzą do młodzieży ze specyficzną ofertą, nie zawsze akceptowaną przez świat dorosłych (między innymi dlatego postrzeganą w środowisku nastolatków jako atrakcyjną). Przynależność

do określonej grupy subkulturowej może zaważyć na przyszłości młodego człowieka, na jego kontaktach z dorosłymi, edukacji i wyborze zawodu, dlatego też ta część opracowania będzie poświęcona bardzo ogólnej charakterystyce grup podkulturowych. Szczegółowe informacje na temat funkcjonowania poszczególnych subkultur można znaleźć w publikacjach zamieszczonych w bibliografii.

Subkulturę (inaczej: podkulturę, kontrkulturę, kulturę alternatywną) definiuje się najczęściej jako autonomiczny układ norm, wartości i wzorców zachowań oraz ról społecznych wytworzonych przez społeczność jakiejś grupy; układ odmienny od standardów obowiązujących ogół społeczeństwa. Z jednej strony może on wzbogacać (urozmaicać) życie społeczne, a z drugiej – może je komplikować i utrudniać. System ten – jako alternatywny wobec oficjalnie usankcjonowanego – jest regulatorem zachowań członków danej grupy (Machel 1997; Jędrzejewski 1999).

M. Jędrzejewski (1999) dzieli subkultury na:

- Alternatywne (subkultury religijno-terapeutyczne, które za cel stawiają sobie doskonalenie osobowości, podnoszenie na wyższy poziom stanu świadomości i wiedzy; subkultury ekologiczno-pacyfistyczne, działające na rzecz środowiska, zdrowia ludzkiego i idei pokoju);
- Buntu i ucieczki (buntu społeczno-obyczajowego, stawiające na indywidualność, np. punki, hippisi; izolacji od społeczeństwa, kultywujące siłę, np. gitowcy, killersi, skinheadzi; subkultury przygody i ryzyka);
- Kreacyjne (autokreacji artystycznej, popierające samorealizację niezależną od profesjonalistów; kultury „dziania się”, bycia w drodze, na szlaku, preferujące imprezy, festiwale młodzieżowe; działalności happeningowej, realizujące się poprzez rozmaite akcje, pikiety, manifestacje itp.).

Jak już kilkakrotnie wcześniej sygnalizowano, w okresie adolescencji jest czymś naturalnym, że rodzina powoli traci wpływ na zachowanie młodego człowieka na korzyść grupy rówieśniczo-koleżeńskiej. Kiedy przynależność do grupy wiąże się jedynie z zewnętrznymi atrybutami (np. specyficzną fryzurą i strojem, swoistym językiem, tatuowaniem ciała, noszeniem wielu kolczyków itp.), a nie pogarszają się znacząco stosunki młodego człowieka z rodzicami i nauczycielami, można do pewnego stopnia pozwolić mu eksperymentować i zdobywać w ten sposób nowe doświadczenia społeczne (np. związane z odbiorem przez otoczenie). Często okazuje się bowiem, że nastolatki same „wyrastają” z tego typu zainteresowań i preferencji, opowiadając się ostatecznie po stronie wartości ogólnospołecznych. Ale jeżeli proces ten jest zbyt szybki i powoduje uwikłanie się jednostki w podkulturę negatywną, poddającą swoich członków antyspołecznemu treningowi, powinno to budzić zaniepokojenie rodziców. Szczególnie niebezpieczne są subkultury oparte na kulcie siły fizycznej, lansujące agresywne wzorce rozwiązywania swoich problemów, np. eliminowania przedstawicieli innych grup („szalikowcy”, skini, killersi). Największym zagrożeniem dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży są oczywiście subkultury narkomańskie, alkoholowe i przestępcze.

Czynniki, które decydują o specyfice stylu życia uczestników subkultur negatywnych, są dla nich czymś atrakcyjnym, ekscytującym. Można wśród nich wymienić przede wszystkim zamiłowanie do ryzyka w różnych formach (np. niebezpieczne skoki do wody, przebieganie przed nadjeżdżającym pociągiem, ryzykowne kontakty seksualne itp.) i wandalizm (np. zdemolowanie klasy jako odwet na nauczycielu; niszczenie „dla zabawy” lamp ulicznych, budek telefonicznych, przystanków; niszczenie jako przejaw gniewu lub frustracji).

H. Machel (1997) wyodrębnił osiem charakterystycznych cech tzw. myślenia grupowego, mającego decydujący wpływ na zachowanie się uczestników subkultur młodzieżowych (patrz tabela 17).

Tabela 17. Cechy myślenia grupowego

Złudzenie całkowitego bezpieczeństwa, które prowadzi do nadmiernego optymizmu i zachęca do podejmowania skrajnego ryzyka.

Zbiorowe racjonalizowanie (usprawiedliwianie) działalności grupy, co pozwala jej odrzucać wszelkie dane, które są sprzeczne z decyzją.

Niepodważalna wiara w immanentną, przyrodzoną moralność grupy (dobre jest to, do czego dąży nasza grupa), co prowadzi do ignorowania moralnych następstw decyzji.

Stereotypowe poglądy na wroga jako słabszego, złego, głupiego itp.

Silny nacisk wewnętrzny na członków grupy, aby dostosowali się do norm grupowych i nie różnili się w poglądach.

Indywidualna autocenzura myśli i idei, które odbiegają od wspólnych poglądów grupy, co powoduje skuteczne formy kontroli.

Złudzenie jednomyślności decyzji, które jest po części rezultatem nacisków nakłaniających do konformizmu (grupowego).

Pojawienie się samozwańczych „strażników umysłów” członków grupy, którzy tłumią niedogodną informację i ganią każdego, kogo poglądy odbiegają od wspólnych poglądów grupy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Machel, Niektóre właściwości podkultur młodzieżowych, [w:] Młodzieżowe podkultury w środowisku szkolnym i pozaszkolnym, red. S. Kawula i H. Machel, Toruń 1997

Do głównych przyczyn powstawania i ogromnego zróżnicowania zjawiska subkultur młodzieżowych (podobnie jak i innych form patologii społecznej) można zaliczyć (ibidem):

- Nadmierne zagęszczenie ludności w niektórych skupiskach społecznych i wzrost anonimowości (blokowiska, dzielnice robotnicze z dużym odsetkiem osób bezrobotnych, o niskim statusie socjoekonomicznym);
- Negatywne skutki procesu tzw. demokratyzacji rodziny (w kierunku większej swobody członków oraz zaniku silnej więzi i kontroli), prowadzące do osłabienia jej funkcji wychowawczej (socjalizacyjnej);
- Wzrost rywalizacji ekonomicznej, której skutkiem jest tworzenie się rywalizującego społeczeństwa;
- Dehumanizacja stosunków między ludźmi.

Reasumując tę część opracowania, trzeba podkreślić, że indywidualny rozwój każdej jednostki przebiega w istotnych społecznych kontekstach – rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej, subkultury. Sieć wzajemnych wpływów (przenikanie się tych środowisk), kombinacja poszczególnych czynników warunkujących rozwój, siła i intensywność oddziaływania na młodego człowieka są czymś unikatowym, niepowtarzalnym. Tak więc każdy ma własną ścieżkę rozwoju osobistego, w który „wpisany” jest również rozwój zawodowy.

5. Zadania rozwojowe właściwe dla danego okresu życia i wynikające z nich charakterystyczne działania

Według R. Havighursta, zadanie rozwojowe, nazywane też oczekiwaniami społecznymi, to „zadanie, które pojawia się w danym lub przybliżonym okresie życia jednostki, a pomyślne zrealizowanie go zapewnia jej szczęście oraz powodzenie w realizacji późniejszych zadań, niepowodzenie zaś prowadzi do braku zadowolenia, dezaprobaty ze strony społeczeństwa i trudności w osiągnięciu późniejszych zadaniach” (za: Hurlock 1985: 89). Takie ujęcie istoty zadań nie oznacza, że są one sformułowane pod adresem człowieka jedynie przez czynniki zewnętrzne, ale stanowią szczególną integrację jego indywidualnych potrzeb i możliwości (pojawiających się w określonym czasie) z oczekiwaniami społecznymi. Mają więc swoje źródła w uwarunkowaniach psychologicznych i kulturowo-społecznych” (Michalak 2006: 9).

Havighurst dzieli ludzkie życie na sześć okresów:

- niemowlęstwo i wczesne dzieciństwo (0–5/6 lat);
- średnie dzieciństwo (5/6–12/13 lat);
- adolescencja (12/13–18 lat);
- wczesna dorosłość (18–35 lat);
- wiek średni (36–60 lat);
- późna dojrzałość (powyżej 60 lat).

W każdym z nich jednostka staje przed serią zadań, tj. umiejętności, postaw, sposo-

bów pojmowania, które powinna wykonać. Tylko ich pomyślna realizacja umożliwia jej przejście na wyższy poziom rozwoju. Przechodzenie z jednego etapu rozwoju do drugiego nie odbywa się w sposób gwałtowny, jest procesem dynamicznym i złożonym. Opanowanie kolejnego etapu w dużej mierze zależy od osiągnięć nabytych w poprzednim okresie (por. teoria rozwoju osobowości E. Eriksona). Zmiany rozwojowe nie zachodzą samorzutnie, oddziałują na nie warunki życia, aktywność własna, doświadczenia edukacyjne. Aby rozwój jednostki przebiegał harmonijnie i bez większych zakłóceń, musi ona zmagać się z zadaniami rozwojowymi przypadającymi na określone odcinki życia i efektywnie je rozwiązywać (ibidem).

Określenie zadań rozwojowych jest niezwykle istotne. Rodzicom i nauczycielom, wskazują one, czego dzieci powinny się nauczyć w danym wieku, oraz czego mogą oczekiwać i wymagać od nich w najbliższej przyszłości. Dla dzieci stanowią zaś siłę motywacyjną pobudzającą je do uczenia się, czego grupa społeczna oczekuje od nich w danym wieku.

Dziecko rozpoczynające naukę w szkole wkracza w nowy, nieznany sobie, choć ciekawy świat. Zasadniczo zmienia się tryb jego życia, zobowiązane jest do systematycznego uczęszczania do szkoły oraz do wypełniania obowiązków nakładanych przez nauczyciela. Rozpoczęcie nauki oznacza istotną zmianę w jego sytuacji psychospołecznej. Dziecko zaczyna dzielić swoje życie między dwa środowiska: rodzinę oraz szkołę. Jego zachowanie oraz postępy w nauce podlegają ocenie nie tylko rodziców, ale przede wszystkim nauczyciela i rówieśników. Podstawowym obowiązkiem staje się nauka, która stawia przed dzieckiem nowe wymagania i przyczynia się do jego rozwoju umysłowego. Do głównych zadań rozwojowych tego okresu zaliczamy:

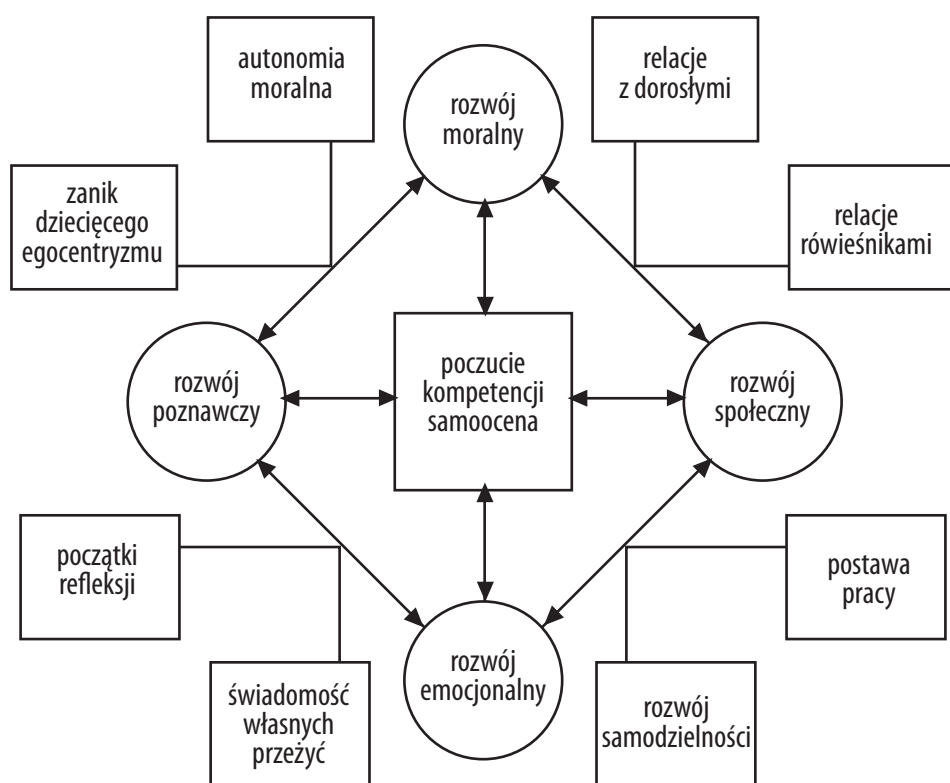
1. Uczenie się sprawności fizycznych potrzebnych w codziennych zabawach;
2. Wytwarzanie zdrowych postaw wobec samego siebie i wzrastającego organizmu;
3. Uczenie się przebywania z rówieśnikami;
4. Rozwijanie samodzielności;
5. Uczenie się roli właściwej dla płci męskiej lub żeńskiej;
6. Nabywanie nowych pojęć niezbędnych w codziennym życiu;
7. Rozwijanie podstawowych umiejętności czytania, pisanie i liczenia;
8. Rozwijanie pojęć potocznych przydatnych w życiu codziennym;
9. Kształtowanie sumienia, moralności konwencyjnej i wyodrębnianie ważnych dla dziecka wartości;
10. Osiąganie niezależności osobistej;
11. Rozwijanie postaw społecznych w stosunku do grup społecznych i instytucji-
(Przetacznik-Gierowska 2005: 69).

Celem zmian rozwojowych jest samorealizacja (wykorzystanie potencjalnych możliwości tkwiących w jednostce). A. Maslow określił to terminem samoaktualizacja, oznaczającym dążenie do tego, aby być jednostką najlepszą pod względem fizycznym

i psychicznym. Jeśli osoba ma być szczęśliwa i dobrze przystosowana, musi mieć możliwości realizacji tego dążenia (Hurlock 1985). Zmiany rozwojowe pojawiają się równocześnie w wielu obszarach funkcjonowania dziecka (por. część dotyczącą ogólnej charakterystyki poszczególnych okresów rozwojowych). Zmiany w obszarze jednej sfery warunkują i pociągają za sobą zmiany w innych sferach, same będąc przez nie wywołane i wzmacniane.

W wieku szkolnym, jako najważniejsze zjawiska i osiągnięcia rozwojowe – zgodnie z teorią Eriksona – uznaje się procesy powstawania poczucia kompetencji i kształtowania samooceny (Appelt 2005: 261).

Schemat 5. Obszary zmian rozwojowych w wieku szkolnym



Źródło: ibidem.

Na schemacie zobrazowane są poszczególne aspekty rozwoju dziecka oraz związane z nimi najważniejsze zadania rozwojowe.

Pomyślnemu osiągnięciu kolejnych zadań rozwojowych sprzyjają:

1. Dobre zdrowie i brak poważnych obrażeń fizycznych.
2. Samoakceptacja wynikająca z pozytywnego pojęcia własnego „ja”, a dalej przeświadczenie, że „poradzę sobie z każdym problemem, jaki się pojawi”.
3. Środowisko pobudzające rozwój indywidualności (a nie dostosowanie do jednego wzoru), zachęcające dzieci (ofiarujące pomoc) do rozwiązywania trudnych problemów.
4. Stawianie realistycznych celów, co pozwala uniknąć niepowodzeń oraz ich szkodliwego oddziaływania na pojęcie dziecka o sobie.
5. Rozumienie samego siebie, obejmujące wiedzę o sobie oraz akceptację zarówno własnej słabości, jak i siły.
6. Usuwanie przyczyny zachowania aspołecznego, zanim stanie się ono nawykiem lub zagrozi szansom społecznej akceptacji dziecka.
7. Uczenie się, jak odnosić się do innych osób, aby być „zorientowanym na innych”, a nie „zorientowanym na siebie samego (ibidem: 58).

Niestety, nie wszystkim dzieciom udaje się opanować zadania rozwojowe, co w konsekwencji wywołuje poczucie niższości, dezaprobatę społeczną, której często towarzyszy społeczne odrzucenie oraz utrudnienia w wykonywaniu kolejnych, nowych zadań rozwojowych. Czynniki utrudniające opanowanie zadań rozwojowych to: opóźnienie rozwoju fizycznego lub umysłowego, słabe zdrowie, upośledzający defekt fizyczny, brak możliwości uczenia się tego, czego oczekuje grupa społeczna, brak pokierowania uczeniem, się, brak motywacji do uczenia się, obawa, żeby nie być innym (ibidem).

Biorąc pod uwagę liczne zmiany, jakie zachodzą w rozwoju, zachowaniu i wyglądzie dziecka, wczesny wiek szkolny bywa określany jako:

1. Wiek rozumu (duże tempo i możliwości w rozwoju, rozumienie otaczającego świata i jego zjawisk).
2. Wiek pamięci (łatwość w zapamiętywaniu nowych słów, liczb, nawyków ruchowych, zasad rozwiązywania zadań matematycznych, algorytmów czynności utrwalających się w zespoły zachowania społecznego).
3. Wiek społeczny (ujawnianie tendencji do uczestnictwa w życiu zbiorowym klasy szkolnej i grup rówieśniczych podczas zabaw podwórkowych oraz w spełnianiu ról społecznych na rzecz domu, szkoły, klasy).
4. Wiek aktywności (skłonność do ekspansji, do angażowania się w to, co dziecko aktualnie robi, oddawania się bez reszty zabawie, pracy, poznawaniu).
5. Wiek ekspansji (wyrażanie własnych przeżyć przez zabawę i twórczą działalność – rysowanie, malowanie, śpiew, taniec) (Adamek 1997).

Wraz z rozwojem młodego człowieka czekają na niego bardziej zaawansowane zadania (kompetencje) do opanowania. W tym czasie jednostka tworzy nowe, bardziej doj-

rzale związki z rówieśnikami, uzyskuje niezależność emocjonalną od rodziców, przygotowuje się do wyboru szkoły, przyswajają kanon wartości etycznych, którymi będzie kierować się w życiu dorosłym. Młody człowiek wkracza w okres adolescencji.

Zadania rozwojowe ujmowane były w różnych koncepcjach teoretycznych. W poniżej umieszczonym zestawieniu przedstawiono je na tle najważniejszych wydarzeń w życiu dziecka i jego obszarów rozwoju.

Tabela 18. Porównanie i charakterystyka stadiów rozwoju w koncepcjach E.H. Eriksona, R.J. Havighursta oraz B.M. i Ph. R. Newmanów. Wiek szkolny (6–12 lat)

Wydarzenia mające znaczenie w rozwoju dziecka oraz oddziaływania społeczne wpływające na rozwój	Obszary rozwoju dziecka	Zadania rozwojowe
• dzieci doskonałą ważną szkolną i społeczną sprawnością, • dziecko porównuje siebie z rówieśnikami • wystarczająco produktywnie dziecko będzie zdobywać społeczną i szkolną sprawność w celu nabycia pewności siebie, porażka w zdobywaniu tych ważnych cech prowadzi do poczucia niższości • znaczącymi czynnikami społecznymi są nauczyciele i rówieśnicy.	• kooperacja społeczna (grupy rówieśnicze tej samej płci, doświadczenie istnienia różnych punktów widzenia, wrażliwość na normy społeczne i naciski grupy, doświadczanie intymności z partnerem tej samej płci) • samoocena (rodzi się samoświadomość, poczucie samoskuteczności, kształtują się wewnętrzne kryteria oceny siebie) • nabywanie sprawności szkolnych (sprawności motoryczne, intelektualne – opanowanie mowy pisanej, artystyczne) • zabawa zespołowa (podporządkowanie celów indywidualnych celom grupy, poznanie zasady podziału pracy oraz współpracy).	• uczenie się odpowiedniej roli płciowej • rozwój podstawowych sprawności czytania, pisanie, liczenia • rozwój pojęć niezbędnych w codziennym życiu • rozwój sumienia, moralności, skali wartości • osiągnięcie niezależności osobistej • rozwój postaw wobec grup i instytucji.

Źródło: A. Brzezińska, Społeczna psychologia rozwoju, Warszawa 2007, s. 233.

Zadania rozwojowe w okresie adolescencji

Typowy przebieg poszczególnych faz okresu dojrzewania (z uwzględnieniem indywidualnych różnic) podlega silnym wpływom kulturowym i społecznym. Są one dodatkowo kształtowane przez specyficzne oczekiwania rodziny i doświadczenia danej jednostki. W tym kontekście, mając na myśli wymagania otoczenia społecznego wobec młodego człowieka, mówi się o osiąganiu podstawowych celów albo o zadaniach rozwojowych, charakterystycznych dla określonego etapu rozwoju.

W psychologii istnieje wiele ujęć wspomnianych celów lub zadań. Według B. Varenhorst (1981; za: Z. B. Gaś 1995) są to kolejno:

- **Doświadczenie fizycznej dojrzałości seksualnej** jest osiągane zazwyczaj między 12. a 16. rokiem życia. Wiąże się ze sferą biologiczną, ale ma olbrzymie konsekwencje osobowościowe i interpersonalne. Dotyczy modyfikacji obrazu siebie, oczekiwań od siebie i innych, sposobów kontaktowania się z innymi, nowych ról i obowiązków.
- **Rozwijanie własnej indywidualności.** Pytanie: kim jestem? I jakie są moje relacje z innymi ludźmi? Sprawdzanie się w różnych sytuacjach, wykorzystywanie minionych doświadczeń, intensywne doświadczanie teraźniejszości i świadome planowanie przyszłości. Wyraźna świadomość ciągłości własnego rozwoju.
- **Kształtowanie zobowiązań społecznych.** Konieczność włączenia się w życie społeczne i określenie własnego miejsca w społeczeństwie. Wiąże się z wyborem zawodu, planowaniem życia rodzinnego, określeniem postaw wobec obowiązujących norm i ról społecznych. Eksperymentowanie w różnych sferach, sprawdzanie swoich mocnych i słabych stron.
- **Uzyskanie autonomii.** Stopniowe uwalnianie się od opinii rodziców, ich autorytetu, systemu wartości i poglądów na życie. Równoczesny wzrost znaczenia grupy rówieśniczej, jako ważnego punktu odniesienia oraz miejsca eksperymentowania z własną wolnością i odpowiedzialnością.
- **Wyrastanie z egocentryzmu,** który z jednej strony przejawia się poczuciem nieustającego „bycia na scenie”, gdzie jest się obiektem oceny, kontroli i krytyki, a z drugiej – doświadczaniem psychicznej samotności i niezrozumienia przez otoczenie (z powodu przeświadczenia o wyjątkowości własnych przeżyć). Jest to stopniowe uzyskiwanie poczucia wspólnoty z innymi, dostrzegania ich problemów i prawa do odmienności.
- **Reorganizacja systemu wartości.** Zdolność do myślenia abstrakcyjnego umożliwia sprawniejsze gromadzenie i przetwarzanie informacji o świecie i o sobie, kwestionowanie powszechnego systemu wartości (w tym systemu wartości rodziców). Wiąże się z tym tendencja do idealizowania i kształtowania własnego systemu wartości, spójnego z systemem grupy rówieśniczej.

W zamieszczonej poniżej tabeli wyszczególniono zadania rozwojowe w ujęciu innego autora (R. J. Havighursta) – na tle głównych obszarów rozwoju (wyodrębnionych przez B. M. i Ph. R. Newmanów).

Tabela 19. Obszary rozwoju i zadania rozwojowe w okresie dorastania

Obszary rozwoju według B.M. i Ph.R. Newmanów	Zadania rozwojowe według R.J. Havighursta
• Dojrzewanie fizyczne (wzrost i masa ciała, dojrzewanie seksualne, skok pokwitaniowy); • Operacje formalne (złożone operacje na pojęciach, stabilizacja wzajemnych powiązań: myślenie formalne – rozumowanie moralne – kształtowanie się tożsamości indywidualnej); • Rozwój emocjonalny (kontrola nad emocjami); • Uczestniczenie w grupach rówieśniczych (grupy różnopłciowe i różn zadaniowe); • Związki heteroseksualne (przyjaźnie, inicjacja seksualna, związki preintymne); • Autonomia w stosunku do rodziców (niezależność emocjonalna, fizyczna, ekonomiczna); • Tożsamość dotycząca roli seksualnej (internalizacja standardów i oczekiwań społecznych); • Uwewnętrzniona moralność (przejście do moralności postkonwencyjnej); • Wybory dotyczące zawodu i pracy (kariery zawodowej). Początki tożsamości zawodowej.	• Osiąganie nowych i bardziej dojrzałych związków z rówieśnikami obojga płci; • Opanowywanie społecznej roli związanej z płcią; • Akceptowanie swej fizyczności i efektywne korzystanie z własnego ciała; • Osiąganie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych; • Osiąganie bezpieczeństwa i niezależności ekonomicznej; • Wybór i przygotowanie się do zawodu/ zajęcia; • Przygotowanie się do małżeństwa i życia rodzinnego; • Rozwijanie się sprawności intelektualnych i pojęć niezbędnych dla kompetencji obywatelskiej; • Pożądanie i osiaganie społecznie odpowiedzialnego zachowania; • Nabycie zbioru wartości oraz systemu etycznego jako przewodnika zachowania.

Źródło: A. Brzezińska, Społeczna psychologia rozwoju, Warszawa 2007, s. 234.

Zawarte w tabeli zadania rozwojowe dotyczą sfery sprawności organizmu jednostki (soma), zmian form aktywności, procesów poznawczych i emocjonalnych oraz struktury osobowości (psyche), a także związków z innymi ludźmi i podejmowanych ról społecznych (polis). Jakość realizacji tych zadań zależy nie tylko od samej jednostki, ale też od wymagań społecznych i wsparcia udzielanego przez najbliższe otoczenie (rodzinę, grupy rówieśnicze, instytucje edukacyjno-opiekuńcze, miejsca pracy i wypoczynku) (Brzezińska 2007). Indywidualne wybory jednostki, dotyczące zawodu i pracy są również wkomponowane w główne obszary rozwoju i stanowią wypadkową własnych możliwości i zamierzeń w tym zakresie oraz wpływu otoczenia.

Wypełnienie zadań rozwojowych jest związane z koniecznością pokonywania wielu trudności, jakich nastolatek doświadcza. Oto niektóre z nich (D. Burgin 1990; za: Z. B. Gaś 1995: 15):

- Wytworzenie nowych wzorców działania i przeżywania (w związku z uzyskaniem pełnych zdolności rozrodczych);
- Wykształcenie dojrzałych mechanizmów kontrolujących agresję (w związku z rozwojem somatycznym i uzyskaniem siły fizycznej dorosłego człowieka; umożliwi to konstruktywne funkcjonowanie społeczne);
- Rozwinięcie procesów regulacyjnych (w związku z dużą presją popędów i intensywnym przeżywaniem rzeczywistości; umożliwi to sprawną samokontrolę);
- - Doświadczenie żalu za utraconym dzieciństwem i związanych z nim przeżyć i działań jest nieuniknione, gdyż fizyczne, psychiczne i społeczne dorastanie wiąże się z utratą dziecięcych przywilejów;
- Uświadomienie sobie odpowiedzialności za własne uczucia, myśli i działania (w związku z oddzieleniem się od rodziców i uzyskaniem niezależności);
- Zdobycie nowej identyfikacji (zarówno wewnętrznej, interpersonalnej, jak i społecznej, w związku z dokonującymi się zmianami w zakresie obrazu samego siebie i systemu wartości oraz przystosowania społecznego).

Pokonywanie kolejnych faz rozwoju i wypełnianie związanych z nimi zadań jest okresem szczególnie trudnym dla dorastających. Młodzi ludzie są bardzo aktywni, próbują pełnić nowe role, eksperymentują z różnymi zachowaniami, które nie zawsze podobają się dorosłym (alkohol, narkotyki, przypadkowy seks, wagary, wykroczenia przeciw prawu). Jest to związane z doświadczaniem nowych sytuacji i stresów, brakami w zakresie umiejętności rozwiązywania pojawiających się problemów (z porozumiewaniem się, rozumieniem i interpretowaniem kolejnych doświadczeń itp.) czy presją rówieśników.

W dalszej części opracowania opisane zostaną pokrótce najistotniejsze obszary zagrożeń i najczęściej pojawiające się zaburzenia rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży.

6. Problemy, zagrożenia i zaburzenia rozwoju, charakterystyczne dla poszczególnych stadiów i propozycje wsparcia dzieci i młodzieży

6.1. Okres wczesnoszkolny

Realizacja zadań rozwojowych charakterystycznych dla okresu wczesnoszkolnego przyczynia się do powstania wielu trudnych dla dziecka sytuacji. Jeśli ma ono problemy z opanowaniem nowych umiejętności lub też doznaje w tej dziedzinie niepowodzeń, obniża się poziom jego samooceny. Może to stać się przyczyną niewłaściwego postrzegania własnej osoby, a co za tym idzie, mieć wpływ na powstanie zaburzeń w rozwoju. Oprócz tego do czynników sprzyjających nieprawidłowemu rozwojowi zaliczamy: uwarunkowania genetyczne, powikłania w okresie prenatalnym oraz niekorzystne oddziaływania środowiska społeczno-wychowawczego. Zazwyczaj zaburzenia w rozwoju uwarunkowane są splotem przyczyn o charakterze biologicznym i społecznym.

Jeśli poziom rozwoju psychoruchowego dziecka mieści się w granicach normy dla wieku i jest w miarę harmonijny, mówimy o normalnym, czyli przeciętnym tempie rozwoju. Jeśli poziom rozwoju jest opóźniony (gdy dziecko zbliża się pod każdym względem do dzieci reprezentujących rocznik młodszy), określamy to mianem rozwoju globalnie opóźnionego. Jeśli u dziecka następuje zwolnienie rozwoju jednej lub kilku funkcji, mówimy o zaburzeniach fragmentarycznych, czyli parcjalnych. Termin ten sygnalizuje, że opóźnienie ma ograniczony zakres i nie wiąże się z obniżonym ilorazem inteligencji (Spionek 1985).

Do zaburzeń występujących w okresie wczesnoszkolnym zaliczmy:

1. Specyficzne trudności w uczeniu się;
2. Nadpobudliwość;
3. Fobie szkolne;
4. Tiki;
5. Destrukcyjne zachowania (Obuchowska 2008: 39).

W opracowaniu zasygnalizowane zostaną tylko te zaburzenia, które występują najczęściej i przyczyniają się do powstawania trudności w nauce i niepowodzeń szkolnych. Omówiony też zostanie wpływ mediów na rozwój dziecka.

Specyficzne trudności w uczeniu się

Przyczyną specyficznych trudności w uczeniu się są parcjalne (fragmentaryczne) zaburzenia w rozwoju. Są one następstwem mikrouszkodzeń mózgu we wczesnej ontogenezie, a także brakiem czynników stymulujących rozwój dziecka w środowisku rodzinnym. Zaburzenia te z reguły nie są widoczne, ale skutecznie uniemożliwiają dziecku

prawidłowe wykonanie czynności oraz zadań w toku procesu nauczania i uczenia się. W zależności od miejsca i czasu, w jakim wystąpiło uszkodzenie, mamy do czynienia z różnymi objawami i odpowiadającymi im odmiennymi zachowaniami. Do zaburzeń parcjalnych badacze problemu zaliczają: zaburzenia percepcji wzrokowej, zaburzenia percepcji słuchowej, zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, zaburzenia lateralizacji zaburzenia zdolności czytania i pisanie oraz stosowania zasad poprawnej ortografii.

- Zaburzenia percepcji wzrokowej wynikają z dysfunkcji korowego ośrodka wzrokowego, jego pól drugo- i trzeciorzędowych. Dziecko, mimo dobrej ostrości wzroku, może mieć problem ze spostrzeganiem i rozpoznawaniem konkretnych lub narysowanych przedmiotów, scalaniem spostrzeganych elementów i rozpoznawaniem ich jako całości. Innym przejawem są zaburzenia spostrzegania i działania w przestrzeni, dziecko spostrzega przedmioty, lecz nie potrafi ocenić ich ułożenia.
- Zaburzenia percepcji słuchowej wynikają z dysfunkcji partii słuchowych kory mózgowej. Dziecko dobrze słyszy poszczególne dźwięki, ale nie potrafi ich wychwycić z potoku mowy i prawidłowo zróżnicować. Jednym z najważniejszych przejawów zakłóceń percepcji słuchowej są zaburzenia rozwoju mowy.
- Zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej wynikają z zaburzeń w funkcjonowaniu analizatora kinestetyczno-ruchowego. Rezultatem tych zaburzeń są między innymi zakłócenia motoryki manualnej (dzieci zbyt wolno wykonują różne czynności, charakteryzuje je mała precyzja ruchów dłoni i palców) oraz niesprawność manualna (trudności w uczeniu się pisanie i rysowania).
- Zaburzenia lateralizacji; lateralizacja, inaczej stronność, to funkcjonalna dominacja jednego z pary symetrycznych organów ludzkiego ciała nad drugim. Za określoną stronność ciała odpowiada przeciwległa półkula mózgowa (drogi nerwowe z prawej strony ciała docierają do lewej półkuli, a z lewej strony ciała do prawej półkuli), zatem czynnościowej dominacji prawej strony ciała odpowiada dominacja lewej półkuli. Większa sprawność funkcjonalna jednej strony ciała zaznacza się między innymi w czynnościach manualnych, w zakresie funkcji kończyn dolnych, ruchów tułowia, pracy niektórych parzystych narządów zmysłowych. Stronność rozwija się i kształtuje przez kilka pierwszych lat życia dziecka i zostaje zakończona między 7. a 10. rokiem życia. Rozróżnia się **lateralizację jednostronną** (praworęczności towarzyszy prawonożność i prawoocność, natomiast leworęczności towarzyszy lewoocność i lewonożność), **lateralizację skrzyżowaną** (praworęczności towarzyszy lewoocność i prawonożność; istnieją różne rodzaje lateralizacji skrzyżowanej, np. leworęczność i lewonożność oraz prawoocność lub praworęczność, a przy tym lewobocność i lewonożność; pojawia się wtedy problem współdziałania ze sobą poszczególnych kończyn i organów parzystych), **lateralizację osłabioną** (występuje ogólny brak przewagi czynnościowej, występuje u tzw. osób obustronnych, u któ-

rych brak przewagi czynnościowej jednej strony nad drugą). Za typowy uważa się taki rodzaj przewagi, gdzie ręka prawa dominuje nad ręką lewą (lateralizacja prawostronna), jednocześnie należy podkreślić, że lateralizacja lewostronna nie jest uznawana za nieprawidłową. Trudności w nauce występują głównie u dzieci przejawiających lateralizację skrzyżowaną i osłabioną (Bogdanowicz 1985; Spio- nek 1970; 1985).

Tabela 20. Zaburzenia parcjalne i ich charakterystyka

Rodzaj zaburzenia	Objawy zaburzenia w czynnościach:				Trudności w innych przedmiotach szkolnych
	Wypowiadania się	Rysowania	Czytania	Pisania	
Zaburzenia percepcji (analizy i syntezy) wzrokowej	Opis obrazka jest ubogi, dziecko zauważa niewielką liczbę szczegółów;	Rysunki są ubogie, trudności z odwzorowaniem prostych figur geometrycznych (koło, trójkąt, kwadrat);	Mylenie liter o podobnym kształcie (a-o, m-n, l-t-l, b-d, g-p, u-n, m-w itp.), opuszczanie liter, sylab, wyrazów, przekraczanie końcówek wyrazów, „zgadywanie”, gubienie się w tekście. Wolne tempo czytania, szybko następuje zmęczenie i niechęć do czytania. Czytanie nierytmiczne, długo utrzymuje się technika literowania. Koncentracja na technicznej stronie czytania utrudnia rozumienie przeczytanej treści;	Trudności z zapamiętaniem kształtu liter, mylenie liter o podobnym kształcie, pomijanie drobnych elementów graficznych liter (kropki, ogonków, kresek), opuszczanie liter lub fragmentów wyrazów, liczne błędy ortograficzne (dziecko ma trudności z zapamiętaniem obrazu pisanych słów, nie może poprawić błędów, bo ich nie dostrzega – ten sam wyraz w tym samym tekście pisze w różny sposób;	Trudności z rozwiązywaniem zadań tekstowych z matematyki (problem z odczytaniem treści), problem z geometrią (brak wyobraźni przestrzennej);
Zaburzenia percepcji (analizy i syntezy) słuchowej	Ubogie słownictwo, agramatyzmy, zniekształcanie wyrazów mało znanych, opóźnienia i zaburzenia mowy;		Długo utrzymuje się technika literowania, pojawiają się kłopoty z syntezą dźwięków, występują zaburzenia intonacyjne i błędy fonetyczne	Trudności w pisaniu ze słuchu wynikające z kłopotów z dokonaniem prawidłowej analizy dźwiękowej dyktowanych wyrazów, trudności z wyod-	Trudności w uczeniu się języków obcych, problemy w uczeniu się pamięciowym spowodowane gorszą pamięcią słuchową, trudności ze zrozumieniem

Zaburzenia percepcji (analizy i syntezy) słuchowej cd.			(deformacja słów, opuszczanie liter i sylab), dzieci uczą się czytać „na pamięć”;	rębnieniem wyrazów ze zdań, w pisaniu wyrazów nieznanymi, łączenie wyrazów, zmiana kolejności wyrazów w zdaniu. Błędy w pisaniu wyrazów z dwuznakami, grupami spółgłosek, zmiękczeniami, słabe zróżnicowanie głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, samogłosek nosowych, opuszczanie końcówek liter;	poleceń nauczyciela;
Zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej (analizatora kinestetyczno-ruchowego)		Rysunki sprawiają wrażenie niestarannych, ruchy „kanciaste”, gwałtowne lub zwolnione, za duży lub za mały nacisk ołówka, przeważają linie proste, mało linii falistych;		Za duży lub za mały nacisk, mała precyzja dłoni i palców, wolne tempo. Obniżony poziom graficzny pisma, litery niekształtne, kanciaste, różnej wielkości, połączenia między literami różnej długości w dowolnym miejscu litery, różne nachylenie liter, odstępy między literami za duże lub za małe, litery niedokończone. Pismo mało czytelne, tempo pisania wolne, trudności z nadążeniem za tempem klasy. Zeszyty sprawiają wrażenie źle utrzymanych;	

Zaburzenia lateralizacji		Zmiany kierunku w rysunkach (np. rysowanie szlaczków od strony prawej do lewej);	Zmiana kolejności liter, sylab w wyrazach, przedstawianie kolejności słów, opuszczanie wiersza w tekście, wolne tempo czytania;	W początkowej fazie nauki pisania (szczególnie w lateralizacji skrzyżowanej) może występować element pisania lustrzanego, odwracanie liter, cyfr, zmiana ich kolejności, opuszczanie końcówek w wyrazach, a nawet całych wyrazów, obniżony poziom graficzny.	G e o g r a - fia – kłopoty z orientacją na mapie. Geometria – zmiany kierunku w rysunkach. Trudności w orientacji w schemacie własnego ciała, trudności na lekcjach wychowania fizycznego;

Źródło: W. Brejnak, Kocham i wychowuję, Warszawa 1993, s. 93–96.

- Zaburzenia zdolności czytania i pisania oraz stosowania zasad poprawnej ortografii; Według M. Bogdanowicz, trudności w czytaniu i pisaniu to zaburzenie rozwojowe charakteryzujące się niezdolnością opanowania tych umiejętności w normalnym trybie kształcenia i przy ogólnie sprzyjających warunkach wewnętrznych (inteligencja co najmniej przeciętna, prawidłowy rozwój emocjonalno-osobowościowy) i zewnętrznych (właściwe metody nauczania, sprzyjające warunki socjalno-ekonomiczne) (Toroń 2008: 679). Zaburzenia te bywają również nazywane dysleksją rozwojową. W celu ich zróżnicowania używa się następujących terminów:

Dysleksja (trudności w opanowaniu umiejętności czytania, a w konsekwencji również pisania, polegają na niemożności powiązania dźwięku z prawidłowo rozpoznawaną literą, dziecko opuszcza i przestawia głoski, myli głoski brzmiące podobnie, przekręca i opuszcza końcówki wyrazów);

Dysortografia (trudności w opanowaniu poprawnej pisowni, odstępstwa od prawidłowego zapisu, nie tylko błędy ortograficzne);

Dysgrafia (niewłaściwy poziom graficzny pisma, opuszczanie lub przedstawianie liter, mylenie liter o podobnych kształtach, pomijanie kreseczek i ogonków);

Dyskalkulia (trudności w opanowaniu umiejętności liczenia i radzenia sobie z zadaniami arytmetycznymi)⁷.

Na zaburzenia zdolności czytania i pisania oraz stosowania zasad poprawnej ortografii

7 Osoby zainteresowane problemem dysleksji odsyłamy do licznych opracowań na ten temat, m.in.: M. Bogdanowicz, M. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia 2004; W. Brejnak, K.J. Zabłocki, *Dysleksja w teorii i praktyce*, Warszawa 1999; A. Brzezińska, *Dzieci z trudnościami w uczeniu się*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa 1995.

mają wpływ między innymi opisane wcześniej nieprawidłowości w zakresie funkcjonowania analizatora wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego oraz zakłócenia procesu lateralizacji.

Z badań przeprowadzonych w naszym kraju pod kierunkiem prof. Marty Bogdanowicz, od wielu lat zajmującej się problemem dysleksji, wynika, że w populacji dzieci uczęszczających do szkoły aż 10 do 15% przejawia zaburzenia w opanowaniu umiejętności szkolnych. Oznacza to, że w każdej klasie co najmniej jedno dziecko wymaga szybkiej i fachowej pomocy terapeutycznej (Bogdanowicz et al. 2004).

Dziecko ryzyka dysleksji przejawia następujące problemy: mała sprawność ruchowa, niezręczność podczas zabawy, niechęć do zabaw ruchowych, niechęć do rysowania, wycinania, odtwarzania wzorów graficznych, opóźniony rozwój mowy, trudności w zapamiętywaniu wierszyków, piosenek, zniekształcanie nazw, nieumiejętność budowania dłuższych wypowiedzi, trudności w różnicowaniu głosek podobnych fonetycznie, oburęczność, mylenie prawej i lewej strony ciała, brak umiejętności rozpoznawania stosunków przestrzennych, odzwierciedlanych w wypowiedziach za pomocą przymików: nad, pod, od (Pawlus 2002: 281).

Nadpobudliwość

Nadpobudliwość wynika z zachwiania równowagi procesów nerwowych w taki sposób, że proces pobudzania uzyskuje przewagę nad procesem hamowania. Występuje u dzieci w trzech sferach rozwoju: ruchowej, poznawczej i emocjonalno-uczuciowej. Objawy nasilają się w wieku 6–7 lat, kiedy dziecko staje przed nowymi wymaganiami, sytuacjami, a jego zachowanie i osiągnięcia są oceniane przez rodziców, nauczycieli i rówieśników.

Dzieci charakteryzujące się wzmożoną ekspansją ruchową ciągle szukają możliwości zaspokojenia tej potrzeby. Dużo biegają, podskakują, zmieniają pozycję, manipulują przedmiotami, nie potrafią zachować spokoju, wykazują aktywność i chęć wykonywania różnych poleceń, zdarza się, że wykonują wiele niepotrzebnych czynności i ruchów (tzw. niepokój ruchowy). Nasilenie objawów aktywności ruchowej uniemożliwia dziecku kontrolę zachowania.

Nadpobudliwość w sferze poznawczej wiąże się z pochopnością i pobieżnością myślenia oraz zaburzeniem uwagi. Dzieci mają trudności z koncentracją, nie potrafią się skupić nad tym, co się do nich mówi, szybko i bez zastanowienia odpowiadają na zadawane im pytania. Ich wypracowania są chaotyczne i nielogiczne, nie kończą zdań, zapominają liter. Podczas odpowiedzi cechuje je wysoki stopień niepokoju i lęk, co wpływa na gorsze stopnie.

Nadpobudliwość w sferze emocjonalno-uczuciowej cechuje wzmożona wrażliwość, a jej objawem są reakcje emocjonalne o dużej sile. Dzieci są drażliwe, wybuchowe, kłótlive, obrażają się, mogą być agresywne, cechuje je duża zmienność nastrojów. W szkole często popadają w konflikty zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielami. Nadpobudliwość może przejawiać się również nadmierną lękliwością i małą odpornością na trudne sytuacje.

Nadpobudliwość ruchowa, poznawcza oraz emocjonalna może występować u dziec-

ka z różnym nasileniem, przyczyniając się do powstawania niepowodzeń szkolnych, trudności wychowawczych oraz problemów w nawiązaniu prawidłowych relacji z grupą rówieśniczą. Jeżeli nadpobudliwość przejawia się we wszystkich sferach rozwoju jednocześnie, mówimy o nadpobudliwości psychoruchowej. Dziecko z takimi objawami nie potrafi skupić się na jednej czynności, bez przerwy się przemieszcza i nie przestaje mówić (Mihilewicz 2005)⁸.

Gdy sytuacja taka się nasila, dziecko ma kłopoty z koncentracją, wykonuje kilka czynności jednocześnie, istnieje prawdopodobieństwo, że cierpi na **Zespół Nadpobudliwości Psychoruchowej z Deficytem Uwagi, czyli ADHD** (zang. Attention Deficit Hiperactivity Disorder). Konieczna jest wtedy dokładna diagnoza, którą stawia się na podstawie odbytych konsultacji u pediatry, neurologa, psychologa klinicznego, psychiatry, wraz z dokładnym rozpoznaniem środowiska, w którym dziecko żyje.

Tabela 21. Charakterystyka dziecka z ADHD

Sfera ruchowa	Sfera poznawcza	Sfera emocjonalna
Nadpobudliwość przybiera trzy formy: 1. Nadmierna ekspansja ruchowa – dziecko jest nadruchliwe, niezorganizowane, ruchliwość jest niecelowa. Niechętnie włącza się do zorganizowanych zajęć ruchowych, jest mniej zręczne od rówieśników, w szkole nie potrafi usiedzieć spokojnie, kręci się, wychodzi z ławki, spaceruje po klasie. 2. Niepokój ruchowy – dziecko może siedzieć długo w jednym miejscu, ale można u niego zaobserwować ruch skupione na własnym ciele: ruszanie ramiunami, wymachiwanie nogami, kręcenie się, skubanie warg, obgryzanie paznokci, drapanie się. 3. Forma mieszana – występuje zarówno nadmierna ekspansja ruchowa, jak i niepokój ruchowy.	Dziecko nie potrafi dłużej skupić się na jednym temacie, zaciekawienie tematem jest krótkie i szybko słabnie, uwaga staje się łatwo odwracalna. Dziecko szybko kończy zajęcia, które wymagają wysiłku umysłowego i koncentracji. W szkole nie uważa, zapomina, co mówił nauczyciel, w domu przerywa swoje czynności pod byle pretekstem. Mimo ponadprzeciętnego rozwoju intelektualnego ma słabe oceny.	Reakcje emocjonalne nieproporcjonalne do wywołującego je bodźca, zaburzone procesy hamowania i kontrolowania zachowań, nadmierna wrażliwość, drażliwość, agresywność, impulsywność, tendencje do niszczenia przedmiotów, lęklivość maskowana swobodą bycia i gadulstwem, płytkość uczuć, nieumiejętność przewidywania konsekwencji swoich zachowań.

Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Mihilewicz, Współwystępowanie Zespołu Nadpobudliwości z Deficytem Uwagi u dzieci z dysleksją, [w:] Dziecko z trudnościami w rozwoju, red. S. Mihilewicz, Kraków 2005, s. 72–73.

8 Zmiany hormonalne związane z okresem dojrzewania, zachodzące pomiędzy 12. a 18. rokiem życia, często powodują uspokojenie nadpobudliwego dziecka.

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej i zaburzeń koncentracji uwagi jest jednym z najczęściej występujących zaburzeń wieku rozwojowego. Pojawia się u dzieci dość wcześnie, w modelowej formie występuje w okresie wczesnoszkolnym. Zaburzenie to występuje u 3–16% dzieci w wieku szkolnym; cztero-, a nawet dziewięciokrotnie częściej u chłopców niż u dziewczynek (Kielar-Turska 2008: 688). Niektóre objawy utrzymują się w okresie dojrzewania i dorosłości. ADHD nie można wyleczyć, ale można, stosując leczenie farmakologiczne i terapię psychologiczną, łagodzić jego skutki⁹.

Na terenie naszego kraju znajduje się wiele instytucji i stowarzyszeń skupiających dzieci z ADHD, ich rodziców oraz wszystkich zainteresowanych tym problemem. Można tam uzyskać szczegółowe informacje na temat nadpobudliwości oraz otrzymać profesjonalną pomoc. W Internecie funkcjonują strony poświęcone temu zagadnieniu:

- www.adhd.info.pl – serwis informacyjny ADHD, gdzie można znaleźć m.in. adresy grup wsparcia i stowarzyszeń rodziców dzieci z ADHD z terenu całej Polski;
- ptadhd@ptadhd.pl – strona Polskiego Towarzystwa ADHD oraz Forum Polskiego Towarzystwa ADHD.

Wychowanie dziecka nadpobudliwego jest niezmiernie trudne i tylko od rodziców zależy, jak będzie ono funkcjonowało w życiu społecznym. Pracując z dzieckiem nadpobudliwym, należy:

- Poświęcać mu dużo uwagi, okazywać miłość, cierpliwość i zrozumienie;
- Stawiać bliskie do osiągnięcia cele i wzmacniać wszelkie przejawy pożądanego zachowania;
- Stosować zrozumiałe reguły postępowania;
- Być konsekwentnym;
- Przekazywać komunikaty w sposób jasny, prosty i krótki;
- Ustalić dla dziecka dokładny plan dnia (wyznaczenie godzin wstawania, posiłków, zabawy odrabiania lekcji, obowiązków domowych), przestrzeganie zasad;
- Starać się ograniczyć występowanie sytuacji nagłych i niespodziewanych;
- Stosować zasadę wykonywania tylko jednej czynności naraz;
- Unikać negatywnego podejścia do dziecka (przestań, nie rób tego);
- Stosować czytelny system nagród i kar (Wolańczyk et al. 1999).

Fobie szkolne

Fobia to nieuzasadniony, bardzo silny, niedający się opanować lęk przed określonymi przedmiotami i sytuacjami, wywołujący tendencję do unikania ich; uczucie lęku bywa

9 Szczególnie warta polecenia jest książka B. Chrzanowskiej i J. Świąćickiej, *Oswoić ADHD: przewodnik dla rodziców i nauczycieli dzieci nadpobudliwych psychoruchowo*, Warszawa 2006.

połączone z przykrymi objawami wegetatywnymi (pocenie się, przyspieszenie bicia serca, suchość w ustach). Fobia jest objawem zaburzeń nerwicowych. Klasyfikacja fobii oparta jest na rodzaju czynnika lękotwórczego, którym może być przedmiot (fobia przedmiotowa) lub sytuacja (fobia sytuacyjna). W fobii sytuacyjnej mamy do czynienia z jasno określoną sytuacją, którą znamy i wiemy, że w tej właśnie sytuacji wpadamy w stan paniki, dlatego wciąż staramy się jej unikać. Przeżycie jest dręczące przez to, że zdajemy sobie sprawę, iż nie mamy powodu, aby się bać. Jedną z odmian fobii jest fobia szkolna (nerwica szkolna), czyli wytworzona przez szkołę niechęć do niej, połączona często z lękiem (Szewczuk 1985: 86).

I. Obuchowska wyróżniła trzy rodzaje fobii szkolnych:

- Fobie związane z rozpoczęciem nauki szkolnej, w której ważną rolę odgrywa zachwiane poczucie bezpieczeństwa;
- Fobie powstałe w wyniku uporczywych niepowodzeń szkolnych;
- Fobie prymusów, oparte na mechanizmie lęku przed niepowodzeniem, przy wysokim poziomie aspiracji (Obuchowska 1983: 177).

Fobia szkolna jest klasycznym przykładem fobii sytuacyjnej, ponieważ dziecko odczuwa lęk nie przed szkołą rozumianą jako całość, ale przed konkretnymi sytuacjami, które mają tam miejsce. Łączona bywa z takimi zachowaniami dziecka, jak: unikanie pewnych zdarzeń w szkole czy przedmiotów szkolnych, wagary, trudności w adaptacji w klasie, problemy w nauce, problemy wychowawcze, kłamstwa, chęć zwolnienia się z lekcji pod jakimkolwiek pretekstem. Przybiera różne nasilenie – od częściowej niechęci do odmowy pójścia do szkoły. Przejawami lęku przed szkołą są zaburzenia somatyczne. Organizm, broniąc się przed trudną dla dziecka sytuacją, ucieka w chorobę. Najczęściej występujące objawy to dolegliwości żołądkowe, bóle głowy, przyspieszone bicie serca, częste infekcje, różnego rodzaju alergie. Wysokiemu poziomowi lęku mogą towarzyszyć depresja, bezsenność, trudności w koncentracji, niska samoocena. Kiedy realne zagrożenie mija (nie trzeba iść do szkoły), napięcie opada i objawy znikają. Takie zachowanie jest zupełnie niezależne od dziecka, to silne emocje wywołują doznania somatyczne. U młodszych dzieci reakcje lękowe są przeważnie ostre i krótkotrwałe, u młodzieży ich przebieg jest cięższy, przewlekły, łącznie z zaburzeniami rozwoju osobowości.

Rozwijaniu się fobii szkolnych sprzyjają zakłócenia w życiu rodzinnym, nadopiekuńczość rodziców, zbyt duże wymagania wobec dziecka, nieprawidłowe relacje nauczyciel–uczeń, brak akceptacji ze strony rówieśników oraz psychofizyczne cechy dziecka (dysleksja, niepełnosprawność, zaburzenia emocjonalne itp.).

Tabela 22. Charakterystyka dziecka dotkniętego fobią szkolną

Lubi szkołę i chce do niej uczęszczać, ale nie jest w stanie, gdyż odczuwa lęk i panikę.
Przejmuje się sprawami dotyczącymi nauki (ma dobre oceny, lubi czytać, odrabia lekcje).
Cierpi na dolegliwości zdrowotne w obliczu konieczności uczestniczenia w zajęciach.
Niechętnie opuszcza dom i rodziców, dom jest dla niego miejscem, gdzie czuje się bezpiecznie.
Nie potrafi radzić sobie w nowych sytuacjach bez pomocy rodziców.
Wymyśla różne powody, dlaczego nie powinno być w szkole.
Nasilenie lęku przed pójściem do szkoły występuje po dłuższych przerwach, takich jak wakacje, ferie, choroba.
Raczej nie wykazuje problemów z zachowaniem społecznym.
Jest skłonne do manipulacji.
Uzyskuje zgodę rodziców na opuszczanie zajęć szkolnych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Tatarowicz, Fobia szkolna, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1151–1153.

Zdarza się, że rodzice i nauczyciele ignorują tak poważny problem zdrowotny, jakim jest fobia szkolna. Nie wierzą w jego istnienie lub oskarżają dziecko o symulację. Prowadzi to do nasilenia u ucznia niechęci i lęku przed różnymi sytuacjami szkolnymi, a w konsekwencji do powstania silnej nerwicy (Łysek 1998).

Polskie prawo oświatowe w sposób spójny i kompleksowy określa ramy działań na rzecz dzieci zagrożonych niepowodzeniami szkolnymi. W statutach szkół podstawowych i gimnazjów powinny być uwzględnione specjalne programy wychowawcze i profilaktyczne dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów oraz zasady organizacji zajęć dodatkowych z uwzględnieniem potrzeb rozwojowych dzieci (Rozporządzenie MENiS z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz.U. z 2001 r., nr 61, poz. 624 ze zm.). Na podstawie Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 roku dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają prawo do specjalistycznej pomocy psychologicznej i pedagogicznej. Pomoc ta (udzielana na wniosek ucznia, rodziców, nauczyciela) organizowana jest w formie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, zajęć logopedycznych, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, klas wyrównawczych, porad dla uczniów. Zajęcia realizowane są w szkołach oraz w innych placówkach, stosownie do zakresu ich działania (poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie specjalistyczne). Korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest dobrowolne i nie-

odpłatne (Rozporządzenie MENiS z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2003 r., nr 11, poz. 114).

Rodzice mogą również skorzystać z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej, specjalistycznej placówki resortu oświaty prowadzącej działalność diagnostyczną, terapeutyczną, profilaktyczną i doradczą. Celem działalności poradni jest wielozakresowa współpraca z rodziną, szkołą i placówkami oświatowo-wychowawczymi. Poradnie prowadzone są przez powiaty, a do ich zadań statutowych należy m.in.:

- Wspomaganie wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży;
- Prowadzenie terapii zaburzeń rozwojowych i zachowań dysfunkcyjnych;
- Pomoc rodzicom i nauczycielom w diagnozowaniu i rozwijaniu potencjalnych możliwości oraz mocnych stron uczniów;
- Wspomaganie wychowawczej i edukacyjnej funkcji rodziny i szkoły;
- Pomoc uczniom w wyborze kierunku kształcenia, zawodu i planowania kariery zawodowej;
- Profilaktyka uzależnień, udzielanie pomocy dzieciom i młodzieży z grup ryzyka (Rozporządzenie MENiS z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz.U. z 2002 r., nr 5, poz. 46).

Media a rozwój dziecka

Zagrożenia, jakie niosą ze sobą współczesne media, dotyczą przede wszystkim dzieci. Wśród znanych i dostępnych dziecku środków masowego przekazu, największy wpływ na jego rozwój ma telewizja. Dzieci w wieku 7–10 lat poświęcają na oglądanie telewizji około trzech do czterech godzin dziennie. Robią to w różnych porach dnia, najczęściej po południu i wieczorem, a także rano przed wyjściem do szkoły. Większość dzieci ogląda telewizję bez ograniczeń, często pozbawiona jest wtedy opieki i kontroli ze strony dorosłych. Taki sposób spędzania czasu jest dla dziecka atrakcyjny z dwóch powodów: po pierwsze, oglądanie telewizji nie wymaga od niego wysiłku intelektualnego, a po drugie, dziecko ma do dyspozycji wielość programów, różnorodność treści, form i metod przekazu. Wielogodzinne oglądanie telewizji ogranicza aktywność dziecka, hamuje rozwój twórczej wyobraźni oraz ciekawości poznawczej. Natłok bodźców i informacji zakłóca rozwój naturalnej dziecięcej zabawy.

Nieracjonalne korzystanie z telewizji może wywołać wiele negatywnych skutków w sferze rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i sferze zachowań dziecka (Izdebska 2000).

Sfera rozwoju fizycznego

Wielogodzinne oglądanie programów telewizyjnych przyczynia się do powstania chorób wzroku, układu nerwowego, wadliwej przemiany materii (otyłość dzieci), nieprawidłowej postawy (skrzywienie kręgosłupa, skolioza), alergii. Dochodzi do tego ogólne zmęczenie organizmu wywołane migotaniem i pulsowaniem ekranu telewizyjnego.

Bierne uczestnictwo w nieprawdziwym telewizyjnym życiu zastępuje kontakty z rówieśnikami oraz typową dla tego wieku aktywność ruchową.

Sfera rozwoju intelektualnego

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym nie zawsze potrafi odróżnić rzeczywistość od fikcji. Nie dostrzega jeszcze logicznego związku między faktami i zdarzeniami, posiada ograniczoną zdolność selekcji i krytycznej oceny napływających do niego informacji. Fikcja telewizyjna staje się dla niego bliższa i bardziej zrozumiała, niż realne życie. Myślenie za pomocą przekazywanych przez telewizję „obrazów” uniemożliwia rozróżnienie prawdy od fałszu, dobra od zła. Sprzyja to tworzeniu zniekształconego obrazu rzeczywistości. Podanie „gotowych” treści powoduje, że nie trzeba myśleć, dochodzić samodzielnie do rozwiązania jakiegoś problemu. Prowadzi to również do zahamowania rozwoju wyobraźni i aktywności twórczej dziecka „Nastawienie na odbiór programów łatwych, prostych, nie wymagających analizy, syntezy, uporządkowania informacji powoduje, że percepcja odbioru jest płytka i pobieżna, uwalnia od wysiłku intelektualnego i prowadzi do przyjęcia postawy konsumpcyjnej, biernej, do kształtowania nastawień na odbiór tylko programów łatwych” (ibidem: 72). Konsekwencją negatywnego wpływu telewizji są zmiany w słownictwie i wymowie dziecka. Przyswaja ono język postaci z filmów, często operuje słowami, których znaczenia nie rozumie, uczy się wulgaryzmów. U dziecka zanika sprawność językowa i ubożeje komunikacja werbalna. Pod wpływem nadmiernego oglądania telewizji następuje też spłylenie bądź całkowita utrata zainteresowań.

Sfera rozwoju emocjonalnego

Szczególnie niebezpieczne dla sfery emocjonalnej dziecka jest oglądanie filmów ukazujących grozę, przemoc, gwałt. Pokazywane na ekranie sceny tortur, zabójstw, morderstw mogą wywołać stany lękowe, agresję, nadpobudliwość. Dzieci stają się niespokojne, tracą apetyt, przeżywają lęki nocne, boją się wychodzić z domu.

Jak wskazują wyniki badań, dzieci dość szybko oswiają się z przemocą fikcyjną i realistyczną, jak również przyzwyczajają się do widoku krwi i zbrodni na ekranie. Nie pozostaje to bez wpływu na ich uczucia; wielokrotne oglądanie przez dziecko drastycznych scen wywołuje zubożenie i brak reakcji na krzywdę, ból i cierpienie drugiego człowieka. Zjawisko to M. Braun-Gałkowska nazywa odwręceniem (Braun-Gałkowska 1995). Dzieci przyzwyczajają się do takich bodźców i traktują je jako coś normalnego.

Sfera zachowań dziecka

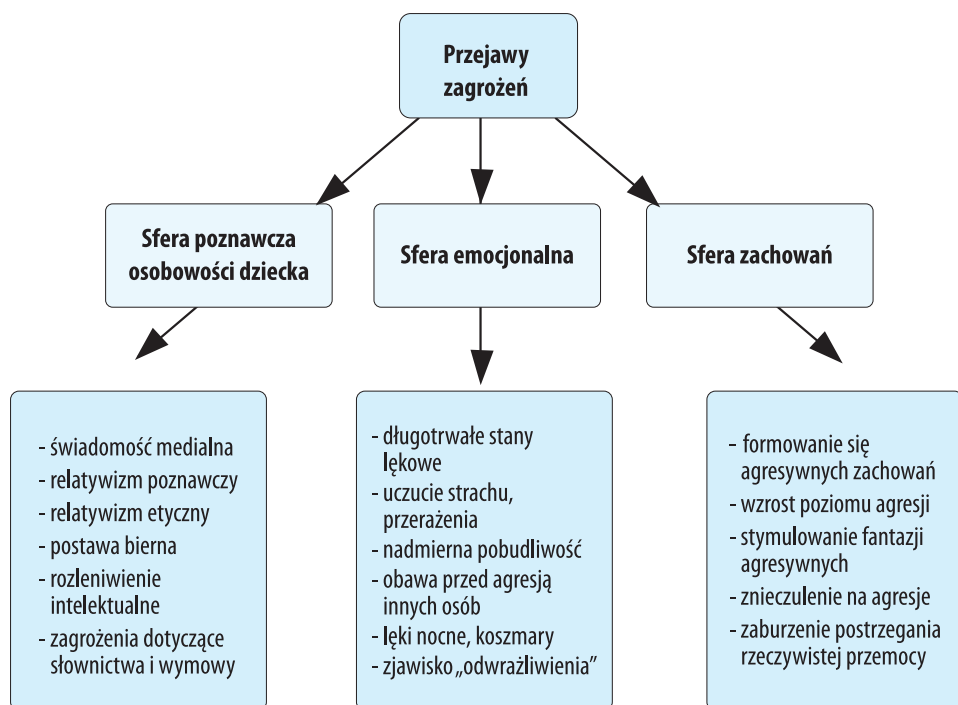
Dzieci uczą się zachowań społecznych poprzez obserwację (uczenie się obserwacyjne), naśladownictwo i identyfikację z osobami dla nich ważnymi (społeczna teoria poznawcza A. Bandury). Jeżeli większość czasu spędzają przed telewizorem, osobami istotnymi stają się dla nich fikcyjne postaci z filmów. Jak wskazują wyniki badań, dzieci chętnie oglądają obrazy przemocy w różnych filmach, a potem naśladują agresywne zachowania swoich ulubionych bohaterów w zabawach z rówieśnikami (Izdebska 2000). Ponieważ agresja przedstawiana jest w filmie zazwyczaj jako efektywny sposób zrealizowania swoich pragnień, zachowanie akceptowane społecznie lub w formie humorystycznej (bagatelizowanie przemocy), dziecko nie traktuje jej jako czegoś nagannego. Ukazana na ekranie rzeczywistość w pewnym sensie „podpowiada” mu

aspołeczne formy zachowań.

Za podstawę teoretyczną wyjaśniającą relacje zachodzące między obrazami przemocy a zachowaniami dzieci J. Izdebska przyjmuje teorię zmian w zachowaniu, autorstwa amerykańskiego psychologa R. Leiberta. Jego zdaniem, dziecko, oglądając programy ze scenami przemocy, zaczyna je naśladować, a wyuczone zachowania traktuje jako własne. Zachowania te mogą się ujawniać lub nie, zależy to od uwarunkowań środowiskowych, społeczno-kulturowych oraz doświadczeń i przeżyć dziecka (ibidem).

Należy jeszcze wspomnieć o cieszących się dużą popularnością wśród dzieci grach komputerowych. Wiele z nich zawiera duże dawki agresji, a prezentowane w nich treści ułatwiają uczestniczenie w aktach przemocy. Gry takie, podobnie jak filmy o tej tematyce, wywierają negatywny wpływ na rozwój i zachowanie dziecka¹⁰.

Schemat 6. Zagrożenia, jakie media stwarzają dziecku. Kim „staje się” dziecko na skutek nieracjonalnego korzystania z mediów



Źródło: J. Izdebska, Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje, Białystok 2000, s. 76.

10 Osoby zainteresowane tym problemem odsyłamy do literatury: T. Feibel, Zabójca w dzieciennym pokoju, przemoc i gry komputerowe, Warszawa 2006; Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa, t. 2: Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa, red. J. Izdebska, T. Sosnowski, Białystok 2005; M. Braun-Gałkowska, I. Ulfik, Zabawa w zabijanie, oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci, Warszawa 2000; M. Griffiths, Gry i hazard, uzależnienie dzieci w okresie dorastania, Gdańsk 2004, M. Anderson, R. Wilkins, Żegnaj telewizorku. Jak nauczyć swoją rodzinę korzystać z telewizora, gier komputerowych i Internetu, Warszawa 2002.

Aby uchronić dziecko przed niekorzystnym wpływem telewizji, rodzice przede wszystkim powinni kontrolować jakość i czas oglądanych programów oraz wspólnie z dzieckiem określić zasady korzystania z telewizora. Ponadto można pomóc dziecku w organizowaniu atrakcyjnych zajęć w czasie wolnym, rozwijać jego zainteresowania, zachęcać do spotkań z rówieśnikami.

6.2. Okres dorastania

Jak już wielokrotnie wcześniej wspomniano, okres dorastania jest niezwykle trudny dla nastolatków i wiąże się z zachowaniami, które często są niezrozumiałe i potępiane przez dorosłych. Naukowcy określają te specyficzne doświadczenia młodych ludzi obszarami eksploracji w procesie budowania tożsamości i próbują je klasyfikować jako (Strelau et al. 2008: 245):

- **Eksperymentowanie z własnym ciałem** (np. specyficzny strój i fryzura, tatuaże, specjalne diety, ekstremalne ćwiczenia fizyczne, samookaleczanie się itp.);
- **Sprawdzanie granic własnych możliwości działania** (np. podejmowanie trudnych zadań w ograniczonym czasie, sprawdzanie swojej wydolności intelektualnej – konkursy, olimpiady, sprawdzanie wydolności fizycznej w ekstremalnych sytuacjach – skoki na bungee, wspinaczki bez zabezpieczenia, wyścigi samochodowe, ryzykowne zachowania związane ze sprawdzaniem norm społecznych, tj. zachowania seksualne, nadużywanie alkoholu, narkotyków, palenie papierosów itp.);
- **Eksperymentowanie w relacjach z innymi ludźmi** (np. nawiązywanie kontaktów przez Internet bez ujawniania prawdziwej tożsamości, zachowania prowokacyjne wobec osób znaczących – nauczycieli i rodziców, osób przeciwnej płci, używanie przemocy, ostentacyjne łamanie reguł społecznych, niewywiązywanie się z zawartych umów itp.).

W obrębie wymienionych obszarów znajdują się zarówno zaburzenia o podłożu psychicznym (np. depresje, zaburzenia łaknienia, zaburzenia identyfikacji płciowej i preferencji seksualnych itp.), jak i zachowania ryzykowne związane z uczestnictwem w grupie rówieśniczej (np. używanie alkoholu, narkotyków i dopalaczy itp.). Bardzo często zachowania te współwystępują ze sobą. Niektóre z nich (wybrane jako najbardziej charakterystyczne i ważne z wychowawczego punktu widzenia) zostaną opisane poniżej, w kolejności przypadkowej, ponieważ każde wydaje się równie istotne.

Przedwczesne rozpoczynanie życia seksualnego i niechciane ciążę nastolatków

Zagadnienie inicjacji seksualnej dorastających (i różne eksperymenty w tym zakresie) wiąże się nierozzerwalnie z rozwojem fizycznym i płciowym. Intensywne zmiany dokonujące się w organizmie młodego człowieka powodują, że szybko staje się on fizycznie zdolny do rozpoczęcia praktyk seksualnych. Zdolność ta jednak nie idzie w parze z dojrzałością osobowościową, emocjonalną i społeczną. Współczesne badania dowodzą, że wiek inicjacji seksualnej nastolatków sukcesywnie spada, przy równoczesnym gwałtownym wzroście częstotliwości współżycia intymnego (Bee 2004). Niestety, nie

idzie za tym w parze odpowiednia wiedza w zakresie własnej fizjologii i płodności. Używanie środków antykoncepcyjnych przez młodych ludzi również nie jest tak popularne, jak mogłoby się wydawać, patrząc z perspektywy dorosłych żyjących w XXI wieku. Nastolatki, podejmując aktywność seksualną, często nie wiedzą o możliwym ryzyku zarażenia się chorobami przenoszonymi drogą płciową (w tym wirusem HIV) czy zajścia w przypadkową ciążę. Nie zdają sobie sprawy ani z poważnych skutków zdrowotnych, ani z konsekwencji społecznych własnej aktywności seksualnej.

Przypadki ciąży wśród nastolatek są coraz częściej odnotowywane, zarówno w społeczeństwie Amerykanów, jak i Europejczyków (z wyjątkiem krajów skandynawskich, w których tradycje edukacji seksualnej są głęboko zakorzenione). Większość dziewcząt decydujących się na urodzenie dziecka w okresie dorastania wychowuje je samotnie (z pomocą rodziców lub odpowiednich instytucji wspierających) i doświadcza wielu problemów związanych z własną edukacją i rozwojem zawodowym. Szanse na ukończenie szkoły, zdobycie zawodu i podjęcie dobrej pracy przez nastoletnią matkę są bowiem wielokrotnie niższe w porównaniu z rówieśniczkami znajdującymi się w bardziej komfortowej sytuacji życiowej.

Istotny jest też aspekt psychologiczny tego zjawiska, związany ze sferą uczuć i przeżyć dorastającej matki, dotyczących własnego dziecka, które – jako „przypadkowe” i niechciane – może być przez nią traktowane jako przeszkoda w realizacji własnych marzeń i planów.

Zagadnienie to jest wielowymiarowe i zostało jedynie zasygnalizowane jako istotny obszar zagrożeń okresu dorastania. Nie uwzględniono w nim na przykład aspektu zdrowotnego, ani sytuacji dzieci nastoletnich matek, bo to wykracza poza ramy niniejszego opracowania. Na zakończenie tego fragmentu warto jednak wymienić najważniejsze czynniki ryzyka ciąży nastolatek oraz czynniki chroniące przed nią. Zostały one zobrazowane w tabeli 23.

Tabela 23. Czynniki ryzyka i czynniki chroniące przed ciążą nastolatek

Czynniki ryzyka	Czynniki chroniące
• Wczesne rozpoczęcie aktywności seksualnej; • Ubóstwo rodziny, niepełna struktura (np. wychowywanie przez same matki), niskie wykształcenie rodziców i małe aspiracje edukacyjne; • Wczesne rozpoczęcie współżycia i wczesne urodzenie pierwszego dziecka przez matkę dziewczyny; • Odrzucenie przez rówieśników w szkole, zwłaszcza ze względu na wysoki poziom agresji.	• Dobre wyniki w nauce i wysokie aspiracje edukacyjne (takie dziewczęta, jeśli są aktywne seksualnie, częściej stosują środki antykoncepcyjne); • Silne i bliskie więzi z rodzicami; • Dobre porozumienie z matką w sprawie środków antykoncepcyjnych (matki popierają ich używanie); • Akceptacja przez rówieśników w szkole.

- Źródło: opracowanie własne na podstawie H. Bee, Psychologia rozwoju człowieka, Poznań 2004, s. 339.

Na podstawie tego zestawienia można przyjąć (i utwierdzić się w przekonaniu), że największą rolę w zakresie wychowania seksualnego nastolatków odgrywa rodzina, i jest to widoczne zarówno przy analizie czynników ryzyka, jak i czynników chroniących.

Zaburzenia odżywiania się (anoreksja i bulimia)

Anoreksja (anorexia nervosa, jadłowstręt psychiczny) to zaburzenie psychogenne występujące najczęściej u dziewcząt w okresie dorostania i u młodych kobiet (znacznie rzadziej u mężczyzn). Wymienia się następujące symptomy anoreksji (Maciarz 2003; Ziółkowska 2005):

- Odmowa utrzymania ciężaru ciała równego lub wyższego od wagi minimalnej dla danego wieku i wzrostu;
- Intensywny lęk przed przybraniem na wadze lub otyłością mimo rzeczywistej niedowagi;
- Postrzeganie kształtu i wagi ciała w sposób nienormalny, ponieważ mają one nadmierny wpływ na samoocenę (osoba chora odrzuca poglądy i konsekwencje zbyt niskiej wagi ciała);
- Zatrzymanie miesiączki (przynajmniej w trzech kolejnych cyklach).

Jako podstawowe kryterium diagnostyczne anoreksji przyjmuje się obsesyjny lęk przed otyłością, który nie znika mimo dużego spadku masy ciała. Dążenie do kontrolowania swojej wagi stanowi podstawę poczucia własnej wartości i niezależności. Kiedy osiągnięcie stanu idealnego jest niemożliwe, wywołuje to frustrację, poczucie winy, zniechęcenie do siebie i stany depresyjne. Widoczne jest to w zachowaniach związanych z odżywianiem się, np. w unikaniu spożywania posiłków w towarzystwie i o stałych porach, wyznaczaniu sobie coraz mniejszych porcji jedzenia, ograniczeniu jego różnorodności, nieustannym liczeniu kalorii, chowaniu lub wyrzucaniu jedzenia. W wyniku takiego trybu życia następuje stopniowe wyniszczanie organizmu: zaburzenia miesiączkowania, drastyczne wychudzenie, wypadanie włosów, łamanie się paznokci, zmiany chorobowe skóry, paradontoza, obrzęki wątroby, zaburzenia snu, utrata wrażliwości na ból, zakłócenia pracy serca i nerek. W 5–10% przypadków anoreksja kończy się śmiercią.

Wśród prawdopodobnych przyczyn anoreksji wymienia się cechy osobowości oraz funkcjonowanie rodziny. Specjaliści twierdzą, że osoby z anoreksją są przesadnie wrażliwe i ambitne, mają wysokie aspiracje i tendencje do egocentryzmu. Podkreśla się też ich ponadprzeciętną inteligencję, skrytość, neurotyzm i skłonność do zamykania się w sobie. W rodzinach anorektyczek obserwuje się natomiast: nadopiekuńczość, sztywność wzajemnych relacji, unikanie i nierozwiązywanie konfliktów, tendencje (zwłaszcza matki) do nadmiernego uzależnienia od siebie dziecka, silne emocjonalne wiązanie go z rodziną, ograniczanie autonomii i zmuszanie do przesadnej lojalności.

Jedną z istotnych przyczyn anoreksji (współwystępującą z wymienionymi wcześniej)

jest oddziaływanie środków masowego przekazu, lansujących ideały i wzorce w zakresie zdrowia, urody, stylu życia i odżywiania. Zarówno w telewizyjnych reklamach, jak i w czasopismach dla młodzieży propaguje się specjalne diety, a o nadwadze mówi się w kontekście chorób oraz niepowodzeń w relacjach towarzyskich i zawodowych. Z pewnością tego typu przekaz może sprzyjać jadłowstrętowi.

Bulimia (Bulimia nervosa, żarłoczność psychiczna) – podobnie jak anoreksja, również jest zaburzeniem psychogennym, typowym dla dziewcząt w okresie dorastania. Wymienia się następujące symptomy bulimii (Maciarz 2003; Ziółkowska 2005):

- Powtarzające się epizody niekontrolowanego objadania się, brak poczucia kontroli nad ilością spożywanego pokarmu i możliwością zaprzestania jedzenia;
- Stosowanie zachowań kompensacyjnych w celu uniknięcia przyrostu wagi ciała (prowokowanie wymiotów, zażywanie środków przeczyszczających i moczopędnych, poszczenie, intensywny wysiłek fizyczny);
- Samoocena uzależniona od kształtu i wagi ciała.

Osoby z bulimią mają ogromne pragnienie jedzenia (niezależne od odczuwanego głodu), pochłaniają duże porcje pokarmu w krótkich odstępach czasu, preferując produkty wysokokaloryczne (np. słodczyce), o konsystencji umożliwiającej szybką konsumpcję. Po takim ataku żarłoczności odczuwają chwilową ulgę, po czym mają olbrzymie poczucie winy i niezadowolenia z siebie. Próbują wtedy jak najszybciej pozbyć się pokarmu z własnego organizmu, wywołując wymioty, intensywnie ćwicząc fizycznie, stosując leki odchudzające i drastyczne diety. Takie praktyki doprowadzają do zaburzeń czynności żołądka i układu wydalniczego, uszkodzenia tylnej ścianki gardła i przełyku, próchnicy zębów, powiększenia ślinianek przyusznych, obniżenia temperatury ciała, wypadania włosów i ogólnego osłabienia.

Wśród cech charakterologicznych osób cierpiących na bulimię wymienia się: niestabilność emocjonalną, impulsywność, zaborczość i pragnienie aprobaty, związane z obniżoną samooceną. Bulimiczki często popadają w skrajne nastroje emocjonalne, są niepewne własnej tożsamości i mają problemy w relacjach z innymi ludźmi.

Obok specyficznych cech osobowości, jako przyczynę tego zaburzenia wymienia się niekorzystną sytuację rodzinną. Osoby z bulimią wywodzą się zazwyczaj ze środowisk zdeintegrowanych, skłóconych, niezapewniających psychicznego oparcia i poczucia stabilizacji. Brakuje w nich dobrej komunikacji i jasno określonych zasad funkcjonowania.

Analizując przyczyny zaburzeń odżywiania się dorastających, można po raz kolejny przekonać się, jak wiele nieprawidłowości w funkcjonowaniu młodych ludzi wynika z niewłaściwego oddziaływania środowiska rodzinnego. Więcej informacji – przede wszystkim na temat leczenia wspomnianych zaburzeń – znajduje się w publikacjach wymienionych w bibliografii.

Depresje i samobójstwa

Stany depresyjne młodzieży w okresie adolescencji są zjawiskiem coraz częściej obserwowanym. Współcześni psychiatrzy twierdzą, że nawet wśród dzieci w okresie wczesnoszkolnym można zdiagnozować niepokojące objawy depresji. Jeżeli przez co najmniej sześć miesięcy dostrzegalny jest „obniżony” nastrój młodego człowieka (tzn. smutek, przygnębienie, nieuzasadniony lęk itp.) i towarzyszą mu inne symptomy, takie jak zaburzenia snu, łaknienia, trudności w koncentracji, można podejrzewać depresję kliniczną lub zaburzenie depresyjne (Bee 2004). W okresach chronicznego stanu złego nastroju, znaczna część nastolatków przyznaje się do myśli samobójczych. Niestety, wielu młodych ludzi nie informuje wprost otoczenia o własnych stanach emocjonalnych, wysyłając jedynie dyskretne sygnały, nie zawsze właściwie odczytywane przez najbliższych. Bardzo często rodzice dowiadują się o nich (uświadamiają je sobie) dopiero wtedy, kiedy nastąpi próba samobójcza.

Współczesne badania dowodzą, że przed okresem dorastania chłopcy przejawiają nieco większą niż dziewczęta skłonność do depresji i przygnębiających nastrojów. Później sytuacja się zmienia – to dziewczęta dwa razy częściej wykazują tendencje popadania w głęboką, długotrwałą depresję i ta różnica utrzymuje się przez cały okres dorosłości. Bardziej przeżywają one swój smutek i niepokój, a taka strategia jedynie akcentuje i pogłębia niekorzystny stan. Chłopcy (również dorośli mężczyźni) wykorzystują inną strategię, tzw. rozproszenia myśli (polegającą między innymi na intensywnych ćwiczeniach fizycznych czy „uciekaniu w pracę”), bo prowadzi ona do zredukowania depresji (ibidem).

Dużą rolę w powstawaniu zaburzeń depresyjnych odgrywa poczucie własnej wartości. Ponieważ w okresie dorastania bardzo ważny staje się wygląd, nastolatki często tkwią w przekonaniu, że nie odpowiadają kulturowo określonym standardom. Zwłaszcza dziewczęta są wrażliwe na tym punkcie i nie mogą pogodzić się z gwałtownym przyrostem tkanki tłuszczowej, która burzy upragniony wizerunek szczupłej sylwetki, lansowany przez media. Jest to prosta droga do obniżenia poziomu samooceny i tendencji depresyjnych.

Zauważono też, że istnieje zależność pomiędzy depresją rodziców a pojawianiem się podobnych stanów u dzieci. Związek ten można postrzegać przez pryzmat zmian dokonujących się we wzajemnych stosunkach, a wynikających z depresji rodzica. Nieprawidłowe postawy rodzicielskie, szczególnie poczucie bezradności sprzyjają nastrojom depresyjnym. Dodatkowo – inne czynniki występujące w życiu rodzinnym, takie jak choroba, kłótnie, stresująca praca, utrata zatrudnienia i dochodów, śmierć kogoś bliskiego, rozwód lub separacja, przyczyniają się do rozwijania depresji u nastolatków (ibidem).

Stany depresyjne młodzieży nie zawsze muszą wiązać się z tendencjami samobójczymi, ale bardzo często tak właśnie się dzieje. Prawdopodobieństwo dokonania samobójstwa jest pięć razy wyższe u dorastających chłopców niż u dziewcząt. Z kolei próby

samobójcze są trzy razy częściej podejmowane przez dziewczęta. Różnica polega na stosowaniu mniej lub bardziej „skutecznych” metod odebrania sobie życia (dziewczęta najczęściej wybierają otrucie). Bardzo często osoby dokonujące prób samobójczych sprawiają problemy wychowawcze, np. zachowują się agresywnie, nadużywają alkoholu i narkotyków. Wśród innych czynników ryzyka można wymienić (ibidem):

- Pewne stresujące okoliczności sprawcze, np. kryzys stosunków z rodzicami, odrzucenie lub upokorzenie (np. zerwanie z sympatią), porażka w ważnej dziedzinie itp.;
- Odmienny stan umysłu, np. poczucie bezradności, brak pohamowania od picia alkoholu, używanie narkotyków, gniew lub wściekłość;
- Sprzyjające okoliczności, np. posiadanie broni przez rodziców, dostępność leków itp.

Zapobieganie samobójstwom nie jest łatwe. Na ogół oddziaływania profilaktyczne skupiają się na edukacji, szkoleniach nauczycieli, rodziców i nastolatków dotyczących rozpoznawania uczniów znajdujących się w grupie ryzyka. Zajęcia uwzględniają uwrażliwienie otoczenia nastolatka na specyficzne sygnały, które im przekazuje, takie jak np. deklaracje, że „wszystko jest bez sensu”, rozdawanie swoich rzeczy, inne niż dotychczas sposoby pożegnania, zostawiane listy itp. Istnieje bowiem nadzieja, że najbardziej podatne jednostki zostaną zauważone, zanim podejmą próbę odebrania sobie życia. Przeprowadza się też treningi radzenia sobie w trudnych sytuacjach, by pomóc im znajdować inne, niż to ostateczne, rozwiązanie problemu. Wykorzystuje się w nich elementy logoterapii, czyli podejścia polegającego na wspieraniu jednostki w poszukiwaniu zagubionego sensu życia.

Używanie substancji odurzających (alkohol i narkotyki)

Eksperymentowanie ze środkami odurzającymi przez dorastających stało się powszechne, co potwierdzają wyniki licznych badań, zarówno za granicą, jak i w Polsce. O ile incydentalny kontakt z tymi substancjami można uznać za jeden z przejawów ciekawości i podkreślenia swojej „dorosłości” na forum grupy rówieśniczej, o tyle regularne ich stosowanie jest poważnym zagrożeniem dla zdrowia i rozwoju młodego człowieka, prowadzi bowiem do uzależnienia, obejmującego wszystkie sfery jego funkcjonowania (biologiczną, psychologiczną i społeczną).

Z ogólnopolskich badań ankietowych, zrealizowanych w 2007 roku przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, opublikowanych przez J. Sierośławskiego (2007) wynika, że picie alkoholu stało się (przynajmniej w sensie statystycznym) normą, co – zdaniem autora – wskazuje na zachodzące przemiany obyczajowe w tym zakresie. Mimo nieznacznej tendencji spadkowej w stosunku do sytuacji sprzed czterech lat, eksperymentowanie z alkoholem (choć raz) zadeklarowało aż 90,2 % uczniów w wieku 15 lat i 94,8% uczniów 17-letnich. W czasie ostatniego roku przed badaniem upiło się 39,8% młodszej młodzieży i 56% starszych uczniów. Odnotowano też więk-

sze zainteresowanie młodzieży (zwłaszcza dziewcząt) lekami uspokajającymi lub nasennymi. Używa ich od 15% do 19% uczniów. Do zażywania narkotyków (najczęściej marihuany) przyznało się 15,7% uczniów gimnazjów i 27,9% uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Statystyki dotyczące studentów są jeszcze bardziej niepokojące. Obserwuje się też tendencję wzrostową w zakresie naruszenia ustawy z 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu narkomanii (art. 62, ust. 1 i 3). W 2005 roku policja odnotowała 5659 czynów karalnych nieletnich i zatrzymała 2259 podejrzanych. W roku 2006 stwierdzono już 7880 czynów i zatrzymano 2398 podejrzanych.

Przykłady te świadczą z jednej strony o dość swobodnym traktowaniu przez młodzież wartości zdrowia, a z drugiej – o nieskuteczności społecznych kampanii reklamowych promujących wolny od nałogów styl życia.

Dorastający, którzy najczęściej sięgają po substancje psychoaktywne, mają – zdaniem wielu teoretyków i praktyków w zakresie wychowania – niewiele umiejętności społecznych, osiągają słabsze wyniki w szkole, zostali wcześniej odrzuceni przez rówieśników, a w domu się nimi nie interesowano. Zwykle zostają oni wchłonięci przez grupy rówieśnicze o podobnych wzorcach i wewnętrznych modelach otaczającego je świata (Gaś 1993; Bee 2004).

Szczególna podatność dzieci i młodzieży na uzależnienia jest – zdaniem niektórych naukowców – skutkiem **niewłaściwych postaw rodzicielskich**. Na przykład, F. Streit (1978; za: Gaś 1993: 13–19) opracował specjalny „zegar”, wskazujący na zależność pomiędzy odbieranymi przez dzieci postawami rodzicielskimi a sięganiem przez nie po substancje odurzające. Kombinacja niektórych postaw – zdaniem autora – sprzyja nie tylko skłonności do odurzania się w ogóle, ale też do sięgania przez dziecko po konkretny rodzaj narkotyku. Jedynie w takich rodzinach, gdzie rodzice spostrzegani są jako obdarzający miłością, traktujący z szacunkiem oraz działający dla dobra i w zgodzie z dzieckiem, ryzyko odurzania się nie istnieje.

Autor wspomnianej teorii podkreślał również, że badana przez niego młodzież (12–18 lat), deklarująca brak bliskich więzi z rodziną i przejawiająca skłonności do sięgania po substancje psychoaktywne, wskazywała na dodatkowe aspekty, będące **czynnikami ryzyka uzależnień**. Młodzi ludzie deklarowali, że: „są zazwyczaj nieszczęśliwi; życie jest nudne; lubią robić rzeczy szokujące innych ludzi; czują, iż mają znacznie mniej radości w życiu, niż tego doświadczają inni ludzie; rzadko przeżywają poczucie bliskości z drugim człowiekiem; mają poczucie, iż nie potrafią sprawnie kontrolować swojego życia; wyraźnie odczuwają, że ich życie społeczne nie jest takie, jakiego by chcieli; nie przejmują się tym, jakie oceny uzyskają w szkole; nie dążą do tego, aby spędzać swój czas wspólnie z rodziną; nie przejmują się zbytnio tym, czy ich życie jest zgodne z obowiązującymi normami religijnymi i moralnymi; nie angażują się w życie klasy szkolnej, do której uczęszczają; wątpią w możliwość uzyskania w niedalekiej przyszłości dobrego poziomu wykształcenia; w swoich planach nie uwzględniają pójścia na studia; są bardziej podatni na uleganie presji rówieśniczej” (ibidem: 14).

Przytoczone wypowiedzi nastolatków wskazują na szereg istotnych obszarów ich funkcjonowania, w których widoczne są pewne niedostatki lub braki. Młodzi ludzie dostrzegają własne niedoskonałości i równocześnie deklarują słabe więzi z najbliższym otoczeniem. Nastroj tych wyznań jest wyraźnie pesymistyczny.

Rodzice pytani o przyczyny picia alkoholu i używania innych substancji odurzających przez ich dzieci, zazwyczaj obwiniają szkołę, innych rodziców (źle wychowujących swoje dzieci), grupę rówieśników, dealerów i właścicieli barów, policję i inne służby, idoli młodzieżowych oraz media (Wilmes 2002). Zwracają zatem uwagę na czynniki zewnętrzne. Nie dostrzegają zazwyczaj źródeł ani we własnym postępowaniu wobec swojego dziecka, ani w nim samym. Tymczasem, to zwykle połączenie tych dwóch czynników – osłabienia więzi wewnątrzrodzinnych (w tym kontroli rodzicielskiej) i własnej inicjatywy nastolatka, (związanej z okresem ryzykownego eksperymentowania) – decyduje o sięganiu po substancje psychoaktywne.

Młodzi ludzie stosują rozmaite środki, aby wprowadzić się w stan odurzenia. Mogą je palić, połykać, wdychać, wstrzykiwać. Specyfiki te mają różną postać, a w przypadku osób „niewtajemniczonych”, często zupełnie niekojarzoną z czymś niebezpiecznym dla zdrowia. Z uwagi na ograniczoną objętość niniejszego opracowania, pominięte zostaną informacje na temat klasyfikacji środków odurzających i sposobów ich działania na organizm człowieka. Czytelnik może uzupełnić wiedzę na ten temat, sięgając do propozycji publikacji załączonych w bibliografii. Bardziej istotne wydaje się w tym miejscu zaprezentowanie pewnych oznak używania substancji psychoaktywnych, obejmujących różne sfery funkcjonowania nastolatka. Wyszczególniono je w dwóch kolejnych zestawieniach.

Tabela 24. Oznaki używania alkoholu i narkotyków przez młodych ludzi

Zauważone oznaki używania alkoholu i narkotyków	Podjęzienie używania środków odurzających
Zapach alkoholu w oddechu; Okresy utraty pamięci; wykonywanie czynności, których potem się nie przypomina; Niewyraźna wymowa; Niepewny krok, zataczanie się; Trudności ze skupieniem wzroku; Mówienie roz-wlekłe, powtarzanie się;	Przysypianie; Pozostałość białego proszku na górnej wardze (kokaina); Chroniczne zaczerwienienie oczu (marihuana); Słodki, mdły zapach marihuany na ubraniu lub w pokoju; Utrata przytomności; Dreszcze/drgawki; Zatkany nos; krwotoki z nosa; Napięcie, podenerwowanie, ekscytacja (kokaina); Brązowe plamy na palcach (marihuana); Dziwaczne podejrzenia paranoiczne (psychoza kokainowa); Stan krańcowej paniki;

Wymiociny, które czuć alkoholem;	Nieopanowane ruchy, skurcze, niemożność usiedzenia na miejscu;
Blizny (heroina);	Chroniczna ospałość (marihuana);
Rozszerzone źrenice (kokaina);	Nadmierne zmniejszenie lub zwiększenie wagi ciała;
Zwężone źrenice (heroina);	Ataki;
Doniesienia innych osób o używaniu substancji odurzających;	Ubytki w domowym zapasie alkoholu lub rozwodnienie domowego alkoholu;
Wdychanie, palenie, łykanie lub wstrzykiwanie środka odurzającego;	Znikanie domowych środków uspokajających i uśmierzających lub innych leków należących do rodziców;
Przedawkowanie (stan śpiączki po użyciu)	Małe celofanowe torebki z pozostałościami listków, łydóg i nasion podobnych do oregano;
	Puszki po piwie, butelki od wina czy wódki w pokoju;
	Żyletka o prostych ostrzach (do ułożenia „działki” kokainy;
	Małe łyżeczka, często noszona na szyi (do wdychania kokainy);
	Mały słóiczek lub fiolka z kolorowym, plastikowym korkiem (crack);
	Fajka z podwójną główką (dolna część na wodę, górna na crack);
	Małe fajki z porcelany (marihuana);
	Wysoka, często kolorowa fajka wodna z plastiku lub mosiądzu do palenia marihuany albo haszyszu;
	Kadzidełka (aby przysłonić zapach marihuany);
	Środki odświeżające oddech – guma do żucia (alkohol);
	Pigułki różnych kształtów, rozmiarów i kolorów;
	Szarobiałe, przypominające mydło cząstki wielkości ziarenka grochu (crack);
	Strzykawka (do wstrzykiwania kokainy lub heroiny).

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Maxwell, Dzieci, alkohol, narkotyki, Gdańsk 2002, s. 98–99.

Używanie substancji psychoaktywnych powoduje zmiany osobowości i zachowań w różnych sferach: prawnej, edukacyjnej, sferze kontaktów z rodziną, z rówieśnikami, w sferze umysłowej, fizycznej, emocjonalnej oraz w sferze etyki. Zmiany te zostaną wyszczególnione poniżej i mogą być one potraktowane przez rodziców jako niepokojące sygnały kontaktów dziecka z niepożądanymi substancjami.

Tabela 25. Zmiany zachowań / osobowości (w różnych sferach) związane z uzależnieniem od środków odurzających

Sfera prawa	Nastolatek może popełnić przestępstwo Prowadzenie samochodu po pijanemu; kradzieże; nielegalne posiadanie narkotyków i handel narkotykami; wandalizm; napady i pobicia; prostylacja.
Sfera szkoły	Rezygnowanie z zajęć pozalekcyjnych; lenistwo; opuszczanie lekcji i całych dni w szkole; nieodrabianie lekcji; gorsze stopnie; niezaliczanie przedmiotów; fałszowanie usprawiedliwień; wychodzenie z lekcji, nie- uważanie lub przeszkadzanie na lekcji; spanie na lekcjach; nieprzestrze- ganie reguł; zawieszenie lub wyrzucenie ze szkoły.
Sfera kontaktów z rówieśnikami	Posługuje się slangiem narkomanów (np. amfa, działka, grass itp.); po- rzuca dawnych przyjaciół lub oni odsuwają się od niego; przyłącza się do „trudnej” młodzieży lub do narkomanów, często starszych od siebie; trzyma nowych przyjaciół z daleka od rodziców; ma przyjaciół, którzy nie chcą rozmawiać z rodzicami lub podawać swoich nazwisk.
Sfera rodziny	Wywołuje rodzinne kłótnie i niesnaski; wraca do domu później – bez pozwolenia i powiadomienia rodziców; przestaje spełniać domowe obowiązki; wymyka się z domu; zostaje na noc poza domem lub znika na kilka dni; odmawia podporządkowania się ustaleniom domowym; przestaje podejmować wspólne zadania z rodzicami lub ukrywa swoje działania; nie chce uczestniczyć w odwiedzinach dalszej rodziny; nie chce jeść posiłków z całą rodziną; izoluje się; nie chce rozmawiać o swo- ich znajomych i sposobach spędzania czasu; nie informuje o wydarze- niach szkolnych (np. wywiadówkach); ma pieniądze z niewiadomego źródła; manipuluje rodzicami; łatwo wybucha gniewem; coraz więcej przeklina; stosuje agresję fizyczną i słowną; okazuje wrogość, jest zgryź- liwy, ponury, milczący; składa i łamie obietnice; nie słucha rodziców; je- żeli poprawia swoje zachowanie, nie trwa to długo.
Sfera umysłowa	Ma zmniejszony zakres uwagi i problemy z koncentracją; ma objawy paranoi: uważa, że jest śledzony, prześladowany lub zagrożony; cierpi na nieokreślone lęki; jest niespokojny, nie może usiedzieć w miejscu.
Sfera fizyczna	Wykazuje zmiany wagi: drastyczny wzrost lub obniżenie; ma nieregular- ne okresy snu (zbyt długie lub zbyt krótkie); nie śpi do późna w nocy; sypia w dzień; jest częściej posiniaczony lub poraniony; zaniedbuje hi- gienę osobistą i otoczenia (pokoju); ciągle nosi to samo ubranie; często kaszle; ma więcej dolegliwości dróg oddechowych; ma nieregularne nawyki żywieniowe; dysponuje zmniejszoną ilością energii.

Sfera emocjonalna	Mówi o śmierci lub samobójstwie; często jest w złym humorze; łatwo się obraża; bywa smutny lub wesoły bez widocznej przyczyny; miewa nagłe zmiany nastroju; nie dzieli się swymi uczuciami; odcina się od innych lub przyjmuje postawę obronną; nie dopuszcza do siebie rozsądnych argumentów rodziców; odmawia podjęcia dialogu na swój temat; często jest przygnębiony, zniechęcony, ma nastroje depresyjne; staje się bardziej agresywny; traci zainteresowanie dla cenionych dawniej czynności; traci motywację i dążenie do sukcesu; ma mniejszy szacunek dla siebie; czuje, że nie umie sprostać wymaganiom; ma mniej optymizmu; jest bardziej cyniczny.
Sfera etyki	Obecne zachowanie jest sprzeczne z poprzednio uznawanymi wartościami; kłamie i oszukuje; zastawia własne i/lub cudze przedmioty; okrada rodziców/rodzeństwo; zachowuje się wyzywająco w sferze seksualnej; niespodziewanie zachodzi w ciążę; może nie wiedzieć, kto jest ojcem; traci zainteresowanie kościołem; nie chce rozmawiać o swojej wierze; traci wiarę w Boga.

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Maxwell, Dzieci, alkohol, narkotyki, Gdańsk 2002, s. 82–86.

Analizując wyszczególnione zachowania w głównych sferach funkcjonowania nastolatka, trzeba pamiętać, że wiele z nich stanowi naturalną konsekwencję okresu dorastania. Dopiero ich systematyczne, wręcz uporczywe powtarzanie się i utrwalenie oraz połączenie pewnych czynników w specyficzny styl życia może budzić zaniepokojenie rodziców i niewątpliwie wymaga interwencji specjalistów.

Amerykańskie stowarzyszenie rodziców walczących z uzależnieniami swoich dzieci sformułowało 10 zasad, które najlepiej opisują, czym jest optymalne rodzicielskie wychowanie. Mogą one stanowić drogowskaz nie tylko dla rodziców, którzy podejrzewają kontakty swojego dziecka z substancjami psychoaktywnymi, ale dla wszystkich osób wychowujących dzieci i młodzież. Oto one (Gaś 1993: 62–69):

- 1. Pełna wzajemna miłość** (okazywanie uczucia nie tylko słowami, ale codzienną troską o zaspokojenie wszystkich potrzeb; miłość bezwarunkowa, tzn. „kocham cię za to, że jesteś, a nie za to, jaki jesteś”).
- 2. Konstruktywna dyscyplina** (powinna służyć dziecku, a nie rodzicom; zarówno normy, jak i sankcje za ich łamanie powinny być z dzieckiem uzgadniane i przez nie akceptowane).
- 3. Wspólne spędzanie wolnego czasu** (maksymalne wykorzystanie czasu na wspólny relaks; bycie razem przy każdej okazji – nauka, spacer, wycieczka itp.).
- 4. Zaspokajanie potrzeb wszystkich członków rodziny** (stwarzanie każdemu możliwości rozwoju; wzajemna znajomość własnych potrzeb i ich akceptacja).
- 5. Rozwijanie wzajemnego szacunku** (szacunek należy się zarówno rodzicom, jak i dziecku).

6. **Uczenie odróżniania dobra od zła** (kształtowanie u dzieci prawidłowego systemu wartości – głównie poprzez własny przykład postępowania zgodnego z głoszonymi zasadami).
7. **Życzliwe słuchanie** (polegające nie tylko na słuchaniu, co dziecko mówi, ale słyszeniu, jakie ma doświadczenia, przeżycia i problemy; stwarzanie atmosfery bezpieczeństwa i zaufania).
8. **Służenie radą** (nie może być narzucaniem dziecku swojej woli, zmuszaniem do przyjęcia rodzicielskiego punktu widzenia, pozbawianiem własnego zdania, niszczeniem rozwijającej się autonomii; powinno być dostarczaniem informacji i pozostawianiem dziecku swobody wyboru własnego sposobu działania, z równoczesnym udzielaniem mu wsparcia; dziecko powinno uczyć się samodzielnie podejmowania decyzji i ponoszenia ich konsekwencji).
9. **Pobudzanie poczucia niezależności** (dostosowane do wieku dziecka pozwalanie na usamodzielnianie się i niezależność dziecka, z równoczesnym czuwaniem nad jego bezpieczeństwem).
10. **Posiadanie poczucia rzeczywistości** (rodzice powinni odchodzić od stereotypów w postrzeganiu świata i przekazywaniu tej wiedzy dzieciom; powinni w sposób adekwatny odbierać rzeczywistość i w sposób elastyczny przyjmować wszelkie zmiany).

Nie jest łatwo być takim rodzicem i przestrzegać wszystkich tych zasad. Ale nigdzie nie jest powiedziane, że rodzicielstwo jest proste. Autorzy tych reguł, odnoszących się do wychowania dzieci dodają, że ci rodzice, którzy chcą, aby było łatwo, nie powinni się dziwić, że ich dzieci nie są takie, jakich by sobie życzyli (np. piją, palą, nie darzą ich szacunkiem, mają same niepowodzenia itp.). Twierdzą wręcz, że im łatwiej dla rodziców, tym tragiczniej dla dziecka.

Omawiając problematykę uzależnień młodzieży, trzeba też wspomnieć o innych ich rodzajach, np. o sygnalizowanych wcześniej dopalaczach czy uzależnieniu od elektronicznych środków przekazu (tzn. telewizji, komputera i Internetu, przenośnych odtwarzaczy CD i MP3, automatów do gier, telefonów komórkowych). Niestety, ze względu na ograniczoną objętość poradnika, rozwinięcie tych wątków pozostawiamy czytelnikowi, odsyłając do odpowiednich publikacji (np. *Patologii społecznych* Ireny Pospiszył). Należy pamiętać, że mechanizmy powstawania różnych uzależnień są na ogół podobne, a informacje dotyczące roli rodziców w zakresie ich rozpoznawania i postępowania wychowawczego są uniwersalne.

Zaburzenia w zachowaniu (zachowania dewiacyjne) nastolatków wywołują negatywne sankcje społeczne, często doprowadzając do etykietowania i piętnowania młodych ludzi. Dorośli zazwyczaj nie rozumieją, że zachowania te pełnią ważne funkcje rozwojowe i wcale nie muszą przerodzić się w stałe tendencje do szkodenia sobie i innym. W poniżej umieszczonej tabeli zaprezentowano podstawowe funkcje wraz z przykładami konkretnych zachowań.

Tabela 26. Funkcje rozwojowe zaburzeń w zachowaniu młodzieży

Działania instrumentalne	Ukierunkowane na osiągnięcie celu, który został zablokowany lub wydaje się nieosiągalny przy innej formie działania, np. ucieczka z domu jako sposób osiągnięcia niezależności od rodziców.
Działania manifestujące opozycję	Kwestionowanie autorytetu dorosłych i konwencjonalnego społeczeństwa, np. angażowanie się w działalność subkultur, jako forma symbolicznego protestu przeciwko wartościom powszechnie akceptowanym.
Działania ukierunkowane na redukcję lęku, frustracji i obaw	Związane z niepowodzeniami szkolnymi czy niemożnością spełnienia oczekiwań rodziców, np. używanie środków odurzających, jako lekarstwo na niezadowolenie i brak akceptacji dorosłych; wagarowanie, jako doraźne redukowanie nieprzyjemnych emocji związanych ze szkołą.
Sposoby manifestowania solidarności z rówieśnikami, używania poczucia przynależności do grupy rówieśniczej lub też doświadczania identyfikacji z grupą młodzieżową	Przyłączanie się do akcji protestacyjnych, specyficzny styl ubierania się, wyznawanie określonej „filozofii” grupy, odurzanie się.
Działania zmierzające do zademonstrowania sobie i innym osobom znaczącym ważnych atrybutów własnej tożsamości	Picie alkoholu, palenie papierosów i wczesne podejmowanie współżycia seksualnego jako sposoby na „dowartościowanie się” w oczach rówieśników, np. uzyskanie etykiety „silnego mężczyzny”, „równego gościa” itp.
Zachowania pozwalające na pozorne osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju	Aktywność seksualna, spożywanie alkoholu i palenie papierosów jako atrybuty dorosłości, czyli też niezależności i samodzielności.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Z. B. Gaś, Pomoc psychologiczna młodzieży, Warszawa 1995.

Scharakteryzowane wcześniej zaburzenia i zagrożenia dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży mają wiele punktów wspólnych, szczególnie w odniesieniu do ich przyczyn. Analizując źródła rozmaitych nieprawidłowości rozwojowych, na plan pierwszy wysuwa się rodzina wraz z całą gamą intencjonalnych i niezamierzonych działań, wpływów bardziej lub mniej subtelnych i dostrzegalnych, które jednak – jak w soczewce – ogniskują się w młodym człowieku i wywołują nie zawsze przewidywane i oczekiwane reakcje. Ponieważ to rodzice są odpowiedzialni za prawidłowy rozwój swoich dzieci, również w momencie pojawienia się ewentualnych zaburzeń, powinni aktywnie uczestniczyć w naprawianiu zaistniałej sytuacji i doskonalić swoje umiejętności rodzicielskie, niezależnie od tego, że czasami interwencja specjalisty jest niezbędna. Poniżej przedstawione zostaną propozycje wspomagania rozwoju młodzieży,

które mogą być potraktowane jako „uniwersalne rady” dla wszystkich dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem rodziców.

Tabela 27. Propozycje działań wspomagających rozwój młodzieży według B. Varenhorst

Okazywanie młodzieży więcej szacunku	Młodzi ludzie potrzebują traktowania ich jako osób zdolnych do uczestniczenia w podejmowaniu decyzji, współpracy zadaniowej, wykazujących poczucie odpowiedzialności osobistej i społecznej. Lekceważenie tych potrzeb jest równoznaczne z obniżaniem ich poczucia własnej wartości oraz utrudnianiem drogi do bycia człowiekiem dorosłym.
Okazywanie młodzieży więcej zaangażowania i zainteresowania	Troska o nastolatka powinna być dostosowana do wymagań rozwojowych. Chodzi nie o ograniczanie swobody, lecz o unikanie walki, o konstruktywną współpracę i tworzenie warunków do rozwijania dojrzałej niezależności.
Tworzenie młodzieży warunków do konstruktywnego eksperymentowania w życiu	Dorośli są odpowiedzialni za tworzenie nastolatkom szans poznawania swoich możliwości i ograniczeń, co powinno dokonywać się w bezpiecznych warunkach i służyć dojrzałemu planowaniu przyszłości.
Tworzenie młodzieży warunków do rozwijania kompetencji społecznych	Współczesny nastolatek ma więcej okazji do rozwijania swoich umiejętności specjalistycznych (np. obsługa komputera) niż do uczenia się umiejętności współżycia z innymi ludźmi, dlatego trzeba stawiać go w sytuacjach konieczności wsparcia innych, pomocy w trudnych chwilach, odpowiedzialnego wywiązywania się z ról społecznych.
Zapewnienie młodzieży możliwości korzystania z pomocy dorosłych wolontariuszy lub specjalistów	Niekompetentny dorosły przynosi więcej szkody niż korzyści, dlatego trzeba umożliwić nastolatkom kontakt z osobami akceptującymi młodzież, okazującymi jej szacunek i zainteresowanie, wierzącymi w ich potencjał, pozwalającymi pełnić ważną rolę we wszystkim, co ich dotyczy.
Stworzenie młodzieży więcej okazji do rozwoju moralnego	Dorośli powinni sami stanowić model zachowań moralnych i godnego życia.
Udzielanie młodzieży pomocy w odnajdywaniu sensu życia	Należy unikać „tanich dydaktyzmów” i negatywnych nacisków, a raczej promować twórcze szukanie odpowiedzi na pytania o istotę życia i cele życiowe.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Z. B. Gaś, Pomoc psychologiczna młodzieży, Warszawa 1995.

7. Rola pracy zawodowej w życiu człowieka i jej współczesne konteksty

Praca jest jedną z głównych form aktywności człowieka w okresie dorosłości. Stanowi ona istotną wartość, ponieważ jej wykonywanie prowadzi do osiągania wytworów kulturowych, dóbr materialnych lub usług. Ta forma działalności człowieka wymaga odpowiedniego przygotowania – starannej edukacji szkolnej i właściwego usytuowania ucznia na ścieżce zawodowej.

Wraz z postępowaniem cywilizacji następuje coraz większy podział pracy, wyodrębniają się nowe zawody i specjalizacje. Ludzie dzielą się zadaniami, których wykonywanie jest konieczne, aby dana społeczność mogła normalnie funkcjonować, zaspokajając swoje coraz większe potrzeby (Wołk 2006).

Zmiany ustrojowe i społeczno-gospodarcze związane z uruchomieniem mechanizmów rynkowych, zaistniałe w Polsce po 1989 roku wywołały falę bezrobocia, zjawisko nowe, niosące wiele negatywnych konsekwencji, zarówno dla poszczególnych osób nim dotkniętych, jak i dla całego społeczeństwa. Postęp technologiczny, otwarcie granic, sprawniejsza organizacja na poszczególnych stanowiskach, wzrost wymagań kwalifikacyjnych (potrzeba lepszego wykształcenia) dodatkowo pogłębiają to zjawisko. Praca staje się atrakcyjnym towarem i poszukiwanym dobrem.

Wymienia się kilka istotnych funkcji pracy. Dotyczą one zarówno życia jednostek, jak i całych grup (*ibidem*: 66):

- Jest formą aktywności człowieka (potrzeby jednostki, zarówno te biologiczne, jak i wyższego rzędu wyznaczają tę aktywność; w pracy człowiek może realizować zainteresowania, odczuwać własną przydatność i użyteczność, a tym samym – znajdować satysfakcję; kształtuje ona osobowość jednostki i przyczynia się do ogólnego rozwoju człowieka);
- Wyznacza pozycję zawodową i społeczną jednostki (wiąże się ona z organizacją społeczną i przypisanymi rolami; sposób realizacji ról zawodowych jest wartościowany, oceniane są osiągnięcia i możliwości człowieka; pozycja zawodowa określa stosunek innych ludzi do jednostki, tzn. dobry specjalista i rzetelny pracownik cieszy się społecznym szacunkiem i uznaniem);
- Jest źródłem dochodów umożliwiającą realizację i rozwój potrzeb jednostki i jej rodziny (warunkuje egzystencję i określa jej poziom).

Wszystkie wymienione funkcje są ze sobą ściśle powiązane (wzajemnie się uzupełniają).

Postawy wobec pracy mogą być bardzo różne. Wyodrębnia się zazwyczaj następujące (Jacher 1979):

Nastawienie punitywne (praca traktowana jest jako przymus, coś niezgodnego z wolą człowieka, jako efekt przemocy fizycznej, moralnej lub ekonomicznej), charakterystycz-

ne częściej dla osób z niskim wykształceniem, wykonujących proste prace fizyczne;

Nastawienie instrumentalne (praca jako źródło dochodów, służy zaspokojeniu własnych potrzeb, niezwiązanych bezpośrednio z pracą);

Nastawienie autoteliczne (praca jako wartość, cel sam w sobie, źródło rozwoju osobistego, służy wartościom wyższym, jest sposobem na życie i wiąże się z samorealizacją poprzez pracę zawodową).

W praktyce można zaobserwować też kombinacje tych postaw, najczęściej pierwszej i drugiej lub drugiej i trzeciej. Kiedy praca stanowi dla jednostki sens życia i jego jedyną znaczącą treść, wtedy możemy mieć do czynienia z pracoholizmem. Z sytuacją odwrotną spotykamy się, kiedy praca jest traktowana jako zło konieczne, czyli przykry obowiązek. Osoby, które prezentują skrajnie różne podejścia do pracy, będą ją wykonywały albo rzetelnie, z pełnym poczuciem odpowiedzialności, albo byle jak, mając stosunek lekceważący. W praktyce, większość pracowników nie zajmuje aż tak skrajnych stanowisk w podejściu do pracy, plasując się gdzieś pomiędzy nimi. Przykładowo, wielu ludzi deklaruje, że nie lubi swojej pracy, ale wykonuje ją sumiennie.

Praca zawodowa powinna być źródłem satysfakcji i zadowolenia, dając jednostce możliwość samorealizacji. Niestety, nie zawsze tak się dzieje. Współcześnie dostrzega się również pewne zagrożenia związane z pracą. Zależność od postępu technicznego i powszechny kult pieniądza oraz związane z tym traktowanie pracy jako towaru, prowadzi do uprzedmiotowienia i degradacji jednostki, postrzeganej jedynie jako „siła robocza” (Adamski 2005). Codzienna rzeczywistość dostarcza wielu przykładów dehumanizacji stosunków międzyludzkich na terenie wielu zakładów pracy, w postaci nagminnego łamania przepisów wynikających z obowiązującego prawa pracy, np. niedotrzymywania przez pracodawców warunków umów (urlopy, godziny nadwymiarowe) czy nieprzestrzegania przepisów BHP. Zdarzają się też przypadki bardziej lub mniej zakamuflowanej manipulacji i mobbingu.

Zasygnalizowane wcześniej zmiany (zarówno te pozytywne, związane z postępem gospodarczym i ogólnym rozwojem cywilizacyjnym, jak i te negatywne, wynikające z bezrobocia i przedmiotowego traktowania jednostki) wymuszają równoczesne wydłużenie cyklu kształcenia ogólnego i specjalistycznego, związane z rosnącym zapotrzebowaniem na coraz wyższe kwalifikacje. Stwarzane są również możliwości uzupełniania wiedzy lub przekwalifikowania się w warunkach szybko rozwijającego się rynku pracy.

Współczesna młodzież wyraźnie domaga się powszechnego dostępu do bezpłatnego kształcenia na poziomie wyższym, mając świadomość pogłębiającego się zróżnicowania społeczno-ekonomicznego oraz zjawiska tzw. dzieci gorszych szans, wywodzących się z rejonów słabo uprzemysłowionych, zlokalizowanych z dala od wielkich aglomeracji. Na tym tle najbardziej niekorzystna jest sytuacja absolwentów szkół zawodowych, których kwalifikacje są mało przydatne na szybko zmieniającym się rynku

pracy. Młodzież ta już w trakcie nauki szkolnej przeżywa lęk przed potencjalnym bezrobociem, a to sprzyja frustracji i agresji – na tle poczucia niesprawiedliwości społecznej (Galas 2004).

Rozterki związane z niepewną przyszłością i przekonaniem o małych szansach awansu społeczno-zawodowego przypadają na (omawiany wcześniej) kryzys wieku dojrzewania i związany z nim – kryzys tożsamości. Młody człowiek zastanawia się nad sobą, swoją przyszłością i miejscem w społeczeństwie. Pojawia się pytanie o sens życia i poszukiwanie punktów odniesienia (wzorców, ideałów), o które trudno we współczesnym świecie, pełnym sprzeczności, pogrążonym w chaosie norm, wartości, konkurencyjnych stylów życia, które czasem wzajemnie się wykluczają. Sytuacja taka może doprowadzić do tzw. **dyfuzji tożsamości** młodego człowieka, związanej z obawami, że nie sprostą on różnym wymaganiom. Stan niepewności i niska samoocena mogą z kolei przyczynić się do ukształtowania się tzw. **tożsamości negatywnej**, odrzucającej oficjalne wartości na rzecz opozycji, buntu, ucieczki w subkultury, uzależnienia, zachowania sprzeczne z prawem (Ziółkowska 2005).

Konsekwencją trudności w budowaniu tożsamości i planowaniu swojej ścieżki zawodowej jest często postawa bierności, przeradzająca się też w tzw. **syndrom wyuczonej bezradności**. Jednostka jest przekonana o tym, że ma znikomy wpływ (lub nie ma go wcale) na bieg zdarzeń i zdaje się na przypadkowe wybory. Ponieważ często nie jest z nich zadowolona (np. nie lubi szkoły; wykonywany zawód nie jest zgodny z jej zainteresowaniami), nie ma wystarczającej motywacji do konstruktywnego działania. Kiedy bierność i niechęć jednostki do pozytywnej aktywności (nauki w szkole, doskonalenia się zawodowego) stanowi stałą tendencję, możemy mówić o tzw. **syndromie braku motywacji**. Zasygnalizowane postawy niewątpliwie utrudniają jednostce znalezienie właściwego miejsca w życiu społecznym.

Problemy z określeniem tożsamości i miejsca w świecie oraz zaprojektowaniem własnej kariery zawodowej dodatkowo komplikuje zjawisko, określane potocznie „wyścigiem szczurów”, rozpoczynające się już na etapie edukacji wczesnoszkolnej (niektórzy twierdzą, że już od urodzenia...), nasilające się w okresie gimnazjum i trwające aż do dorosłego życia – do wkroczenia młodego człowieka w środowisko pracy. Wspomniany wyścig dotyczy starannej selekcji w zakresie wyboru szkoły i ostrej rywalizacji pomiędzy uczniami elitarnych gimnazjów. Znaczna część młodzieży odpada z tej rywalizacji już na etapie wyboru szkoły, ponieważ nie wszystkie rodziny są w stanie „zainwestować” (dosłownie – w sensie opłaty za prywatną szkołę, postrzeganą jako lepsza od masowej i nie wprost – w sensie faktycznego zainteresowania i troski o staranną edukację) w przyszłość swojego dziecka. Mniejsze szanse w tym wyścigu mają mieszkańcy wsi i małych miast. Sytuacja tych osób, którym się udało również nie jest komfortowa. Trudno jest nawiązywać znajomości i przyjaźnie (tak naturalne dla tego okresu rozwojowego) oraz budować swoją pozycję w grupie na początku nauki w nowej szkole, kiedy kolega z klasy staje się rywalem. Podobna sytuacja ma miejsce w tzw.

dobrych liceach i na prestiżowych kierunkach studiów. Zjawisko wyścigu szczurów ma swoje źródła w specyficznej sytuacji społeczno-gospodarczej kraju, a dodatkowo wzmacniane jest postawami niektórych rodziców należących do formującej się klasy średniej, wywierających silną presję na dzieci, w kierunku osiągnięcia przez nie sukcesu za wszelką cenę (nawet przy ich ewidentnie słabych możliwościach intelektualnych).

Proces kształtowania się tożsamości nastolatków i dokonywania przez nich życiowych wyborów związany jest ze współczesnymi warunkami kulturowymi w wymiarze globalnym. Dlatego też młodzi ludzie określani są mianem „**globalnych nastolatków**”, a kultura, w której funkcjonują, nazywana jest „**kulturą instant**”. Tożsamość globalnego nastolatka jest w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i uniwersalne, w znacznie większym – przez kulturę popularną i ideologię konsumpcji. Kultura instant odnosi się do nawyku i konieczności życia w „natychmiastowości”; jej symbolem jest triada: fast food, fast car, fast sex. Tempo życia jest coraz większe, czas i przestrzeń się kurczy, więc potrzeby muszą być realizowane tu i teraz, natychmiast. Sieciowe bary szybkiej obsługi, przypadkowy seks bez zaangażowania emocjonalnego, dobry samochód, telefon komórkowy, supermarket, Internet – to wszystko atrybuty współczesnej kultury młodych ludzi. Pozostałe jej cechy to (Marek 2004):

- Nieograniczona konsumpcja;
- Przymus przyjemności i szczęścia;
- Prymat zmiany i szybkiego życia;
- Kult sukcesu;
- Prymat kultury popularnej;
- Kult ciała i seksualności;
- Pochwała podwyższonej adrenaliny i ryzyka.

Globalny nastolatek jest przedstawicielem wielkomiejskiej młodzieży klasy średniej, chodzi do przyzwoitej szkoły, ogląda MTV, jeździ na deskorolce, pije colę, korzysta z dobrego sprzętu komputerowego i sportowego, zna języki obce itp. Właściwie niczym nie różni się od swoich rówieśników z Londynu czy z Nowego Jorku. Ale za to bardzo różni się od nastolatków żyjących w jego własnym kraju, na wsi lub w małym miasteczku, w rodzinie chłopskiej lub robotniczej (określanych mianem „lokalnych nastolatków”, a w odniesieniu do mieszkańców dużych miast – „błokersów”). Pochodzą oni z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym (biednych, z problemem bezrobocia), uczęszczają do szkół najbliższej zlokalizowanych, na ogół ich nie lubią i nie osiągają w nich sukcesów, oglądają telewizję, nie mają wysokich aspiracji edukacyjnych.

Zarówno przedstawiciele jednej, jak i drugiej grupy wkroczą na rynek pracy i będą decydować o przyszłości kraju (i świata), choć ich szanse na indywidualny rozwój zawodowy i sukces są wyraźnie nierówne.

Zróźnicowanie źródeł wiedzy o świecie (ogromna rola TV i Internetu) spowodowało

w ostatnich latach zjawisko określane **pragmatyzacją świadomości** młodzieży. Jak zauważa M. Bardziejewska (2005: 366–367), „młodzi ludzie wyznają wartości, które sugerują, że odniesienie sukcesu na rynku pracy i własna majątność stanowią warunek ich życiowego powodzenia”. Ten sposób myślenia odnoszą też do innych sfer życia (związków partnerskich i życia rodzinnego). Ponieważ jest on kształtowany przede wszystkim przez doniesienia medialne (np. na temat stylów życia celebrytów, bohaterów telenowel itp.), formuje się specyficzna **tożsamość medialna**. Zważywszy na fakt, że wyobrażenia młodzieży nie zawsze odpowiadają realiom, może się to stać źródłem wielu rozczarowań w dorosłym życiu.

Współczesne badania nad polską młodzieżą przełomu XX i XXI wieku, przeprowadzone przez wybitnych przedstawicieli świata nauki ukazują swoisty portret młodego pokolenia. W poniżej umieszczonym zestawieniu zostały zobrazowane charakterystyczne jego cechy.

Tabela 28. Portret młodego pokolenia przełomu wieków

Cechy młodego pokolenia przełomu XX i XXI wieku
Poczucie zagubienia w chaosie gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości;
Niepokój i niepewność wobec najbliższej przyszłości;
Obawa przed bezrobociem po ukończeniu szkoły;
Poczucie anomii oraz kryzysu norm i wartości, takich jak: prawda, uczciwość, sprawiedliwość;
Brak poczucia bezpieczeństwa, trudne warunki materialne, poczucie deprecjacji;
Poczucie zagrożenia wzrostem przestępczości i agresji;
Odwroć od przeszłości, która jest już rozdziałem zamkniętym;
Rozsądne, pragmatyczne, realistyczne przystosowanie do istniejących warunków;
Wycofanie z szerszej aktywności społecznej, orientacja bardziej indywidualna niż wspólnotowa;
Zorientowanie na konsumpcję i wygodne życie, a także przyjemności i rozrywki;
Niechętny stosunek do rosnących nierówności społecznych;
Nastawienie na edukację i równość szans edukacyjnych; domaganie się powszechnego dostępu do bezpłatnych studiów wyższych;
Świadomość, że szanse edukacyjne zależą w dużej mierze od sytuacji materialnej rodziców;
Wewnętrzne zróżnicowanie na „dzieci lepszych i gorszych szans”;

Nastawienie na zmiany i technologie informacyjne;

„Świadomość medialna”;

Akceptacja dla przemian demokratycznych i poszerzenie swobód obywatelskich, przy ambiwalentnym stosunku do zmiany ekonomicznej, której efektami są m.in. bezrobocie i rosnące nierówności;

Dostrzeganie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych skutków zmiany społecznej;

Orientacja na rodzinę, z jednoczesnym odraczaniem decyzji o małżeństwie i rodzi-
cielstwie (tendencja do wchodzenia w związki kohabitacyjne, nieformalne);

Kryzys tożsamości, poczucie zerwania ciągłości kulturowej w sytuacji gwałtownej
zmiany;

Poszukiwanie „nowych projektów życia duchowego”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie B. Galas, Młodzież, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 335–336.

Podsumowanie okresu wczesnoszkolnego

Okres rozwojowy nazywany młodszym wiekiem szkolnym lub późnym dzieciństwem rozpoczyna się od wstąpienia dziecka do szkoły i trwa od 6–7 do 10–12 roku życia. Można go podzielić na dwa podokresy:

- a) **pierwszy** – to faza stopniowego przystosowania się do nowego systemu szkolnego, dziecko bardzo intensywnie przeżywa wszelkie sytuacje społeczne, obserwuje zachowanie i działanie osób dorosłych, dużym autorytetem jest dla niego nauczyciel – wychowawca.
- b) **drugi** – to okres pełnej adaptacji do wymagań szkoły oraz utrwalania sprawności i umiejętności zdobytych w początkach nauki szkolnej, występują zmiany w sferze intelektualnej dziecka, rozwijają się intensywnie mowa i myślenie, następuje zwiększenie aktywności i samodzielności, rozwój umiejętności współżycia i pracy w grupie.

Zmiany dokonujące się w tym czasie w życiu dziecka mają szczególne znaczenie. Rozpoczęcie nauki w szkole wiąże się z systematyczną pracą i nowymi obowiązkami. Przystosowanie się do wymagań, jakie stawia szkoła, jest niezbędnym warunkiem dalszych postępów w rozwoju umysłowym i społecznym. Zmienia się podstawowa forma działalności dziecka, jaką jest zabawa, a rozpoczęcie obowiązku szkolnego wiąże się z pracą. Dziecko lubi działać oraz uczy się czerpać przyjemność z ukończenia zadania. Jest wytrwałe w wykonywaniu podjętego zadania oraz troszczy się o jego wynik. Wykształca się u niego tak zwana postawa pracy. Chętnie podejmowaną formą

aktywności są grupowe zabawy ruchowe z regułami gry. Współzawodnictwo, walka i wzajemna pomoc pociąga dziecko i zachęca do zespołowego działania. W tym czasie dziecko intensywnie rozwija swoje zainteresowania poznawcze.

Młodszy wiek szkolny odznacza się wewnętrznym rozrastaniem się i dojrzewaniem organizmu. Wzmocnieniu ulega kośćciec oraz mięśnie i układ nerwowy. W tym czasie dzieci przejawiają ogromne zainteresowanie aktywnością ruchową. Rozwijają się funkcje sfery poznawczej, niezbędne do opanowania umiejętności czytania i pisania, takie jak: analiza i synteza wzrokowa, analiza i synteza słuchowa oraz kinetyczno-ruchowa. Orientacja dziecka w rzeczywistości wiąże się ściśle z bezpośrednim działaniem i percepcją najbliższego otoczenia. Coraz bogatsze doświadczenie odnosi się do konkretnych faktów i zdarzeń. U dziecka w młodszym wieku szkolnym rozwija się świadome i celowe spostrzeganie prowadzące do intencjonalnej obserwacji. Wraz z procesami spostrzegania i obserwacji rozwija się uwaga. Jest ona skierowana na przedmioty i zjawiska z wewnętrznego otoczenia. Stopniowo rozwija się też uwaga dowolna, poprzez doskonalenie się takich cech, jak zdolność do koncentracji, przerzutność, pojemność i czas trwania. Młodszy wiek szkolny zwany jest w psychologii „wiekiem pamięci”. Jest to uzasadnione tym, że tempo rozwoju zdolności zapamiętywania treści werbalnych i wizualnych jest bardzo duże. Pod wpływem nauki szkolnej wzrasta szybkość, trwałość, pojemność i skuteczność zapamiętywania. Rozwija się pamięć natychmiastowa i odroczone, zmienia się więc charakter uczenia się. Uczniowie stopniowo opanowują logiczne sposoby zapamiętywania i odtwarzania materiału; pamięć dowolna zaczyna dominować nad mimowolną. Doskonali się mowa dziecka jako narzędzie społecznej komunikacji. Dokonują się w niej rozmaite zmiany ilościowe i jakościowe, pojawiają się nowe jej formy i rodzaje. Najważniejszym osiągnięciem dziecka w tym względzie jest przyswojenie umiejętności czytania i pisania. Dla rozwoju mowy ucznia i procesu przyswajania wiadomości ogromne znaczenie ma myślenie. W wyniku rozwoju staje się ono samodzielną, wewnętrzną czynnością poznawczą, operującą pojęciami, realizowaną w słowach i przebiegającą zgodnie z zasadami logiki. Możliwa jest już odwracalność operacji myślowych. Uczeń jest zdolny do uogólniania faktów, przedmiotów, stosunków i tworzenia ogólnych pojęć i praw oraz do konkretyzacji uogólnionej wiedzy.

Postępy w rozwoju umysłowym dziecka wiążą się z jego rozwojem emocjonalnym. Potrafi ono panować nad swoimi emocjami, zauważa możliwość kierowania przeżyciami poprzez analizę sytuacji i przewidywanie ich następstw. Po okresie, w którym ważne były jedynie potrzeby i dążenia osobiste (egocentryzm dziecięcy), następuje rozwój potrzeb pozaosobistych i uczuć wyższych.

W rozwoju moralnym następuje przejście od heteronomii moralnej, gdzie dziecko

uznawało za sprawiedliwe wszelkie nakazy formułowane przez dorosłych, do autonomii moralnej. Ten rodzaj moralności nakazuje dziecku postępować zgodnie z wyznaczanymi przez siebie normami, bez względu na okoliczności. Proces ten dokonuje się łącznie z rozwojem społecznym.

W tym czasie dziecko osiąga elementarną dojrzałość społeczną (zdolność do bycia w grupie, współpracy, współdziałania, rywalizacji) oraz dojrzałość niezbędną do rozpoczęcia i kontynuowania nauki. W rozwoju społecznym ważną rolę odgrywa środowisko. Liczy się atmosfera domu rodzinnego, oddziaływanie nauczycieli na terenie klasy i szkoły oraz relacje z rówieśnikami. Rodzina zaspokaja potrzeby emocjonalne dziecka, kształtuje jego postawy wobec nauki szkolnej i współżycia społecznego. W szkole dziecko nabywa podstawowe umiejętności i sprawności, bardzo ważną osobą staje się dla niego nauczyciel. Często jego autorytet w sprawach szkolnych przewyższa autorytet rodziców. W grupie uczy się działania na rzecz innych, ofiarności, lojalności, podporządkowania normom. Doznaje satysfakcji, działając na jej rzecz i przestrzegając uznawanych przez nią zasad współżycia.

Jednym z najważniejszych efektów rozwojowych wieku szkolnego jest zdolność dziecka do samooceny. Wysoka, realistyczna samoocena pozwala na wytrwałość w działaniu, zwiększa odporność na niepowodzenia, umożliwia efektywne radzenie sobie z trudnościami. Racjonalizacja „ja” powoduje, że dziecko zaczyna być zdolne do świadomego kierowania swoim postępowaniem oraz potrafi przewidywać skutki różnych sytuacji. Wie, jakie są wobec niego wymagania, i rozumie, jak dostosować do nich swoje zachowanie.

Warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka jest pomyślne opanowanie nowych umiejętności pozwalających mu osiągnąć poczucie kompetencji. To, czy poradzi sobie ono z nowymi wymaganiami, ściśle związane jest z jego dotychczasowym rozwojem. Ze względu na istotę zmian rozwojowych zachodzących u dzieci, okres wczesnoszkolny nazywany bywa wiekiem rozumu, wiekiem społecznym i wiekiem realizmu.

Młodszy wiek szkolny jest również okresem, w którym dominują różnorodne trudności szkolne i niepowodzenia w nauce. Wynikają one z niedostatków intelektualnych, nieprawidłowego rozwoju psychofizycznego, zaburzonego uspołecznienia dziecka.

Wybór przyszłego zawodu jest niezwykle istotnym zagadnieniem. Decyduje on o zadowoleniu i samorealizacji człowieka przez resztę życia. W okresie wczesnoszkolnym dziecko nie bierze jeszcze pod uwagę podstawowych atrybutów wyboru zawodu, jakimi są zdolności, czy konieczność ukończenia szkoły. Przy wyborze kieruje się bardziej tym, co chciałoby robić, niż tym, do czego jest zdolne.

Rodzice powinni słuchać, o czym dziecko mówi, i obserwować jego zachowanie.

Istotne jest, jakie zajęcia sprawiają mu najwięcej przyjemności, jakie role przyjmuje podczas zabawy, jak nawiązuje relacje z innymi dziećmi, jak radzi sobie ze stresem. Znając upodobania dziecka, rodzice mogą mu pomóc przy wyborze zajęć rozwijających zainteresowania. Właściwie pielęgnowane zamiłowania dostarczają dziecku silnej motywacji do uczenia się oraz wpływają na formę i intensywność jego aspiracji, a tym samym przesądzą o wyborze przyszłego zawodu.

Podsumowanie okresu dorastania

Okres dorastania to przejście od dzieciństwa do dorosłości. Szczególnie na wczesnym jego etapie zachodzą liczne i intensywne zmiany we wszystkich dotychczasowych obszarach funkcjonowania nastolatka. Wzorce i schematy ukształtowane w dzieciństwie przestają pełnić swoje funkcje, a nowe jeszcze się nie pojawiły. Wszystkie osiągnięcia rozwojowe, opanowane kompetencje, wiedza życiowa i szkolna, wszelkie umiejętności poddane są wielkiej próbie (Bardziejewska 2005). Gromadzona i przetwarzana jest nowa wiedza, opanowywane są nowe wzorce funkcjonowania i strategie przystosowawcze. To okres licznych prób i eksperymentów. Dorastający odkrywa siebie na nowo i zadaje pytania: Jaki jestem?, Jakimi zasobami (cechami, umiejętnościami) dysponuję?, Jaki jestem w oczach innych? Są one kluczowe w procesie formowania się własnej tożsamości, najważniejszego zadania rozwojowego. Proces ten przebiega na dwóch płaszczyznach – osobowej i społecznej. Pierwsza z nich (osobowa, indywidualna) związana jest z wyborem własnych celów, wartości, przekonań, zainteresowań, potrzeb, sposobu myślenia, kryteriów oceny itp. Płaszczyzna społeczna odnosi się do identyfikacji z grupą (złożoną z osób podobnych pod względem opisu do siebie) i znalezienia w niej akceptacji. Kształtowanie się tożsamości dorastających to okres ryzyka popełniania wielu błędów oraz konieczność zmierzenia się z wzorcami i naciskami społeczno-kulturowymi (dorosłych, rówieśników, mediów). Dokonywanie wyborów życiowych odbywa się pod silną presją.

Okres dorastania jednostki jest trudny również dla rodziców, obawiających się o właściwy kierunek przemian rozwojowych. Przy najlepszych intencjach popełniają oni szereg błędów wychowawczych, np. nadmiernie kontrolują nastolatka, nie dostarczając mu wystarczającego wsparcia na co dzień. Wzajemne relacje ulegają gwałtownym napięciom, co powoduje szereg zmian w obrębie różnych aspektów funkcjonowania całej rodziny.

Intensywny rozwój fizyczny nastolatka powoduje wiele napięć, wahań nastrojów i nadmiernego skoncentrowania na własnej osobie. Młodzi ludzie porównują się z rówieśnikami pod względem zmian, które w nich zachodzą (niektóre z nich mogą nawet traktować w kategoriach choroby, patologii lub oszpeceń). Jeżeli w ich subiektywnej ocenie przemiany w obrębie własnego ciała pojawiają się „niepunktualnie”, tzn. zbyt

wcześnie lub zbyt późno, mają poczucie „odstawania”. Może to istotnie wpłynąć na obniżenie poczucia własnej wartości, a w konsekwencji prowadzić do ograniczenia kontaktów społecznych (izolacji).

Pojawiające się rozbieżności pomiędzy „ja realnym” a „ja idealnym” (tzn. jaki jestem, a jaki chciałbym, czy powinienem być) dotyczą nie tylko sfery własnej fizyczności, ale też innych aspektów rozwoju. Samoocena zależna jest przede wszystkim od indywidualnych celów i zadań, jakie sobie stawia nastolatek, i od tego, na ile udaje mu się realizować to, co jest dla niego ważne (w zakresie osiągnięć szkolnych, relacji z rówieśnikami, rozwoju zainteresowań itd.). Istotne jest przy tym wsparcie ze strony rodziców i rówieśników, odczuwane bez względu na ewentualne niedociągnięcia i błędy.

Rozwój emocjonalny dorastających charakteryzuje się dominacją buntu, pryncypializmu, sztywnego trzymania się raz przyjętych zasad, nieumiejętnością rozpatrywania problemu z różnych punktów widzenia. Rodzice na przykład nie spełniają surowych kryteriów bycia idealnymi. Stopniowo takie czarno-białe widzenie świata ustępuje, a w okresie późnej adolescencji pojawia się już relatywizm w ocenie ludzi i zjawisk społecznych. Związane jest to ze zwiększającą się zdolnością do myślenia formalnego, hipotetyczno-dedukcyjnego, logicznego i abstrakcyjnego. Pojawia się zdolność do refleksji oraz planowania przyszłości osobistej i zawodowej.

Rozwój społeczny nastolatka zdominowany jest przez grupę rówieśniczą. Opisywanie siebie w kategoriach członka grupy wzmacnia tożsamość jednostki. Grupa zapewnia poczucie bezpieczeństwa i akceptacji. Młody człowiek przejmuje od niej filozofię, sposoby zachowania się, ubierania itp. Stanowi ona istotne ogniwo na drodze przechodzenia od pozycji członka rodziny do pozycji pełnoprawnego obywatela. Ważne są też relacje intymne nastolatków, które – choć jeszcze nietrwałe – pełne są gwałtownych przeżyć, napięć i frustracji. Doświadczenia te stanowią w pewnym sensie bazę dla dojrzałych związków. Stosunki z dorosłymi obfitują w nieporozumienia i konflikty. Jest to skutkiem naturalnego procesu indywidualizacji i separacji, prowadzącego do autonomii nastolatka. Jednakże, pomimo wyraźnego dystansu emocjonalnego młody człowiek nie traci więzi z rodzicami, potrzebując silnego ich oparcia.

W procesie formowania się tożsamości okres dorastania to czas moratorium, czyli dokonywania z własnej woli wyboru drogi życiowej (zawodu, ludzi, którym się ufa, ideałów, autorytetów), łączenia w całość często sprzecznych aspektów rzeczywistości społecznej i niejednoznacznych doświadczeń. Najczęściej młodzi ludzie przybierają tożsamość lustrzaną, czyli przyjmują czyjeś standardy oceniania, reguły postępowania, przekonania religijne czy wybory zawodowe. Bardzo często identyfikują się z określonymi idolami, starają się ubierać i zachowywać podobnie do nich. Dojrzała tożsamość zostaje ukształtowana znacznie później, bo około 30. roku życia. Jej cechy zostały zobrazowane w tabeli 29.

Tabela 29. Wskaźniki dojrzałej tożsamości

Dojrzała tożsamość stanowi rezultat wielu różnych prób, eksperymentów, podejmowania licznych ról, w różnych sytuacjach społecznych.

Stanowi ona wyraz osobistych potrzeb, pragnień, preferencji, które zostały wyrażone i uświadomione, a często właśnie dzięki wyrażeniu przekształcone i spożytkowane na rzecz aprobowanych społecznie wartości i postaw.

Jej kształtowanie się doprowadza do poznania siebie i opanowania umiejętności odnajdowania się w wielu różnych sytuacjach społecznych, do nabycia szeregu istotnych kompetencji społecznych i wiedzy o ludziach, o życiu społecznym, a także wiedzy o sobie.

Tożsamość ta jest własnym, osobistym, autentycznym, autonomicznym, unikatowym i oryginalnym projektem jednostki, a co za tym idzie – czyni tę jednostkę gotową do pozostawiania wierną samej sobie oraz zdolną do trwałych i satysfakcjonujących dla niej zobowiązań życiowych, czy to w sferze zawodowej i osobistej, czy też w sferze wyznawanych przez nią wartości.

Jej istotny, o ile nie kluczowy i najbardziej osobisty aspekt stanowią względnie dojrzałe, dość złożone i zweryfikowane w pewnym stopniu: światopogląd i system wartości ogólnych, z którymi współgra uświadomiona koncepcja własnego życia, jego sensu oraz celów zadań służących jego realizacji.

Dojrzała tożsamość jest nieobojętna na innych ludzi i otaczający świat, zdolna do pewnych wyrzeczeń na rzecz innych i to z wyboru, a nie z konieczności.

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Bardziejewska, Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?, [w:] Psychologiczne portrety człowieka, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 376.

Na proces kształtowania się tożsamości jednostki składają się też wybory życiowe związane z przyszłym zawodem. Indywidualna ścieżka kariery zawodowej każdego człowieka jest uzależniona od wielu powiązanych ze sobą czynników, między innymi od zadatków intelektualnych, cech osobowości i temperamentu, zainteresowań i zdolności jednostki, jak również od wpływów i nacisków jej najbliższego otoczenia społecznego (rodziców, nauczycieli, rówieśników). Nieobojętne w tym zakresie wydaje się również oddziaływanie środków masowego przekazu, przekazujących zarówno aktualne trendy i mody w zakresie atrakcyjnych zawodów, jak też informacje na temat bieżących problemów rynku pracy.

Projektowanie własnej kariery zawodowej nie jest łatwe dla dorastających. Nie każdemu z nich udaje się przebrnąć przez trudny okres rozwojowy bez poniesienia pewnych „kosztów”, związanych na przykład z zaburzeniami depresyjnymi, uzależnieniami od środków psychoaktywnych, zaburzeniami odżywiania się czy zaangażowaniem w destrukcyjną subkulturę. Podobne doświadczenia pozostawiają bowiem długotrwałe ślady i mogą znacząco zaważyć na podejmowaniu racjonalnych wyborów.

Dodatkowym czynnikiem zakłócającym nastolatkom planowanie własnej przyszłości

jest aktualna, nieustabilizowana i niepewna sytuacja ekonomiczno-społeczna kraju, związana przede wszystkim ze zjawiskiem bezrobocia (dotyczącym ludzi młodych i ciągle utrzymującym się na niepokojącym poziomie) oraz z ogromnym rozwarstwieniem społecznym (powiększającą się „przepaścią” pomiędzy biednymi i bogatymi, ludźmi lepszych i gorszych szans). Jednocześnie ugruntowuje się kult pieniądza i konsumpcji (podsycany przez media), motywujący młodych ludzi do poddawania się powszechnemu „wyścigowi szczurów” w zdobywaniu pracy i dóbr materialnych oraz ponoszenia jego dotkliwych kosztów (zgoda na „naginanie” prawa pracy, dehumanizacja stosunków międzyludzkich w obrębie wielu zakładów pracy).

Rodzina, jako najważniejsze środowisko wychowawcze, powinna we wszystkich momentach rozwoju dziecka być dla niego bezpiecznym azylem. Niezależnie od zaistniałych trudności i kryzysów (zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym), rodzice są zobowiązani do faktycznego zainteresowania dzieckiem i dostarczania mu wsparcia, poprzez przekazywanie stabilnych wzorców, jasnych reguł postępowania, okazywanie bezwarunkowej miłości i akceptacji. Tylko w takiej sytuacji podejmowane przez młodego człowieka decyzje i dokonywane trudne wybory (w tym wybór zawodu) mają szansę okazać się tymi najbardziej właściwymi.

Na zakończenie warto dostarczyć wszystkim rodzicom kilku uniwersalnych wskazówek na temat wychowania dzieci.

Tabela 30. Uniwersalne rady dla rodziców dotyczące wychowania

Przyzwalanie na popełnianie błędów (bezpieczna porażka)
Uczenie młodzieży czerpania korzyści z popełnianych błędów, osvajanie jej zarówno z sytuacją sukcesu i powodzenia życiowego, jak i porażek oraz niepowodzeń. Przyznawanie tym zdarzeniom rozwojowego znaczenia.
Nie wyręczanie dziecka, ale towarzyszenie mu w dochodzeniu do prawidłowego rozwiązania.
W sytuacjach oceniania – podkreślanie mocnych stron młodego człowieka oraz prowokowanie do samodzielnego szukania błędów, usterek i problemów.
Stwarzanie dzieciom i młodzieży okazji do ujawniania oraz realizowania zainteresowań w wybranych przez nie dziedzinach i wzmacnianie ich.
Zachęcanie nastolatków przede wszystkim do porównań ze swoimi poprzednimi osiągnięciami w określonym zakresie, co świadczy o subiektywnym progresie.
Modelowanie pozytywnego nastawienia do siebie, wytrwałości, inicjatywy, współpracy i tym podobnych cech.
Bezwarunkowe akceptowanie dziecka – ocenianie zachowania, a nie osoby.

Unikanie etykietowania (jesteś głupi, dziwaczny, inny niż twoi rówieśnicy, nie taki, jakbyśmy chcieli).

Uwzględnianie różnych potrzeb dziecka i udzielanie mu adekwatnego wsparcia oraz modelowanie ekonomicznego korzystania ze wsparcia.

Bycie otwartym na informacje zwrotne, płynące od dziecka – jasna komunikacja w systemie rodzinnym.

Wspieranie spontaniczności, kreatywności, pomysłowości, oryginalności.

Stosowanie strategii zaradczych i wspierających rozwój, stosownie do indywidualnych problemów i momentu rozwojowego.

Otwarcie na pomoc specjalistyczną, dorosły ma prawo nie radzić sobie ze wszystkimi problemami.

B. Ziółkowska, Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko, jak pomagać?, [w:] Psychologiczne portrety człowieka, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 402.

Bibliografia

Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1997.

Adamski F., *Praca*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005.

Adamski F. (red.), *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, Kraków 1984. Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005.

Appelt K., Jabłoński S., *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. I. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2007.

Armstrong T., *Siedem rodzajów inteligencji – odkryj je w sobie i rozwijaj*, Warszawa 2009.

Bańka A., *Rozwój zawodowy i doradztwo zawodowe*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańsk 2005.

Barańska M., *Dziecko otyłe w rodzinie, przedszkolu, szkole – spojrzenie psychologa*, [w:] *Otyłość. Jak wspierać i leczyć dzieci i młodzież*, red. A. Oblacińska, B. Woynarowska, Warszawa 1995.

Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005.

Basistowa J., *Istota i rozwój tożsamości w ujęciu E. H. Eriksona*, [w:] *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, red. A. Gałdowa, Kraków 1999.

Bates J., Munday S., *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Warszawa 2005.

Beauvale A., Łącała Z., Noworol C., *Zestaw do samobadania ZdS. Podręcznik dla doradców zawodowych*, Warszawa 1998.

Bednarczyk H., Figurski J., Żurek M. (red.), *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, t. 128, Warszawa–Radom (brak roku wydania).

Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.

Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa 1995.

Bogdanowicz M., *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1985.

Bogdanowicz M., Adryjanek M., *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia 2004.

Braun-Gałkowska M., *Wpływ telewizyjnych obrazów przemocy na psychikę dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6.

- Brejnak W., *Kocham i wychowuję*, Warszawa 1993.
- Brzezińska A.I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005.
- Brzezińska A.I., *Pojęcie zmiany rozwojowej*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.
- Brzezińska A.I., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2007.
- Cekiera Cz., *Ryzyko uzależnień*, Lublin 1994.
- Chłopkiewicz M., *Osobowość dzieci i młodzieży, rozwój i patologia*, Warszawa 1987.
- Czapiga A. (red.), *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Toruń 2004.
- Czarnecki K., *Psychologia zawodowego rozwoju człowieka*, Kraków 1998.
- Czelakowska D., *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Kraków 2007.
- Davidson A., Davidson R., *Tajemnica sukcesu. Jak wychować wspaniałe dziecko*, Warszawa 2000.
- Dyrda B., *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Kraków 2000.
- Dyrda B., *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych, rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Kraków 2007.
- Fechner-Sędzicka I., *Szkolny system wspierania zdolności. Jak rozpoznawać i rozwijać dziecięce uzdolnienia?*, Toruń 2003.
- Filipczuk H., *Rodzice i dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 1989.
- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006.
- Galas B., *Młodzież*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002.
- Gaś Z. B., *Pomoc psychologiczna młodzieży*, Warszawa 1995.
- Gaś Z. B., *Rodzina wobec uzależnień*, Marki-Struga 1993.
- Gawęł-Luty E., *Pedagogika społeczna*, Szczecin 2004.
- Gertsman S., *Rozwój uczuć*, Warszawa 1976.
- Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.
- Głoton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.

Grochociński M., *Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego*, Warszawa 1979.

Grzymała-Moszczyńska, *Religia w ontogenezie*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.

Guz S., *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*, Warszawa 1987.

Guz S., (red.), *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, Lublin 2005.

Harwas- Napierała B., Trempała J., (red.), *Psychologia rozwoju człowieka, t. 3: Rozwój funkcji psychicznych*, Warszawa 2004.

Hollin C.R., Browne D., Palmer E. J., *Przestępczość wśród młodzieży*, Gdańsk 2004.

Hornowski B., *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Warszawa 1978.

Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, t. 1–2, Warszawa 1985.

Izdebska J., *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Białystok 2000.

Jacher W., *Człowiek i praca: alfabet wiedzy o pracy ludzkiej*, Opole 1979.

Janowski A., *Pedagogika praktyczna, zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Warszawa 2007.

Jędrzejewski M., *Młodzież a subkultury*, Warszawa 1999.

Kapica G., *Zabawa*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.

Kawula S., Machel H. (red.), *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, Toruń 1997.

Kielar-Turska M., *Rozwój dziecka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 5*, red. T. Pilch, Warszawa 2006.

Kielar-Turska M., *Zaburzenia rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t. 7*, red. T. Pilch, Warszawa 2008.

Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997.

Landau E., *Twoje dziecko jest zdolne*, Warszawa 2003.

Lelonek M., Wróbel T., *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*, Warszawa 1990.

Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2008.

Łysek J., *Zaburzenia emocjonalne, trudności i niepowodzenia szkolne a fobia*, [w:] *Niepowodzenia szkolne*, red. J. Łysek, Kraków 1998.

Maciarz A., *Anoreksja nervosa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1*, red. T.

Pilch, Warszawa 2003.

Maciarz A., *Bulimia nervosa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003.

Marek L., *Nastolatki*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004.

Maxwell R., *Dzieci, alkohol, narkotyki. Przewodnik dla rodziców*, Gdańsk 2002.

Michalak R., *Dojrzałość szkolna w świetle zadań rozwojowych*, [w:] *Konteksty gotowości szkolnej*, red. R. Michalak, E. Misiorna, Warszawa 2006.

Mihilewicz S., *Nadpobudliwość psychoruchowa*, [w:] *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, red. S. Mihilewicz, Kraków 2005.

Mönks F. J., Ypenburg J. H., *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko*, Kraków 2007.

Nosal C., Piskorz S., Świątnicki Z., *Kwestionariusz do badania preferencji zawodowych J. L. Hollanda jako metoda diagnozy osobowości i zainteresowań zawodowych w procesie doboru kadr*, [w:] *Nowoczesne metody doboru i oceny personelu*, red. L. Witkowski, Kraków 1998. Nowacki T., *Zawodoznawstwo*, Radom 1999.

Obuchowska I., *Dynamika nerwic: psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1983.

Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała i J. Trempała, Warszawa 2000.

Obuchowska I., *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży – wybrane zagadnienia*, [w:] *Psychologia kliniczna*, t. 2, red. H. Sęk, Warszawa 2008.

Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987.

Oleszkowicz A., *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Warszawa 2006.

Olubiński A., *Konflikty rodzice – dzieci. Dramat czy szansa?*, Toruń 1992.

Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*, Warszawa 1999.

Paszkowska-Rogacz A., *Wybór zawodu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008.

Pawlus M. (red.), *Encyklopedia rodzice i dzieci*, Bielsko-Biała 2002.

Pervin L.A., John O.P., *Osobowość: teoria i badania*, Kraków 2002.

Popek S., *Twórczość dzieci*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.

Porębska M., *Społeczny rozwój dzieci i młodzieży*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.

Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Warszawa 2008.

Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1985.

Przetacznik-Gierowska M., *Psychologia wychowania*, [w:] *Psychologia rozwojowa*, t. 2, red. M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, Warszawa 1994.

Przetacznik-Gierowska M., *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka, Zagadnienia ogólne*, t. 1, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 2005.

Przetacznik-Gierowska M., *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 2005.

Przewęda R., *Rozwój somatyczny i motoryczny*, Warszawa 1973.

Przybylska I., *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie młodzieży*, Katowice 2007.

Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000.

Rachalska W., *Rozwój zawodowy*, (w:) *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.

Rimm S. B., *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, Warszawa 1994.

Roszkiewicz I., *Młodszy wiek szkolny*, Warszawa 1983.

Ryś M., *Konflikty w rodzinie. Niszczą czy budują?*, Warszawa 1998.

Sierośławski J., *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2007 roku*, Warszawa 2007.

Słowik P., Passowicz P., *Przestępczość wśród młodzieży w Polsce – determinanty psycho-społeczne*, [w:] *Przemoc i marginalizacja. Patologie społecznego dyskursu. Praca zbiorowa*, red. P. Piotrowski, Warszawa 2004.

Socha P., *Rozwój sądów religijnych w koncepcji Fritza Osera*, [w:] *Duchowy rozwój człowieka*, red. P. Socha, Kraków 2000.

Sowińska H., *Teoretyczne podstawy koncepcji integracji w nauczaniu*, [w:] *Konteksty edukacji zintegrowanej*, red. H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, Poznań 2002.

Spionek H., *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970.
Spionek, Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne, Warszawa 1985.

Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju czło-*

- wieka, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2001.
- Strelau J., Doliński D., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk 2008.
- Super D. E., *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972.
- Szczurek-Boruta A., *Zadania rozwojowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008.
- Szewczuk W. (red.) *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985.
- Szymański M.J., *Młodzież wobec wartości*, Warszawa 1998.
- Tatarowicz J., *Fobia szkolna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Tillman K. J., *Teorie socjalizacji*, Warszawa 1996.
- Toroń B., *Zaburzenia parcjalne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008.
- Trempała J., *Rozwój poznawczy*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.
- Walesa Cz., *Psychologiczna analiza rozwoju religijności człowieka ze szczególnym uwzględnieniem pierwszych okresów jego ontogenezy*, [w:] *Psychologia religii*, red. Z. Chlewiński, Lublin 1982.
- Wertenstein-Żuławski J., Pęczak M. (red.), *Spontaniczna kultura młodzieżowa. Wybrane zjawiska*, Wrocław 1991.
- Wiatrowski Z., *Rozwój zawodowy*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006.
- Wilgocka-Okoń B., *Dojrzałość szkolna a środowisko*, Warszawa 1972.
- Wilmes D.J., *Nie!!! alkoholowi i narkotekom*, Gdańsk 2002.
- Włodarski Z., *Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczyciela*, Warszawa 1996.
- Włodarski Z., Budachowska W., *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1989.
- Wolańczyk T., Kołakowski A., Skotnicka M., *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci. Prawie wszystko, co chcielibyście wiedzieć*, Lublin 1999.
- Wołk Z., *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*, Zielona Góra 2006.
- Wysocka E., *Okresy rozwojowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1973.

Zinkiewicz B., *Płynność granic normy w rzeczywistości ponowoczesnej – refleksje pedagogiczne, referat wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji „Państwo – Gospodarka – Społeczeństwo”*, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, czerwiec 2009.

Ziółkowska B., *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005.

Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1986.

Inne źródła:

www.narkomania.gov.pl (23.07.2010).

Spis tabel i schematów:

Schemat 1.	Kategorie analizy zjawiska rozwoju	8
Schemat 2.	Obszary zmian i wzajemne powiązania między nimi	9
Schemat 3.	Co sprzyja kształtowaniu się postawy pracy u dziecka	50
Schemat 4.	Model typologii postaw rodzicielskich właściwych i niewłaściwych	81
Schemat 5.	Obszary zmian rozwojowych w wieku szkolnym	99
Schemat 6.	Zagrożenia, jakie stwarzają media dziecku. Kim „staje się” dziecko na skutek nieracjonalnego korzystania z mediów	117
Tabela 1.	Etapy analizy tendencji rozwojowych w ciągu życia	11
Tabela 2.	Stadia rozwojowe okresu dorastania	12
Tabela 3.	Przykładowe strategie służące efektywniejszemu zapamiętywaniu	19
Tabela 4.	Specyficzne cechy dzieci zdolnych, w ujęciu różnych autorów	26
Tabela 5.	Rozwój moralny dziecka w wieku 10–12 lat	30
Tabela 6.	Wielka piątka cech osobowości	36
Tabela 7.	Samoocena a funkcjonowanie dziecka	40
Tabela 8.	Najważniejsze hormony wpływające na wzrost i rozwój fizyczny ..	52
Tabela 9.	Etapy rozwoju moralnego Kohlberga	56
Tabela 10.	Inteligencja emocjonalna a kompetencja emocjonalna	61
Tabela 11.	Stadia rozwoju według E. Eriksona i pojawianie się nowych cech ..	64
Tabela 12.	Rozwój zawodowy według Ginsberga	71
Tabela 13.	Teoria rozwoju zawodowego D. Supera	73

Tabela 14.	Typy osobowości i ich związek z wybranym zawodem według Hollanda	75
Tabela 15.	Typy temperamentów Hipokratesa	79
Tabela 16.	Zasady postępowania rodziców z dorastającym	90
Tabela 17.	Cechy myślenia grupowego	96
Tabela 18.	Porównanie i charakterystyka stadiów rozwoju w koncepcjach E.H. Eriksona, R.J. Havighursta oraz B.M. i Ph. R. Newmanów	101
Tabela 19.	Obszary rozwoju i zadania rozwojowe w okresie dorastania	103
Tabela 20.	Zaburzenia parcjalne i ich charakterystyka.....	107
Tabela 21.	Charakterystyka dziecka z ADHD	111
Tabela 22.	Charakterystyka dziecka dotkniętego fobią szkolną.....	114
Tabela 23.	Czynniki ryzyka i czynniki chroniące przed ciężką nastolatek.....	119
Tabela 24.	Oznaki używania alkoholu i narkotyków przez młodych ludzi	125
Tabela 25.	Zmiany zachowań osobowości (w różnych sferach) związane z uzależnieniem od środków odurzających	127
Tabela 26.	Funkcje rozwojowe zaburzeń w zachowaniu młodzieży	
Tabela 27.	Propozycje działań wspomagających rozwój młodzieży według B. Varenhorst	131
Tabela 28.	Portret młodego pokolenia przełomu wieków	136
Tabela 29.	Wskaźniki dojrzałej tożsamości	142
Tabela 30.	Uniwersalne rady dla rodziców dotyczące wychowania	143

ANEKSY

Aneks 1:

INSTYTUCJE WSPOMAGAJĄCE ROZWÓJ CZŁOWIEKA (gdzie i do kogo zwrócić się z różnymi problemami).

OPIS ANEKSU

Aneks, który dołączamy do poradnika składa się ze schematu obrazującego podział instytucji polskiego poradnictwa zawodowego¹¹ oraz z opisu wybranych instytucji sektora publicznego.

Zadania instytucji rynku pracy, w tym publicznych służb zatrudnienia, do których należą wybrane opisane w aneksie instytucje określone zostały przede wszystkim w Ustawie z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Dz.U. Nr 99, poz. 1001 z późniejszymi zmianami, rozdział 4: Publiczne służby zatrudnienia, art. nr 8 i 9.

Mamy nadzieję, że poczyniony przez Autorów opis instytucji posłuży Czytelnikom w lepszej orientacji w zadaniach i funkcjach jednostek zajmujących się doradztwem i poradnictwem zawodowym.

Z życzeniami dobrej i pożytecznej lektury
Joanna Aksman
koordynator ds. poradników
z cyklu „Wybór zawodu”

11 Schemat podziału przytaczamy za czasopismem „Doradca zawodowy” nr 2 (7)/2009, 22-23.

Spis aneksów:

Schemat podziału instytucji polskiego poradnictwa zawodowego

Instytucje Samorządowe:

Gminne Centra Informacji (przygot. M. Piekarski)

Centra Kształcenia Ustawicznego (przygot. J. Biłko)

Centra Kształcenia Praktycznego (przygot. J. Biłko)

Resort Edukacji

Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne (przygot. M. Kliś)

Szkoły (Szkolne Ośrodki Kariery) (przygot. M. Piekarski)

Akademiczne Biura Karier (Ogólnopolska Sieć Biur Karier))
(przygot. E. Wysocka)

Resort Pracy

Wojewódzkie Urzędy Pracy (przygot. K. Grzesiak, B. Zinkiewicz)

Powiatowe Urzędy Pracy (przygot. K. Grzesiak, B. Zinkiewicz)

Centra Informacji i Kariery Zawodowej (przygot. K. Grzesiak,
B. Zinkiewicz)

Ochotnicze Hufce Pracy (przygot. A. Mirski)

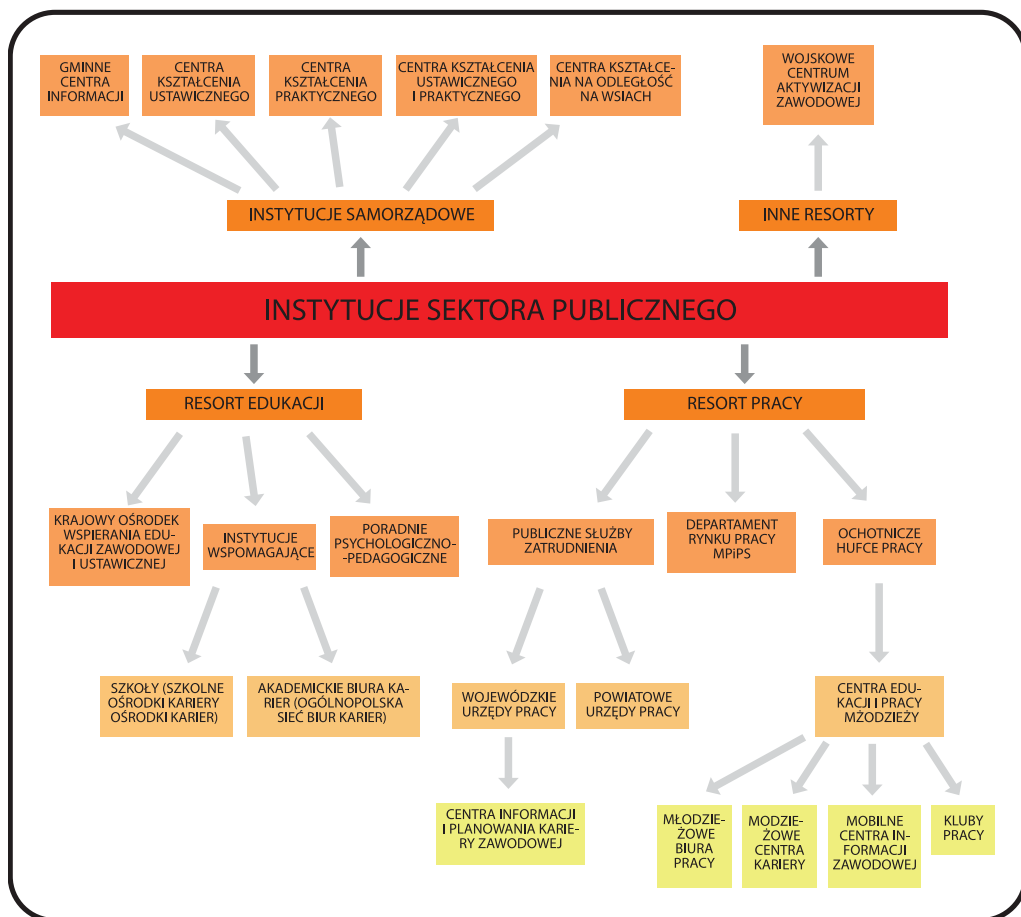
Centra Edukacji i Pracy Młodzieży (przygot. A. Mirski)

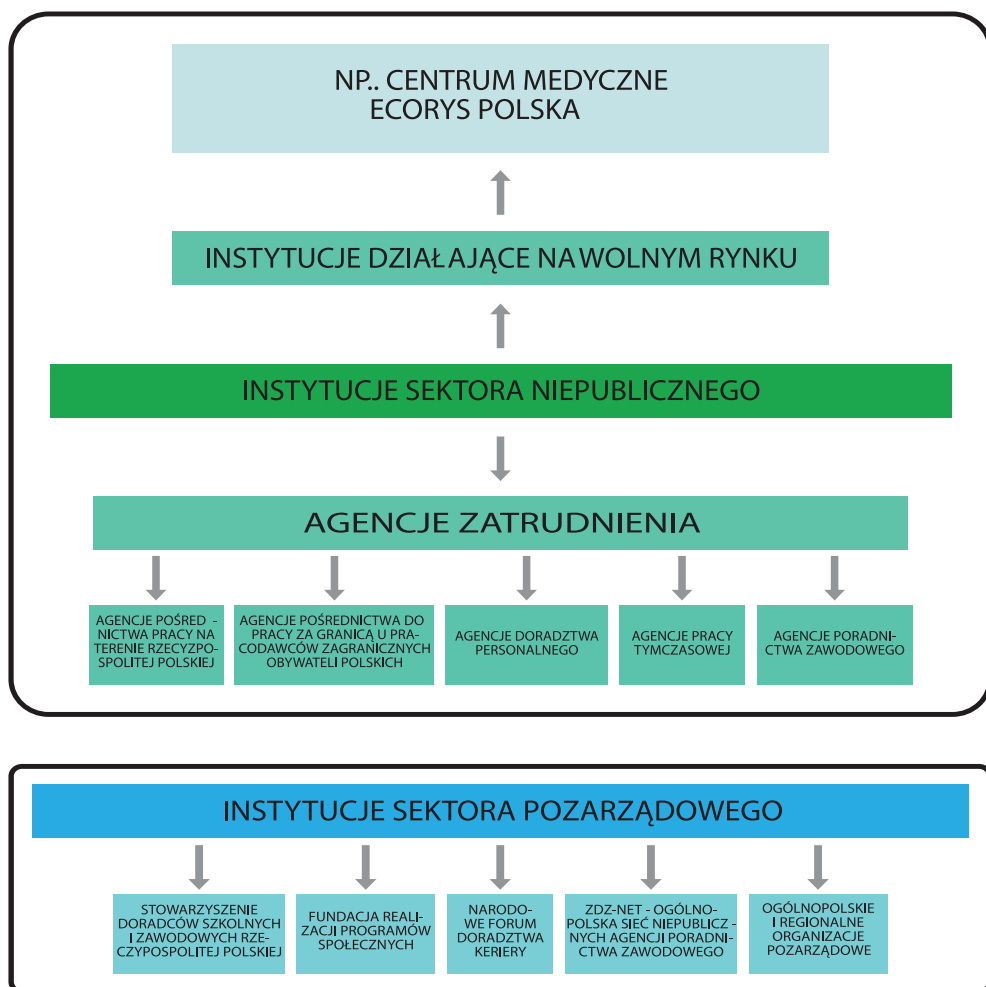
Młodzieżowe Biura Pracy (przygot. A. Mirski)

Mobilne Centra Informacji Zawodowej (przygot. A. Mirski)

Młodzieżowe Centra Kariery (przygot. A. Mirski)

PODZIAŁ INSTYTUCJI POLSKIEGO PORADNICTWA ZAWODOWEGO ZE WZGLĘDU NA PRZYNALEŻNOŚĆ DO SEKTORA





GMINNE CENTRA INFORMACJI - GCI

Gminne Centra Informacji powstały w ramach Programu Aktywizacji Zawodowej Absolwentów „Pierwsza Praca”. Są to placówki ukierunkowane na aktywizację ludzi młodych i całej społeczności lokalnej oraz ożywienie lokalnego rynku pracy przez zapewnienie łatwego dostępu do nowoczesnych technologii przekazu informacji.

Do głównych zadań statutowych GCI należy:

1. aktywizacja edukacyjna i zawodowa młodzieży szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych;
2. poradnictwo zawodowe;
3. ożywienie lokalnego rynku pracy;
4. doradztwo prawne;
5. pomoc osobom bezrobotnym i poszukującym pracy;
6. wsparcie pracodawców w doborze kadr;
7. zacieśnienie współpracy z organizacjami pozarządowymi;
8. promocja regionu;

Gminne Centra Informacji świadczą szeroki wachlarz usług mających na celu nie tylko ograniczanie bezrobocia, ale także tworzenie klimatu do rozwoju przedsiębiorczości i aktywności własnej na rynku pracy.

Podstawowe usługi GCI dla młodzieży to:

1. zapewnienie dostępu do Internetu;
2. udostępnianie nowoczesnego sprzętu komputerowego oraz urządzeń biurowych;
3. umożliwianie korzystania ze zgromadzonych baz danych dotyczących ofert pracy, pracodawców, instytucji świadczących pomoc bezrobotnym;
4. popularyzacja i udostępnianie zasobów i danych dotyczących lokalnego rynku pracy;
5. propagowanie informacji edukacyjnej i zawodowej;
- 6. poradnictwo zawodowe - indywidualne i grupowe dla młodzieży i absolwentów poszukujących pracy;**
7. organizacja specjalistycznych kursów mających na celu podniesienie kwalifikacji zawodowych i ogólnych umiejętności osób poszukujących pracy np. kursy językowe czy obsługa specjalistycznych programów komputerowych;
8. doradztwa prawne np. w zakresie zakładania i prowadzenia własnej działalności gospodarczej;

Opracowano na podstawie strony internetowej : www.katalog.onet.pl/10174,gminne-centra-informacji
(stan na dzień 30.09.2010)

CENTRUM KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO – CKU

Centrum Kształcenia Ustawicznego to placówka oświatowa tworzona w celu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia młodzieży i osób dorosłych. CKU działa w oparciu o rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 października 1992 r. w sprawie centrów kształcenia ustawicznego.

Oferta Centrum Kształcenia Ustawicznego dla młodzieży jest następująca:

1. kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie w formach szkolnych i pozaszkolnych;
2. realizowanie zadań związanych z przyznawaniem tytułów kwalifikacyjnych zgodnie z odrębnymi przepisami;
3. organizowanie egzaminów eksternistycznych z zakresu programów nauczania szkół i kursów;
4. opracowywanie i wydawanie skryptów, poradników oraz materiałów metodycznych dla potrzeb słuchaczy;

5. organizacja poradnictwa zawodowego dla młodzieży i rodziców.

Profesjonalna pomoc doradcy zawodowego w CKU pozwala uczniowi:

1. poznać własne zasoby i swoje predyspozycje zawodowe;
2. zaplanować optymalną drogę rozwoju zawodowego;
3. poznać metody i techniki aktywnego poszukiwania pracy;
4. przygotować do rekrutacji pracowników;
5. sporządzić dokumenty aplikacyjne;
6. odpowiednio przygotować się do rozmowy kwalifikacyjnej przyszłym pracodawcą;
7. skorzystać z porad z zakresu prawa pracy.

Opracowano na podstawie strony internetowej: www.cku.krakow.pl
(stan na dzień 30.09.2010)

CENTRUM KSZTAŁCENIA PRAKTYCZNEGO – CKP

Centrum Kształcenia Praktycznego to publiczna placówka oświatowo-wychowawcza działająca na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej nr 192 z dnia 2 kwietnia 1996 roku.

Centrum Kształcenia Praktycznego realizuje zadania z zakresu przygotowania praktycznego młodzieży i dorosłych wynikające z programów nauczania zajęć praktycznych, a także inne zadania zlecone przez szkoły i organ prowadzący oraz inne jednostki organizacyjne i podmioty gospodarcze.

CKP oferują młodzieży następujące formy kształcenia praktycznego:

1. zajęcia praktyczne dla uczniów i słuchaczy szkół zawodowych zasadniczych, średnich i policealnych w pełnym zakresie programowym bądź w zakresie wybranych treści programowych;
2. przeprowadzanie egzaminów z nauki zawodu i przygotowania zawodowego dla uczniów i słuchaczy szkół zawodowych;
3. **pomoc doradcy zawodowego w zakresie profesjonalnych usług poradnictwa zawodowego w formie indywidualnych rozmów doradczych oraz zajęć warsztatowych;**
4. kształcenie w zakresie przysposobienia do pracy dla uczniów szkół podstawowych, uczących się w klasach przysposabiających do zawodu;
5. kursy podwyższające kwalifikacje lub przekwalifikowujące;
6. kształcenie praktyczne młodocianych zatrudnionych przez zakłady pracy w celu przygotowania zawodowego;
7. stwarzanie możliwości zdobycia państwowych certyfikatów potwierdzających zdobyte uprawnienia i kwalifikacje;

Opracowano na podstawie strony internetowej: www.ckp.krakow.pl

(stan na dzień 30.09.2010) (w oparciu o Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002. Dz. Ust. Nr 5 Poz. 46 - skrót)

PUBLICZNE PORADNIE PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE

PODSTAWOWE ZADANIA I FUNKCJE

W oparciu o paragraf 1.1 wspomnianego Rozporządzenia można stwierdzić, że publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym publiczne poradnie specjalistyczne, udzielają dzieciom i młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym pomocy logopedycznej, **pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu**, a także udzielają rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej związanej z wychowaniem i kształceniem dzieci i młodzieży.

W szczególności **do zadań poradni** należą:

1. wspomaganie wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży, efektywności ich uczenia się, nabywania i rozwijania umiejętności negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów oraz innych umiejętności z zakresu komunikacji społecznej;
2. profilaktyka uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży, udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży z grup ryzyka;
3. terapia zaburzeń rozwojowych i zachowań dysfunkcyjnych;

4. pomoc uczniom w dokonywaniu wyboru kierunku kształcenia, zawodu oraz planowania kariery zawodowej;
5. prowadzenie edukacji prozdrowotnej wśród uczniów, rodziców i nauczycieli;
6. pomoc rodzicom i nauczycielom w diagnozowaniu i rozwijaniu potencjalnych możliwości oraz mocnych stron uczniów;
7. wspomaganie wychowawczej i edukacyjnej funkcji rodziny.

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne prowadzą m.in. dział orientacji i poradnictwa zawodowego, w ramach którego proponują m.in.:

1. Badania psychologiczne i pedagogiczne uczniów niezdecydowanych w wyborze kierunku kształcenia i przyszłego zawodu, b) uczniów kierowanych do gimnazjum uzawodowionego, a także c) uczniów z ograniczonymi możliwościami wyboru kierunku kształcenia i zawodu ze względu na stan zdrowia.
2. Cykl spotkań grupowych dla uczniów klas I, II, III gimnazjum, przygotowujących się do podjęcia decyzji edukacyjno-zawodowej.
3. Grupowe zajęcia aktywizujące dla uczniów liceum, które mogą pomóc tym uczniom w przygotowaniu świadomego planowania kariery zawodowej i podjęcia roli zawodowej.
4. Udzielają indywidualnych porad zawodowych w Punkcie Poradnictwa Zawodowego (po wcześniejszym telefonicznym ustaleniu terminu spotkania).
5. Udostępniają uczniom materiały informacyjne z utworzonej Bazy Informacji Edukacji i Zawodowej.

Adresy Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych można znaleźć na stronie: [http://www.pkt.pl/firmy/-/q_poradnia + psychologiczno-pedagogiczna /1/](http://www.pkt.pl/firmy/-/q_poradnia+psychologiczno-pedagogiczna/1/)

oraz w wyszukiwarce Google po wpisaniu hasła: poradnia psychologiczno-pedagogiczna oraz nazwy miasta, w którym poszukujemy takiej poradni.

SZKOLNE OŚRODKI KARIERY - SZOK

Szkolne Ośrodki Kariery w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych o uprawnieniach szkół publicznych zostały utworzone wyniku grantu w ramach Programu Aktywizacji Zawodowej Absolwentów „Pierwsza Praca” organizowanego przez Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej oraz Komendę Główną OHP w latach 2003 - 2005.

SzOK jest miejscem, w którym praca z młodzieżą może przybierać różne formy: wykładów, prelekcji, treningów, szkoleń, kursów umiejętności i warsztatów grupowych, porad indywidualnych i samodzielnej pracy pod opieką doradcy zawodowego.

Szkolny Ośrodek Kariery przygotowuje młodzież do właściwego i trafnego wyboru dalszej ścieżki kształcenia oraz wejścia na rynek pracy poprzez:

1. poradnictwo zawodowe w formie indywidualnej i grupowej;
2. diagnozę najbardziej optymalnej ścieżki rozwoju zawodowego ucznia;
3. gromadzenie i udostępnianie informacji o rynku edukacji i rynku pracy.

Uczniowie i absolwenci na terenie szkoły mogą:

1. samodzielnie korzystać z bazy i zasobów SzOK-u;
2. uczestniczyć w indywidualnych konsultacjach i rozmowach z doradcą zawodowym;
3. brać udział w spotkaniach grupowych - szkoleniach, ćwiczeniach, treningach i warsztatach.

Szkolne Ośrodki Kariery oferując swoją pomoc młodzieży są wyposażone w:

1. Książki i poradniki z zakresu doradztwa zawodowego: (m.in. Informator dla maturzystów, Sposób na Karierę, Jak przygotować swoje CV, żeby zdobyć wymarzoną pracę, Rozmowa kwalifikacyjna, Informator o zawodach wyd. Perspektywy itp.);
2. Specjalistyczne programy komputerowe: (m.in. e-SzOK, Gawrosz- młodzieżowe vademecum poszukiwania pracy, Piramida Kariery, Potęga rozumu, Własna firma, Absolwent);
3. Szkolenia na CD: (m.in. Sztuka występów, Kierowanie zespołem, Projekt management, Profesjonalna obsługa klienta, Mowa ciała, Profesjonalna sprzedaż, Trening umysłu, Szybkie czytanie, Zarządzanie czasem);
4. Filmy na CD: (m.in. Lider – jak przewodzić ludziom, Psychologia obsługi klienta, Skuteczny negocjator);
5. Filmy na kasetach video: (m.in. Jak pokonać stres, Autoprezentacja, Asertywność, Poczucie własnej wartości),
6. Licencjonowane testy badające predyspozycje i skłonności zawodowe np: „Test Obrazkowy Zawodów BBT” M. Achtniccha czy „Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji”

Ponadto Szkolne Ośrodki Kariery posiadają informacje dotyczące systemów kształcenia i możliwości staży i praktyk w państwach Unii Europejskiej. Dzięki tym zasobom i przy stałej pomocy doradcy zawodowego młodzież zdobywa wiedzę o rynku pracy i kształtuje swoje umiejętności zawodowe i pozazawodowe na tyle skutecznie, aby konkurować o swoje miejsce w życiu zawodowym z młodymi ludźmi z innych państw Unii Europejskiej.

Opracowano na podstawie strony internetowej Zespołu Szkół Łączności w Krakowie: www.tl.krakow.pl (stan na dzień 30.09.2010)

AKADEMICKIE BIURA KARIER (OGÓLNOPOLSKA SIEĆ BIUR KARIER)

Cele działania: dostarczanie informacji i udzielanie pomocy w aktywnym wejściu na rynek pracy i w efektywnym funkcjonowaniu na nim, studentom i absolwentom danej uczelni (zawodowa promocja); ograniczenie bezrobocia; pomoc w nawiązywaniu kontaktów między nauką a praktyką promocja uczelni, zarówno wobec przyszłych studentów, jak i firm.

Główne obszary działania

- A. Działania doradcze i szkoleniowe:** szkolenia i seminaria dla studentów (otwarte i wpisane w program studiów), poradnictwo indywidualne (testy psychologiczne, rozmowy doradcze, pomoc w przygotowaniu dokumentów aplikacyjnych i do rozmowy z pracodawcą). Cykliczny projekt Akademii Karier, którego celem jest przygotowanie do efektywnego poszukiwania pracy oraz umożliwienie spotkania z praktykami konkretnych branż (bezpłatne wykłady, szkolenia, warsztaty aktywizujące, treningi specjalistyczne).
- B. Działania informacyjne:** własne publikacje i poradniki, bezpłatna dystrybucja poradników, dostęp do bazy danych firm, informacje o ofertach pracy dla absolwentów.
- C. Działania badawcze:** badania ankietowe studentów, badania preferencji pracodawców.
- D. Kontakty z pracodawcami:** prezentacje firm na uczelni, targi pracy, sesje rekrutacyjne.

Zadania Akademickich Biur Karier¹²

- a) doradztwo zawodowe (indywidualne i grupowe) dla studentów i absolwentów;
- b) pomoc w podjęciu decyzji związanych z życiem zawodowym (wybór specjalizacji, ustalenie predyspozycji zawodowych, planowanie ścieżki kariery, umiejętność autoprezentacji);
- c) dostarczanie informacji o rynku pracy (firmy, procedury kwalifikacyjne i plany rekrutacyjne) i możliwościach podnoszenia kwalifikacji (zawodowe, językowe, stypendia w kraju i za granicą, studia podyplomowe);
- d) promowanie przedsiębiorczości i przygotowywanie absolwentów do zakładania własnych małych przedsiębiorstw (organizacja kursów i szkoleń w tym zakresie, Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości);
- e) aktywne poszukiwanie, klasyfikowanie i udostępnianie oferty pracy stałej, czasowej, wolontariackiej, propozycji odbycia staży i praktyk zawodowych w kraju i za granicą;

¹² Zadania te określa Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 20.04.2004r. (Dz.U.Nr 99, poz. 1001 z późn. zm.). Akademickie Biuro Karier wg Ustawy jest jednostką działającą

- f) prowadzenie bazy danych studentów i absolwentów szukających pracy (selekcjonowanie osób o określonych predyspozycjach i umiejętnościach w celu udostępnienia ich danych pracodawcom, prowadzącym rekrutację pracowników);
- g) aranżowanie spotkań studentów i absolwentów z pracodawcami (wizyty informacyjne w przedsiębiorstwach, targi pracy, prezentacja firm w uczelni, seminaria, konferencje, itp.);
- h) badanie losów i monitorowanie karier zawodowych absolwentów oraz informowanie władz wyższych uczelni o tendencjach na rynku pracy, w celu dostosowania profilu kształcenia;
- i) umożliwianie korzystania z potencjału naukowego polskich wyższych uczelni w zakresie ekspertyz i technologii;
- j) dbanie o dobry wizerunek wyższych uczelni, zarówno wewnątrz środowiska akademickiego, jak i na zewnątrz.

Akademickie Biura Karier pomimo, iż zadania nie obejmują orientacji zawodowej młodzieży ponadgimnazjalnej, mogą stanowić dla niej źródło informacji o rynku pracy, o uczelniach wyższych i proponowanych kierunkach kształcenia.

www.biurakarier.net - oficjalna strona Ogólnopolskiej Sieci Biur Karier (OSBK).

TECZKA INFORMACYJNA. Akademickie Biura Karier, Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej, Warszawa 2008.

WOJEWÓDZKIE URZĘDY PRACY

Zadania:

- organizowanie i koordynowanie oraz świadczenie usług poradnictwa zawodowego i informacji zawodowej, a także ich rozwijanie na terenie województwa;
- Opracowywanie, gromadzenie, aktualizowanie i upowszechnianie informacji zawodowych na terenie województwa
- realizowanie zadań zakresie międzynarodowej wymiany ofert pracy i kierowania polskich obywateli do pracy za granicą
- organizowanie i współfinansowanie lokalnych programów mających na celu tworzenie nowych miejsc pracy i likwidację skutków bezrobocia,
- wspieranie rządowych programów restrukturyzacyjnych,
- pozyskiwanie pracodawców wykazujących gotowość zatrudnienia poborowych odbywających służbę zastępczą.
- Wojewódzki Urząd Pracy zajmuje się również:
- koordynowaniem działań w zakresie kształcenia ustawicznego, szkolenia bezrobotnych i poszukujących pracy,

- a) współdziałaniem z właściwymi organami oświatowymi w harmonizowaniu kształcenia zawodowego z potrzebami rynku pracy,
- realizowaniem wojewódzkich programów promocji zatrudnienia i badaniem efektywności projektów lokalnych,
- inicjowaniem i współfinansowaniem szkoleń, prac interwencyjnych, zatrudnienia absolwentów i programów specjalnych,
- koordynowaniem wydatkowania środków Europejskiego Funduszu Społecznego w regionie.

Więcej informacji na temat poradnictwa zawodowego i planowania kariery można znaleźć na stronie: www.doradca-zawodowy.pl

CENTRA INFORMACJI I PLANOWANIA KARIERY ZAWODOWEJ - funkcjonują w ramach wojewódzkich urzędów pracy

Zadania:

1. Wspomagają powiatowe urzędy pracy w prowadzeniu poradnictwa zawodowego dorosłych i młodzieży wchodzącej na rynek pracy, w zakresie planowania rozwoju zawodowego, usług dotyczących umiejętnego poszukiwania zatrudnienia, adaptacji zawodowej oraz dostosowywania się do zmian zachodzących na rynku pracy
2. We współpracy z powiatowymi urzędami pracy opracowują i aktualizują informacje zawodowe oraz inne zasoby informacji pomocne w aktywnym poszukiwaniu pracy i upowszechniają je na terenie województwa;
3. Prowadzą zajęcia aktywizacyjne na rzecz bezrobotnych i poszukujących pracy;
4. Współpracują przy świadczeniu usług EURES;
5. Współdziałają z powiatowymi urzędami pracy w opracowywaniu i realizowaniu indywidualnych planów działania;

Więcej informacji na temat poradnictwa zawodowego i planowania kariery można znaleźć na stronie: www.doradca-zawodowy.pl

POWIATOWE URZĘDY PRACY

Zadania:

1. opracowanie i realizacja programu promocji zatrudnienia oraz aktywizacji lokalnego rynku pracy;
2. pozyskiwanie i gospodarowanie środkami finansowymi na realizację zadań

- z zakresu aktywizacji lokalnego rynku pracy;
3. udzielanie pomocy bezrobotnym i poszukującym pracy w znalezieniu pracy, a także pracodawcom w pozyskaniu pracowników przez pośrednictwo pracy i poradnictwo zawodowe;
 4. rejestrowanie bezrobotnych i poszukujących pracy;
 5. inicjowanie i wdrażanie instrumentów rynku pracy;
 6. inicjowanie, organizowanie i finansowanie usług i instrumentów rynku pracy;
 7. inicjowanie i wspieranie tworzenia klubów pracy;
 8. inicjowanie, organizowanie i finansowanie projektów lokalnych i innych działań na rzecz aktywizacji bezrobotnych;
 9. opracowywanie analiz i sprawozdań, w tym prowadzenie monitoringu zawodów deficytowych i nadwyżkowych, oraz dokonywanie ocen dotyczących rynku pracy na potrzeby powiatowej rady zatrudnienia oraz organów zatrudnienia;
 10. inicjowanie i realizowanie przedsięwzięć mających na celu rozwiązanie lub łagodzenie problemów związanych z planowanymi zwolnieniami grup pracowników z przyczyn dotyczących zakładu pracy;
 11. współdziałanie z powiatowymi radami zatrudnienia w zakresie promocji zatrudnienia oraz wykorzystania środków Funduszu Pracy;
 12. współpraca z gminami w zakresie upowszechniania ofert pracy, upowszechniania informacji o usługach poradnictwa zawodowego i szkoleniach, organizacji robót publicznych oraz zatrudnienia socjalnego na podstawie odrębnych przepisów;
 13. przyznawanie i wypłacanie zasiłków oraz innych świadczeń z tytułu bezrobocia;
 14. realizowanie zadań wynikających z prawa swobodnego przepływu pracowników między państwami, w szczególności realizowanie zadań z zakresu udziału w sieci EURES;
 15. organizowanie i finansowanie szkoleń.

Na zamówienie szkoły wyżej wymienione instytucje mogą zorganizować dla młodzieży szkolenia lub prelekcje na temat wyboru zawodu.

Więcej informacji na temat poradnictwa zawodowego i planowania kariery można znaleźć na stronie: www.doradca-zawodowy.pl

OCHOTNICZE HUFCE PRACY

Ochotnicze hufce pracy to państwowa jednostka budżetowa wykonująca zadania Państwa w zakresie zatrudnienia oraz przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu młodzieży, a także zadania w zakresie jej kształcenia i wychowania.

Ochotnicze Hufce Pracy nawiązują w swojej działalności do tradycji Junackich Hufców Pracy, które zostały powołane do życia dekretem – z dnia 22 września 1936 roku – Prezydenta Rzeczypospolitej Ignacego Mościckiego. Natomiast same Ochotnicze Hufce Pracy powstały 13 czerwca 1958 roku - Uchwałą Rady Ministrów Nr 201/58. Obecnie Ochotnicze Hufce Pracy to państwowa jednostka, do której głównych zadań należy: wspomaganie systemu oświaty poprzez aktywizację społeczną, zawodową i ekonomiczną młodzieży, podejmowanie działań zmierzających do podwyższania kwalifikacji zawodowych lub przekwalifikowania, wspieranie inicjatyw służących przeciwdziałaniu bezrobociu i wychowaniu w procesie pracy, w tym organizowanie zatrudnienia oraz organizowanie międzynarodowej współpracy młodzieży.

Adresatem oddziaływań OHP są trzy grupy młodzieży w wieku 15-25 lat. Pierwszą grupę stanowi młodzież zaniedbana, o zmniejszonych szansach życiowych, pochodząca ze środowisk niedostosowanych społecznie, w dużej części patologicznych, czasem kryminogennych, mająca trudności w szkole. Każdego roku młodzież ta – w liczbie ponad 32 tysięcy – jest rekrutowana do ponad 200 jednostek organizacyjnych o charakterze opiekuńczo-wychowawczym. Młodzież z pierwszej grupy kierowana jest do placówek OHP przez kuratorów, poradnie pedagogiczno-psychologiczne, ośrodki pomocy społecznej, pogotowia opiekuńcze, sądy dla nieletnich, policję i domy dziecka. Jednak przyjęta do OHP może być tylko na zasadzie dobrowolności.

Drugą grupę stanowią absolwenci szkół ponadgimnazjalnych (bądź uczniowie ostatnich klas tych szkół), absolwenci wyższych uczelni – młodzież wykształcona i z pewnymi już kwalifikacjami zawodowymi – zagrożona jednak bezrobociem. Dla tej młodzieży w OHP przewidziane są działania z obszaru rynku pracy.

Trzecią grupą są uczniowie szkół ponadgimnazjalnych i studenci, którzy w czasie wolnym od nauki chcą pracować za pośrednictwem OHP, zdobyć doświadczenie zawodowe i przy okazji poprawić własną sytuację materialną.

W zakresie wychowania młodzieży – uczestników OHP – najważniejszymi obszarami działalności są: profilaktyka społeczna – w tym profilaktyka uzależnień, profilaktyka negatywnych zachowań oraz profilaktyka zdrowotna, edukacja i aktywizacja w różnych dziedzinach życia społecznego (ekologicznej, obywatelskiej, międzykulturowej, itp.). Oddziaływania wychowawcze są realizowane przede wszystkim poprzez organizowanie przedsięwzięć edukacyjnych, kulturalno-oświatowych, rekreacyjno-sportowych i turystycznych, a także różnych form pomocy psychologicznej i specjalistycznej. W jednostkach organizacyjnych na terenie całego kraju funkcjonuje jednolity „System wychowania”, który stanowi swoiste vademecum dla kadry oraz źródło inspiracji do wyboru i wypracowania efektywnych treści i form działalności na rzecz powierzonej OHP młodzieży. W praktyce wychowawczej instytucji wiodącą rolę odgrywa wychowanie przez pracę i dla rynku pracy. Praca jest wykorzystywana jako skuteczna metoda wychowawcza.

Ochotnicze Hufce Pracy są instytucją nowoczesną, wykorzystującą najnowsze rozwiązania i metody pracy z młodzieżą, reagującą na bieżąco na zmieniające się uwarunkowania i potrzeby społeczne młodzieży, a także aktualne wymogi rynku pracy. Są instytucją aspirującą do roli lidera w kraju w dziedzinie aktywizacji zawodowej i społecznej młodego pokolenia

Opracowano na podstawie strony internetowej OHP: www.ohp.pl

CENTRA EDUKACJI I PRACY MŁODZIEŻY

Powyższe zadania są realizowane poprzez Komendę Główną OHP oraz podległe jej 16 Wojewódzkich Komend OHP wraz z 49 Centrami Edukacji i Pracy Młodzieży oraz 9 Centrami Kształcenia i Wychowania. Ze względu na charakter realizowanych zadań podstawowe jednostki OHP dzielą się na dwie grupy:

- jednostki o charakterze opiekuńczo-wychowawczym, których jest 216 w tym: 9 Centrów Kształcenia i Wychowania, 28 Ośrodków Szkolenia i Wychowania, 101 Hufców Pracy oraz 78 Środowiskowych Hufców Pracy. W jednostkach tych jest zorganizowanych obecnie ponad 33,5 tys. młodzieży,
- jednostki realizujące zadania na rzecz rynku pracy, tworzące sieć blisko 430 podmiotów, a wśród nich: Centra Edukacji i Pracy Młodzieży, Mobilne Centra Informacji Zawodowej, Młodzieżowe Biura Pracy i ich filie, Młodzieżowe Centra Kariery, Punkty Pośrednictwa Pracy, Kluby Pracy.

Wszystkie wymienione wyżej jednostki organizacyjne OHP, w mniejszym lub większym stopniu mają charakter placówek otwartych – realizują zadania na rzecz miejscowej społeczności, przy współpracy i współdziałaniu z lokalnymi władzami samorządowymi, pracodawcami, stowarzyszeniami i fundacjami działającymi na określonym terenie.

Rokrocznie do OHP zgłasza się blisko ćwierć miliona młodzieży, z czego ponad połowa podejmuje pracę – w większości sezonową, krótkoterminową. Jednostki, do których może się zgłaszać, to: Hufce Pracy, Środowiskowe Hufce Pracy, Ośrodki Szkolenia i Wychowania oraz Centra Kształcenia i Wychowania. Młodzi ludzie, którzy są w najtrudniejszej sytuacji rodzinnej i materialnej mają zagwarantowane w tych placówkach bezpłatne miejsca w internacie i pełne wyżywienie.

Zdobywanie wykształcenia na zasadzie uczestnictwa w OHP jest jedną z dróg uzyskiwania wiedzy ogólnej i przygotowania zawodowego w ramach polskiego systemu oświaty. Uczestnik OHP uzupełnia wykształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej lub gimnazjum z jednoczesnym przyuczeniem do wykonywania określonej pracy albo zdobywa kwalifikacje zawodowe na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej. Kształcenie ogólne jest realizowane w szkołach publicznych. Praktyczne przygotowanie zawodowe odbywa się u pracodawców zewnętrznych (np. rzemieślników) lub też w gospodarstwach pomocniczych OHP. Nauka zawodu trwa 2 lub 3

lata – w zależności od programu nauczania. Absolwent OHP otrzymuje świadectwo ukończenia szkoły, a po zdaniu egzaminu z przygotowania zawodowego – tytuł zawodowy lub zaświadczenie o ukończeniu przyuczenia do wykonywania określonej pracy. Zatrudnienie i przygotowanie zawodowe uczestników OHP odbywa się na podstawie indywidualnych umów o pracę zawartych pomiędzy pracodawcą a uczestnikiem OHP – na zasadach dotyczących pracowników młodocianych. Zgodnie z tym uczestnicy OHP otrzymują wynagrodzenie za czas pracy i nauki, korzystają z przysługujących im świadczeń socjalnych, a okres przygotowania zawodowego zaliczany jest im do stażu pracy. Świadectwo ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej umożliwia podjęcie dalszej edukacji np. na poziomie szkoły średniej. Oferta OHP w zakresie szkolenia zawodowego jest bardzo różnorodna i umożliwia młodzieży wybór interesującego ją zawodu spośród 78 profesji.

Przez niemal pięć lat – od 1 maja 2009 r. do końca grudnia 2013 r. – Ochotnicze Hufce Pracy będą realizować projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego – Priorytet I Działanie 1.3. Nazwa projektu to „OHP jako realizator usług rynku pracy”.

Opracowano na podstawie strony internetowej OHP: www.ohp.pl

MŁODZIEŻOWE BIURA PRACY

Do Młodzieżowych Biur Pracy (MBP) OHP zaprasza:

- młodzież bezrobotną i poszukującą pracy stałej oraz krótkoterminowej (np. wakacyjnej),
- młodzież powyżej 15 roku życia uczącą się, studentów,
- pracodawców dysponujących wolnymi miejscami pracy.
- Oferta pośrednictwa pracy realizowana jest poprzez:
- pozyskiwanie i gromadzenie ofert pracy zarówno dla przyszłych pracowników, jak i pracodawców,
- pozyskiwanie pracodawców i stałą współpracę z nimi,
- prowadzenie ewidencji osób zgłaszających się do Biura,
- udzielanie osobom poszukującym pracy pomocy w uzyskaniu odpowiedniego zatrudnienia oraz pracodawcom w pozyskaniu pracowników poprzez odpowiedni dobór ofert pracy,
- kierowanie młodzieży do pracy stałej, sezonowej i krótkoterminowej,
- cykliczne organizowanie giełd i targów pracy,
- organizowanie praktyk zawodowych,
- rozpowszechnianie informacji o działalności i możliwościach przyjęcia do hufców pracy,

- prowadzenie działalności informacyjnej dla bezrobotnej młodzieży oraz pracodawców na temat lokalnego rynku pracy, zmian zachodzących na tym rynku, praw i obowiązków osób bezrobotnych, praw pracy wynikających z kodeksu pracy,
- popularyzację elastycznych form zatrudnienia,
- współpracę przy realizacji programów rynku pracy.

Do MBP i ich filii zgłasza się corocznie około 170 tys. młodzieży, z czego każdego roku ponad 100 tys. młodych osób podejmuje pracę.

Aktualne oferty pracy dostępne są na stronie www.mbp.ohp.pl

Kluby Pracy to miejsce spotkań osób poszukujących zatrudnienia, w którym podstawową formą pracy są zajęcia indywidualne i grupowe. Celem tych zajęć jest nabycie umiejętności poszukiwania i uzyskania zatrudnienia poprzez poznanie swoich mocnych i słabych stron, sposobów prezentacji swojej osoby, zainteresowań. Działalność klubu stanowi jedną z form aktywnej walki z bezrobociem i łagodzenia jego negatywnych skutków. Kluby Pracy OHP realizują zadania z zakresu aktywnego poszukiwania pracy przede wszystkim w stosunku do uczniów, absolwentów i młodzieży bezrobotnej nie posiadającej doświadczenia w poszukiwaniu pracy lub napotykającej trudności w uzyskaniu zatrudnienia. Szkolenia prowadzone przez liderów klubów pracy nie tylko uczą technik poszukiwania pracy, ale nastawione są na zmianę sposobu myślenia o własnej sytuacji zawodowej oraz wzbudzenie w uczestnikach motywacji do podjęcia działań zmierzających do zmiany tej sytuacji.

Podczas szkolenia uczestnicy klubu pracy mogą:

- poznać procesy i tendencje zachodzące na rynku pracy,
- poznać swoje mocne strony i ocenić ich atrakcyjność na rynku pracy,
- dokonać bilansu umiejętności, możliwości i predyspozycji zawodowych,
- przygotować się do skutecznej autoprezentacji i rozmowy kwalifikacyjnej,
- poznać aktywne metody poszukiwania pracy,
- nauczyć się właściwego analizowania ofert pracy,
- poznać zasady pisania dokumentów aplikacyjnych,
- opracować strategie pokonywania barier w zatrudnieniu,
- tworzyć sieć kontaktów pomocną w zatrudnieniu,
- zapoznać się z podstawami prawa pracy.

Osoby odwiedzające klub pracy mogą nieodpłatnie korzystać z wszelkich form pomocy grupowej i indywidualnej, a w szczególności wziąć udział w warsztatach aktywnego poszukiwania pracy, których celem jest nabycie umiejętności efektywnego poruszania się po rynku pracy.

Opracowano na podstawie strony internetowej OHP: www.ohp.pl

MOBILNE CENTRA INFORMACJI ZAWODOWEJ

Mobilne Centra Informacji Zawodowej powstały we wrześniu 2004 r. w 49 miastach w ramach II edycji rządowego programu „Pierwsza Praca”.

Każde centrum posiada mikrobuse, który umożliwia doradcom zawodowym dotarcie tam, gdzie dostęp do doradztwa zawodowego i zasobów informacji zawodowej jest utrudniony. Centra to zespoły specjalistów – doradców zawodowych wyposażone w sprzęt komputerowy, urządzenia techniczne oraz biblioteki. Każde MCIZ ma także swoją stacjonarną jednostkę, działającą niezależnie od wyjazdów w teren.

Głównym celem Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej (MCIZ) jest przełamanie bariery dostępu do informacji zawodowej i zapobieganie wykluczeniu społecznemu młodzieży wchodzącej na rynek pracy zamieszkałej na terenach małych miast i wsi.

Trzy podstawowe zadania stawiane przed Mobilnymi Centrami Informacji Zawodowej to:

- prowadzenie zajęć grupowych - spotkań informacyjnych i warsztatów,
- udzielanie informacji zawodowych,
- prowadzenie porad indywidualnych.

MCIZ oferują nowoczesną multimedialną informację o zawodach, szkołach zawodowych, jednostkach szkolących, kursach. Świadczą usługi dla młodzieży poszukującej pracy, zagrożonej wykluczeniem społecznym, uczącej się oraz absolwentów. Udzielają porad w formie stacjonarnej i mobilnej z dojazdem do zainteresowanych placówek. Współpracują z powiatowymi urzędami pracy, jednostkami administracji samorządowej, placówkami oświatowymi, w tym ze szkolnymi ośrodkami kariery, instytucjami pozarządowymi funkcjonującymi na lokalnym rynku pracy.

Dzięki działalności MCIZ młodzi ludzie mają znacznie ułatwiony dostęp do:

- informacji edukacyjno-zawodowej,
- multimedialnych programów komputerowych,
- informacji o rynku pracy,
- specjalistycznych szkoleń, treningów interpersonalnych,
- metod planowania kariery zawodowej oraz poszukiwania pracy,
- testów, między innymi Kwestionariusza Zainteresowań Zawodowych,
- tworzenia „Indywidualnego Projektu Kariery – Portfolio dla młodzieży”.

Każdy, kto zgłosi się do MCIZ, może bezpłatnie skorzystać z porad doradców zawodowych, wziąć udział w warsztatach aktywizacji zawodowej, planowania ścieżki kariery zawodowej, orientacji zawodowej, zostanie poddany testom predyspozycji zawodowych.

Opracowano na podstawie strony internetowej OHP: www.ohp.pl

MŁODZIEŻOWE CENTRA KARIERY

Pierwsze Młodzieżowe Centra Kariery powstały we wrześniu 2005 roku. Ich budowa stanowiła ważny etap tworzenia przez Ochotnicze Hufce Pracy sieci profesjonalnych placówek poradnictwa i informacji zawodowej dla młodzieży. Kolejne tego typu jednostki tworzone są w ramach projektu „OHP jako realizator usług rynku pracy” współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Do października 2010 roku utworzono 80 nowych MCK, zaś docelowo, do 2013 roku w ramach unijnego projektu planuje się powstanie 150 tego typu placówek. MCK kierują swe usługi do młodzieży z lokalnych środowisk chcących skorzystać z usług doradców zawodowych oraz zasobów informacji edukacyjno-zawodowej, a także do uczestników oraz absolwentów OHP. Charakter tworzonej sieci Młodzieżowych Centrów Kariery uwzględnia potrzeby lokalnych społeczności oraz nowe uwarunkowania wynikające z tendencji europejskiego poradnictwa zawodowego. Szczególny nacisk kładzie się na realizację zagadnień związanych z przedsiębiorczością i samozatrudnieniem oraz umiejętnością kierowania i kreowania własnej przyszłości zawodowej, stąd **program Młodzieżowych Centrów Kariery zawiera się w czterech podstawowych obszarach tematycznych:**

- informacja i poradnictwo zawodowe zarówno indywidualne, jak i grupowe,
- pomoc w identyfikacji zasobów młodego człowieka istotnych dla jego funkcjonowania zawodowego,
- projektowanie indywidualnych planów działania,
- przedsiębiorczość i samozatrudnienie.

Oferta MCK to przede wszystkim:

- prowadzenie zajęć indywidualnych i grupowych z dziedziny szeroko pojętego poradnictwa zawodowego,
- udzielanie indywidualnych i grupowych informacji o możliwościach kształcenia, szkolenia, poszukiwanych zawodach na lokalnym i europejskim rynku pracy,
- przygotowywanie młodzieży do planowania kariery zawodowej poprzez tworzenie wraz z klientem Portfolio Indywidualnego Projektu Kariery,
- nauczanie technik autoprezentacji,
- przybliżanie zagadnień związanych z przedsiębiorczością i zakładaniem własnej firmy oraz kreowanie postaw przedsiębiorczych,
- badanie preferencji zawodowych, ocena własnych mocnych i słabych stron,
- wykonywanie testów zainteresowań i uzdolnień zawodowych (m. in. Kwestionariusza Zainteresowań Zawodowych).

Ponadto Młodzieżowe Centra Kariery gromadzą, opracowują i aktualizują szeroko rozumianą informację edukacyjno-zawodową i kontynuują działania w ramach utworzonej Platformy Programowej „OHP dla Szkoły” ze Szkolnymi Ośrodkami Kariery oraz innymi instytucjami i organizacjami wspierającymi poradnictwo zawodowe. Zasoby

metodyczne MCK to bogaty zestaw książek i czasopism pomocnych przy zakładaniu i prowadzeniu własnej firmy oraz cały pakiet informacji zawodoznawczych. W siedzibach MCK można również skorzystać z programów multimedialnych, gier szkoleniowych oraz filmów pomagających nabyć umiejętności niezbędne przy poszukiwaniu zatrudnienia lub zakładaniu własnej firmy.

Koordinacją i rozwojem sieci Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej i Młodzieżowych Centrów Kariery zajmuje się Centralny Ośrodek Metodyczny Informacji Zawodowej (COMIZ) usytuowany przy Komendzie Głównej OHP.

Do jego zadań należy:

- tworzenie założeń i wdrażanie założeń MCIZ i MCK,
- badanie, rozwój i tworzenie metod stosowanych w poradnictwie zawodowym,
- koordynowanie aktualizacji i rozbudowy systemu informacji edukacyjno-zawodowej,
- budowa systemu kształcenia i doskonalenia doradców zawodowych,
- inicjowanie projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej.

Opracowano na podstawie strony internetowej OHP: www.ohp.pl

Aneks2

WYBRANE INSTYTUCJE OFERUJĄCE POMOC MŁODYM LUDZIOM

1. **Towarzystwo Pomocy Młodzieży** – Warszawa: do TPM zgłasza się młodzież z różnymi trudnościami życiowymi. Towarzystwo oferuje pomoc psychologiczną, szkolenia i warsztaty dla młodzieży i rodziców.
2. **Fundacja „Masz Szansę”**: działa na terenie całej Polski i skoncentrowana jest na zadaniach profilaktycznych, terapeutyczno-rehabilitacyjnych i konsultacyjno-doradczych. Głównymi celami Fundacji są: stymulowanie prawidłowego rozwoju psychicznego i społecznego dzieci i młodzieży; korygowanie zaburzeń w funkcjonowaniu intrapsychicznym, interpersonalnym i społecznym dzieci i młodzieży; zapewnianie rodzicom, wychowawcom, nauczycielom itp. wszechstronnej pomocy w prawidłowej realizacji procesu wychowawczego.
3. **Ośrodek Psychoterapii IPZ** – Warszawa: ośrodek udziela profesjonalnej pomocy psychologicznej w postaci konsultacji psychologicznych, porad psychologicznych, psychoterapii indywidualnej, psychoterapii grupowej, psychoterapii małżeńskiej, konsultacji rodzinnych, treningów psychologicznych, zajęć tematycznych.
4. **Gabinet psychologiczny „Fenix” w Toruniu**: oferuje pomoc psychologiczną zespołu specjalistów, prowadzących m.in. terapie osób dorosłych, par małżeńskich/partnerskich, młodzieży, dzieci.
5. **„Intra” Ośrodek Pomocy i Edukacji Psychologicznej – Warszawa**: ośrodek zajmuje się konsultacjami psychiatrycznymi i psychologicznymi, psychoterapią grupową oraz treningami i warsztatami psychologicznymi mającymi pomóc w życiu i rozwoju osobistym.
6. **Centrum Zdrowia Psychicznego – Warszawa**: centrum udziela pomocy osobom z problemami emocjonalnymi, depresją, stanami lękowymi, bezsennością, zaburzeniami nerwicowymi, zaburzeniami seksualnymi, problemami alkoholowymi, zaburzeniami pamięci, problemami okresu dojrzewania.
7. **Instytut Psychiatrii i Neurologii – Warszawa**: psychoterapia prowadzona jest w Klinice Nerwic, Klinice Psychiatrii Dzieci i Młodzieży oraz w Przyklinicznej Przychodni – Poradni Zdrowia Psychicznego.
8. **Helpline.org.pl**: celem projektu Helpline.org.pl jest pomoc dzieciom i młodzieży w przypadkach, gdy ich bezpieczeństwo w Internecie jest zagrożone, a także wprowadzanie zmian systemowych, które pozwolą skuteczniej chronić najmłodszych użytkowników nowych technologii.
9. **CPP – Centrum Pomocy Profesjonalnej – Warszawa**: ośrodek udziela pomocy psychologicznej, psychiatrycznej i seksuologicznej dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Prowadzi diagnostykę psychologiczną, konsultacje i leczenie psy-

chiatryczne, psychoterapie indywidualne, małżeńskie i rodzinne, a także treningi i warsztaty psychoedukacyjne.

- 10. Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna „Uniwersytet dla Rodziców”:** poradnia świadczy bezpłatną pomoc w sprawach wychowawczych, rodzinnych i osobistych, przede wszystkim dla rodziców, ale także dla małżonków oraz dorosłych i dorastających dzieci.
- 11. Centrum Psychoprofilaktyki i Psychoedukacji – Wrocław:** koncentruje się głównie na nerwicach, depresjach, psychozach, uzależnieniach, od alkoholu i środków psychoaktywnych, zaburzeniach okresu dojrzewania i przekwitania.
- 12. Ośrodek Profilaktyki Środowiskowej – Łódź:** ośrodek prowadzi grupy wsparcia, grupy terapeutyczne, spotkania indywidualne, zajęcia klubowe dla młodzieży w wieku 14–19 lat, na terenie Łodzi.
- 13. „Empatia” Ośrodek Psychoterapii dla DDA i DDD – Wrocław:** ośrodek prowadzi konsultacje psychologiczne, psychoterapię indywidualną i grupową dla osób z syndromem DDA (osoby pochodzące z rodzin z problemem uzależnienia od alkoholu) i DDD (osoby pochodzące z dysfunkcyjnych rodzin). Oprócz tego prowadzi warsztaty rozwoju kobiecości.
- 14. Poradnia Pedagogiczno-Psychologiczna „Dialog” – Warszawa:** świadczy usługi edukacyjne, psychologiczne i pedagogiczne dla dzieci, młodzieży i dorosłych (pedagog, psycholog, logopeda, ADHD, terapia sensoryczna, reedukacja, doradztwo zawodowe, grupy wsparcia, badania diagnostyczne).

(...) Poradnik stanowi komplementarne studium problematyki z zakresu rozwoju człowieka – fazy, czynniki i mechanizmy przemian, ogólna charakterystyka poszczególnych aspektów rozwojowych w okresie wczesnoszkolnym i w okresie dorastania, podstawowe rodzaje działalności dziecka. Na szczególną uwagę zasługują treści związane z rozwojem zawodowym jednostki i zadaniami właściwymi dla danego okresu życia. Poruszona zostaje również kwestia zagrożeń i zaburzeń w rozwoju, charakterystycznych dla poszczególnych okresów. Niezwykle ważne są wskazane propozycje wsparcia dzieci i młodzieży. Liczne odniesienia do literatury przedmiotu czynią treści wartościowe poznawczo i dają Czytelnikowi szansę sięgnięcia do innych publikacji (...).

Recenzowana książka ma duże wartości poznawcze i praktyczne, może być adresowana do szerokiego grona odbiorców, zarówno rodziców, jak i nauczycieli, którym bliski jest los młodego, dorastającego człowieka. (...). Całości pracy dopełnia bogata bibliografia (...).

Z recenzji doc. dr Teresy Olearczyk KAAF



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego