

Wcześniejszy obowiązek szkolny a umiejętności życiowe sześciolatków

Obowiązek szkolny, którym od 1 września 2014 r. będą objęte wszystkie sześciolatki w naszym kraju, budzi wiele obaw, zwłaszcza wśród rodziców. Czy słusznie? Do tego czasu, podejmując decyzję o wcześniejszym posłaniu sześciolatka do szkoły, mogą oni kierować się nie tylko wiedzą z zakresu psychologii rozwojowej, lecz także spostrzeżeniami dotyczącymi umiejętności i potencjału własnego dziecka. Nie ulega wątpliwości, że są pierwszymi i najlepszymi obserwatorami swoich pociech.

Przegląd teorii rozwojowych

Czym jest rozwój? Twórcą tego pojęcia jest Arystoteles, który poszukiwał odpowiedzi na pytanie, jak uchwycić istotę tego, co jest źródłem przeróżnych zmian zachodzących w zjawiskach. Przetacznik-Gierowska i Tyszkowa piszą, że na przestrzeni wieków w psychologii pojęcie rozwoju ujmowano w różny sposób. Zależało to od poglądów filozoficznych lub teoretycznych koncepcji, do jakich odwoływano się w danym okresie. Nie budzi wątpliwości fakt, że rozwój oznacza zmianę. Kluczowe wydaje się jednak pytanie, jak zachodzi zmiana i na czym polega. Dotyczy ono także tego, co podlega fazom rozwoju. Psychika i zachowanie człowieka są dziś pojmowane jako specyficzny system, nie zaś jako jednolita funkcja organizmu, co zawierało się np. w filozofii H. Spencera (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2009, s. 47).

Rozwój nie jest rozpatrywany wyłącznie jako przyrost w obszarze możliwości fizycznych

i psychicznych – zaczęto definiować go przez pryzmat wzrostu integracji i równowagi w sferze zmieniających się zjawisk.

Brzezińska wyróżnia trzy podstawowe modele rozwoju:

- model liniowy, w którym rozwój rozumiany jest przez wzrost bez wyodrębnienia poszczególnych etapów, a kategorią rozwojową jest szybkość zachodzących zmian;
- model stadialny, w którym zostają wyróżnione fazy progresu (wzrostu) oraz *plateau* (porządkowania), rolę kategorii rozwojowej pełni rytm zmian, a sam rozwój ujęty jest etapowo;
- model cykliczno-fazowy – zakłada, że rozwój jest oparty na cyklach składających się z czterech etapów: progresu, *plateau*, regresu i kryzysu. Tu główną kategorię rozwojową stanowi domykanie cyklu i przejście do kolejnej fazy lub zatrzymanie na etapie fazy bieżącej (por. Brzezińska, 2000, s. 73–79; Marszałek, 2006, s. 111).

R.J. Havighurst – twórca teorii zadań rozwojowych – ujmuje po kolei fazy rozwoju człowieka, umożliwiając ich obserwację, rejestrację wszystkich potencjalnych zachowań, opis oraz analizę pod kątem różnic i podobieństw w konkretnych sytuacjach. Już małe dzieci na podstawie przekazu werbalnego wiedzą, że otoczenie czegoś od nich oczekuje.

Psycholog zdefiniował zadanie rozwojowe jako zadanie, które pojawia się w danym lub w przybliżonym okresie życia jednostki, a pomyślne zrealizowanie go zapewnia jej szczęście oraz powodzenie w późniejszych zadaniach, podczas gdy niepowodzenie prowadzi do braku zadowolenia, dezaprobaty ze strony społeczeństwa i późniejszych trudności (por. Hurlock, 1985, s. 90).

Możliwość realizacji zadań stwarza szansę na zdrowe i pełne satysfakcji funkcjonowanie (wzrastanie) w społeczeństwie. ▶



▶ Rozwój został tu ujęty jako szereg cyklicznych zmian, które wyznaczają zadania właściwe kolejnym etapom życia. Zmiana nie opiera się jednak na wroście czy dążeniu do innych, bardziej pozytywnych czy pożądanym celów – chodzi o zdobywanie elementów, które są niezbędne w procesie dalszego rozwoju.

Havighurst wyodrębnił osiem etapów ludzkiego życia, przypisując każdemu z nich określone zadania. Skoncentruję się tu na etapie tak zwanego wieku szkolnego – to okres między 6. a 12. rokiem życia. Badacz precyzyjnie określa, z czym dziecko powinno dać sobie radę w okresie poprzedzającym edukację w szkole – pisze o:

- osiągnięciu stabilności fizycznej,
- tworzeniu prostych pojęć dotyczących rzeczywistości społecznej i fizycznej,
- uczeniu się nawiązywania kontaktów uczuciowych z innymi ludźmi,
- rozwijaniu umiejętności rozróżniania dobra i zła oraz kształtowaniu się początków sumienia,
- opanowaniu sprawności ważnych w grach i zabawach,
- kształtowaniu postawy wobec siebie samego jako zmieniającego się organizmu,
- uczeniu się wspólnego życia z rówieśnikami (por. Brzezińska, 2000, s. 231–232; Hurlock, 1985, s. 90).

K. Horney przytacza z kolei trzy typy postaw zaburzonych. Kształtują się one właśnie w dzieciństwie – ku ludziom, przeciw ludziom i od ludzi – a powstają w wyniku zaburzeń zaspokajania (realizacji) najważniejszych potrzeb w okresie dzieciństwa. Dotyczy to zwłaszcza potrzeby miłości, życzliwości i uznania (akceptacji) otoczenia. Postawa ku ludziom może mieć swoje źródło w zbyt małych wymaganiach stawianych dziecku, nadmiernej opiece czy tendencji rodziców i wychowawców do usuwania wszystkich przeszkód, jakie pojawią się na drodze dziecka. Prowadzi to do braku samodzielności i niewystępowania zachowań społecznych, mających na celu troskę o dobro innych. Sytuacja taka kształtuje nie tylko postawę roszczeniową, lecz także życiową niezaradność.

Postawa przeciw ludziom kształtuje się i ugruntowuje przez wzmacnianie zachowań wprost prowadzących do dominacji nad rówieśnikami. Dzieci manifestujące tę właśnie postawę dążą do wzbudzenia podziwu wśród rówieśników, zmuszenia ich do całkowitej uległości przez stosowanie przemocy i przejawianie oraz wzmacnianie zachowań wyrażających lekceważenie dla przejawów sympatii, a także dla osób starszych. Postawą od ludzi charakteryzują się osoby mające tendencję do izolacji. Stara-

ją się one być samowystarczalne, przez co wyraźnie unikają kontaktów społecznych. Postawa taka kształtuje się na skutek zaprzestania kontaktów z rówieśnikami oraz wzmacniania zachowań zmierzających do unikania sytuacji społecznych, w których pojawiała się konkretna trudność (por. Danilewska, 2002, s. 32). Tymczasem właśnie sytuacje trudne i konflikty, mogące pojawić się w kontakcie z rówieśnikami, przyczyniają się do powstania odporności psychicznej. Jest to uniwersalna zdolność – umożliwia osobie, grupie lub społeczności zapobieganie, minimalizowanie i pokonywanie szkodliwych efektów doświadczonego nieszczęścia (Grotberg, 2000, s. 14).

Trudne początki w szkole – w Polsce i we Włoszech

Wymienione powyżej zadania dotyczą wszystkich sfer aktywności dziecka. To obszar kompetencji poznawczych, fizycznych, emocjonalnych i społecznych, które stanowią mocną podstawę dla małego ucznia podejmującego naukę w szkole. Przejście z przedszkola jest dla niego stresujące, wiąże się z nowymi miejscami, wymaganiami, osobami. O tym, jak dziecko poradzi sobie w szkole, decyduje także umiejętność (lub nieumiejętność) panowania nad emocjami, która może przejawiać się na ▶



▶ wiele sposobów, np. poprzez płacz, podniecenie, gwałtowne wzruszenie, wypowiedź w nieadekwatnych momentach. Dziecko sześciolatnie w dużej mierze potrafi już opanowywać emocje. Trzeba jednak pamiętać, że jest to sfera niezwykle wrażliwa i trudno ją kształtować, bazując jedynie na zaplanowanych działaniach. Być może jest to powód, dla którego dojrzałość szkolna dziecka rozpatrywana jest wyłącznie przez pryzmat kompetencji typowo szkolnych, koniecznych dla umiejętności czytania, pisania czy liczenia (por. Michałak, Misiorna, 2006, s. 10–11).

Dlatego niezbędne jest w tym obszarze zaangażowanie dorosłych – zarówno rodziców, jak i nauczycieli czy innych specjalistów pracujących z dzieckiem. Sześciolatek idący do szkoły będzie potrzebował pomocy, towarzyszenia mu w nowym miejscu, w nowej rzeczywistości. To zmniejszy jego stres i pomoże sprostać stojącym przed nim zadaniom. Przykładem kraju, który udziela wsparcia uczniom rozpoczynającym nowy etap edukacyjny lub zmieniającym szkołę, są Włochy.

W każdej włoskiej szkole funkcjonuje tak zwana grupa robocza. Ma ona kilka funkcji i złożoną strukturę. Do jej zadań należy m.in. odpowiednie rozdzielanie wsparcia dla uczniów. O jego rodzaju decydują na-

uczyciele przedmiotowi i nauczyciele wspomagający. Zadaniem grupy roboczej jest również tworzenie programów mających na celu ułatwienie dziecku momentu rozpoczęcia np. nowego etapu edukacyjnego. Rozwiązanie to ułatwia, zwłaszcza dzieciom z różnymi rodzajami niepełnosprawności, zaadaptowanie się do nowych warunków.

Nauczyciel wspomagający towarzyszy swojemu uczniowi w chwili przejścia do nowej szkoły. Na jej terenie pozostaje z dzieckiem przez trzy miesiące (por. Jurga, 2004, s. 54–56). Podobne rozwiązania można wprowadzić także w odniesieniu do polskich sześciolatków rozpoczynających edukację szkolną, zwłaszcza że nauczyciel może przy tej okazji obserwować dziecko, jego zachowanie, relacje z rówieśnikami, umiejętności właściwego reagowania na polecenia nauczyciela czy innych osób dorosłych, sposób radzenia sobie z tym, co nowe i trudne.

Ważne, by nauczyciele pracujący z sześciolatkami w szkole zwracali szczególną uwagę na aktywność własną dzieci. Refleksyjny, ale przede wszystkim uważny i empatyczny nauczyciel, który także dzięki obserwacji małego ucznia dokona diagnozy jego potrzeb i możliwości, dostrzeże – zwłaszcza w chwilach spędzanych na zabawie – czy dziecko radzi sobie z podejmowaniem pierwszych

decyzji i dokonywaniem wyborów. Zauważ, czy werbalizując własne potrzeby, zwraca także uwagę na oczekiwania innych, ponieważ umiejętność budowania relacji trzeba kształtować w dzieciństwie. Sprzyjają temu niewątpliwie naturalne sytuacje, w których dzieci przebywają ze swoimi rówieśnikami w piaskownicy, na huśtawce, w przedszkolu czy szkole. Odpowiedzialność za kształtowanie zachowań prospołecznych spoczywa oczywiście także na rodzinie. Jeśli dziecko nastawione jest wyłącznie na branie i zaspokajanie jedynie własne potrzeby, nierzadko kosztem innych, trudno oczekiwać, że łatwo mu będzie zdobyć zaufanie i przyjaciół, także w życiu dorosłym.

Dziecko w wieku od czterech do siedmiu lat jest bardzo aktywne. Oddaje się przede wszystkim zabawie. Pozostawia wiele niedokończonych zadań, a fikcja niejednokrotnie miesza mu się z rzeczywistością. Mocny fundament rozwoju stanowi miłość rodzicielska. Rodzice, we współpracy ze szkołą, także kształtują u dziecka zachowania, które ułatwiają nawiązywanie kontaktów interpersonalnych, wspierają optymizm, budują poczucie własnej wartości i zaufanie do siebie i innych. Niemniej ważna jest umiejętność radzenia sobie z poczuciem nieszczęścia, opanowywania gniewu i innych emocji. W tym okresie rodzice i szkoła przygotowują ▶



▶ dziecko do radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, takimi jak np. konflikty.

Dobrze, jeśli dziecko dowiadyuje się wówczas czegoś o sobie, a dokładniej – o cechach własnego temperamentu (np. o nieśmiałości lub impulsywności). Pomoc dziecku w odkrywaniu tych cech buduje jego samoświadomość i zwiększa odporność. Dlatego ważne jest, by rodzice i nauczyciele, spędzając z dzieckiem czas, dużo z nim rozmawiali, czytali książki opisujące sytuacje, których jeszcze nie doświadczyło, a z którymi zetknie się w życiu. Ten okres powinien również obfitować w sytuacje zachęcające dziecko do samodzielności i aktywności. Równie ważne są tu wzmocnienia pozytywne oraz eliminowanie zachowań niepożądanych i ustalenie wyraźnych granic.

Umiejętności życiowe, które powinna kształtować szkoła, a potrzeby sześciolatków

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) na początku lat 90. ubiegłego wieku zauważyła pilną potrzebę kształtowania u uczniów w szkole umiejętności społecznych, zdefiniowanych wówczas jako umiejętności życiowe. Obecnie działania w tym obszarze włączyło się wiele organizacji. Jedną z nich jest m.in. UNICEF – Fundusz Narodów Zjed-

noczonych na Rzecz Dzieci (Woynarowska, 2002, s. 12–23). Kolejne definicje określające umiejętności życiowe Światowa Organizacja Zdrowia sformułowała w latach 1993 i 1997.

We wrześniu 2001 r. umiejętności te zostały zebrane w następujące kategorie:

- umiejętności społeczne i interpersonalne – komunikacja, asertywność, empatia;
- umiejętności poznawcze – podejmowanie decyzji, krytyczne myślenie, samoocena;
- umiejętność radzenia sobie z emocjami – stres, wzrastająca samokontrola (Mangrulkar, Vince Whitman, Posner, 2001, s. 6 – tłumaczenie autorki).

Także obecna podstawa programowa wychowania przedszkolnego wymienia rozwijanie umiejętności społecznych u dzieci jako jeden z celów wychowania przedszkolnego. Są one niezbędne do kształtowania prawidłowych relacji zarówno z dziećmi, jak i z dorosłymi. Mają kluczową rolę w budowaniu odporności emocjonalnej.

Do umiejętności tych zalicza się m.in.:

- umiejętność podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów,
- twórcze i krytyczne myślenie,
- skuteczne porozumiewanie się i utrzymywanie dobrych relacji interpersonalnych,
- samoświadomość i empatię,

- radzenie sobie z emocjami czynnikami wywołującymi stres (Stępnia, 2012, s. 16).

Analizę terminu *umiejętności życiowe* zaczęła od umiejętności społecznych i interpersonalnych, wśród których jako pierwszą wymienia się umiejętność komunikacji. Komunikacja to podstawowa sfera funkcjonowania. Jej istotę podkreślano w licznych publikacjach, w których dokumentowano, że spełnia ona swoją rolę już w okresie niemowlęcym. Ch. Knill pisze, że niemowlęta mają wrodzoną wrażliwość na innych ludzi, są zmotywowane i aktywne w komunikacji z dorosłymi (Knill, 1997, s. 9). Każdy rodzic wypracowuje ze swoim dzieckiem niepowtarzalny system komunikacji, który trzeba stale rozwijać. Dzięki temu potrzeby niemowlęcia stają się dla rodzica czytelne. Na temat komunikowania się powstało wiele teorii. Wiadomo, że komunikacja to sposób porozumiewania się, który polega na słownym lub bezsłownym przesyłaniu informacji i kształtuje relacje z innymi ludźmi (Ballard, 2007, s. 1–5).

D. Goleman, wśród umiejętności bezpośrednio związanych z inteligencją emocjonalną i warunkujących skuteczność procesu uczenia się, wymienia umiejętność porozumiewania. Definiowana jest ona jako chęć i zdolność do wymiany myśli, uczuć i pomy-



▶ słów z innymi. Związane jest to z ufnością wobec drugiego człowieka i poczuciem przyjemności, jaką daje dziecku rozmowa z innymi osobami, również z dorosłymi (Goleman, 1997, s. 302). Komunikacja umożliwia także wypowiedzenie, wyrażenie swoich uczuć, co ma bezpośredni związek z asertywnością.

Asertywność jest szczególną umiejętnością, pozwalającą na wypowiedzenie swoich myśli i poglądów, a także na wyrażanie uczuć i emocji, przy jednoczesnym poszanowaniu przekonań i uczuć innych osób (por. Stolarczyk, 2010, s. 33–36). Asertywność nie istnieje bez empatii. Goleman pisze, że korzeni tej drugiej należy szukać w samoświadomości. Oznacza to, że gdy zdajemy sobie sprawę z własnych emocji, uczuć i potrzeb, możemy wczuwać się w sytuacje innych osób. Nie chodzi tu jednak jedynie o współczucie, ale o swoistą identyfikację z drugim człowiekiem i jego uczuciami.

Empatia wymaga pewnego spokoju i odpowiedniej wrażliwości, tak aby nasz mózg emocjonalny mógł odbierać i naśladować subtelne sygnały o tym, co czuje inna osoba (Goleman, 1997, s. 171). Budowanie empatii to proces złożony i wielostopniowy. Wymaga stworzenia atmosfery zaufania bez wydawania sądów i opinii, tak aby ludzie mogli zachowywać się w sposób swobodny (Ballard,

2007, s. 1–5). Brak empatii w życiu każdego człowieka, zwłaszcza młodego, powoduje chaos i dezorientację w rozpoznawaniu i rozumieniu uczuć własnych i innych ludzi.

Podjęcie decyzji to umiejętność niezbędna w różnych momentach życia. Pozwala na aktywne uruchamianie procesów decyzyjnych, wiąże się bowiem nierozdzielnie z umiejętnością oceny różnych możliwości i przewidywania konsekwencji dokonywanych wyborów (Cattaneo, 2007). Zdaniem Pachocińskiego, rozwiązywanie problemów i wybory, jakich dokonujemy przy podejmowaniu decyzji, są wyznacznikami naszych osobistych zdolności krytycznego myślenia (por. Pachociński, 1998).

Coraz mniej powszechny staje się pogląd dotyczący krytycznego myślenia, u podstaw którego leżało przekonanie, że tego rodzaju myślenia można się nauczyć za pomocą wytrwałego treningu umysłu. Zadanie to spoczywało głównie na szkole, która z całym zaangażowaniem, jeszcze w XIX w., poświęcała czas na naukę przedmiotów ścisłych, zwłaszcza matematyki i języków obcych, takich jak greka czy łacina (por. Pachociński, 1998). Można odnieść wrażenie, że polska szkoła o wiele dłużej próbowała uczyć swoich uczniów wspomnianego krytycznego myślenia. Dziś znacznie więcej osób zgodzi się

z tezą, że jest to umiejętność o charakterze wrodzonym. Ale czy to oznacza, że szkoła i środowisko rodzinne zostały pozbawione swojej roli w zakresie kształtowania krytycznego myślenia? Z pewnością nie. Co zatem odpowiada za proces efektywnego kształtowania i rozwijania krytycznego myślenia u dziecka i młodego człowieka? Pachociński uważa, że szczególnie znaczenia nabierają tu zasady i reguły, do których odwołujemy się przy rozwiązywaniu codziennych problemów. Opieramy się więc na naszym doświadczeniu w nauczaniu krytycznego myślenia, a więc odwołujemy się do takich zasad, które okazały się już skuteczne w przeszłości (Pachociński, 1998, s. 87).

Osoby posiadające dobrze rozwiniętą umiejętność krytycznego myślenia mają pewne istotne cechy intelektualne, do których zaliczamy:

- ciekawość intelektualną, pobudzającą do poszukiwania odpowiedzi na pytania niezbędne w procesie podejmowania decyzji i skutecznego rozwiązywania problemów;
- obiektywność, zakładającą wykorzystanie obiektywnych czynników w podejmowaniu decyzji, co daje możliwość uniknięcia czynników subiektywnych lub poddawania się emocjom;
- otwartość, która pozwala rozważyć różnorodne informacje w celu wielostronnego ▶



- ▶ rozpatrywania problemu, po to, by wyrażający ważną opinię (sąd) mógł uniknąć fałszywych przesłanek;
- giętkość, polegająca na chęci, a w mojej opinii zwłaszcza na gotowości i umiejętności zmiany własnych poglądów lub sposobów rozpatrywania problemu, a także na gotowości na kompromis i unikaniu tzw. sztywnych stanowisk;
- sceptycyzm intelektualny, który nie pozwala przyjąć jako prawdziwego wniosku do chwili, gdy nie zostaną zebrane odpowiednie dowody;
- uczciwość intelektualna, sprawiająca, że można uznać stwierdzenia za prawdziwe, nawet jeśli nie są one zgodne z poglądami i opinią danej osoby;
- systematyczność, dzięki której rozumowanie zostaje przeprowadzone do końca.

Można również ocenić, czy i dlaczego dana osoba unika kwestii związanych ze sprawą lub poszukuje rozwiązania problemu. Upór w dążeniu do celu pozwala z kolei wysunąć wniosek czy człowiek chce znaleźć rozwiązanie sporów i konfliktów, czy nadal poszukuje wyjścia, zwłaszcza w sytuacji, gdy inni zrezygnowali. Efektem zdecydowania jest formułowanie wniosku i wprowadzenie w życie podjętych decyzji, poszanowanie dla opinii i poglądów innych ludzi wyrażające się w umiejętności przyznania się do błędu

i stwierdzenia, że nasz pogląd na daną sprawę jest tylko jednym z wielu już istniejących (Pachociński, 1998, s. 90).

Przytoczona powyżej lista zachowań nie stanowi zamkniętego spisu. Niewątpliwie jednak zostały tu wymienione konkretne cechy intelektu, niezbędne w procesie kształtowania i rozwijania krytycznego myślenia, które tak jak pozostałe umiejętności mają wpływ na rozwój inteligencji człowieka. Istotne są także zmiany zachodzące w procesie samorealizacji, które pozwalają na osobisty rozwój jednostki.

Przejawem dążenia do samorozwoju dzieci młodzieży jest m.in. dążenie do maksymalnej niezależności (autonomii). Brak możliwości samorozwoju powoduje często poczucie utraty celu czy sensu w życiu. Świadomość kontroli nad własnym życiem, realna ocena swoich możliwości oraz poczucie własnej wartości budują pozytywną samoocenę, bez której trudno byłoby osiągać osobisty rozwój i poczucie spełnienia.

Zaniżoną samoocenę O. Lipkowski (1971) wymienia jako jedną z cech niedostosowania społecznego, dlatego tak ważne staje się budowanie pozytywnej samooceny już u dzieci, w całym procesie edukacji, który powinien obejmować także wychowanie.

Ostatnią grupą umiejętności, do której odnosi się WHO, jest umiejętność radzenia sobie z emocjami, do których zaliczono stres i samokontrolę. Stres jest naturalną reakcją ludzkiego organizmu na codzienne wyzwania. Ma on pozytywne skutki, gdy motywuje do działania i pobudza procesy myślowe. Człowiek potrzebuje odpowiedniego poziomu stresu, by funkcjonować – zbyt niski demotywuje i wprowadza poczucie zniechęcenia, zbyt wysoki jest z kolei niszczący i staje się źródłem napięć i skutkiem wielu chorób, także somatycznych. Jakie są objawy stresu? Najczęściej wymieniane to bladeść i nadmierne pocenie się, napięcie mięśni, dyszenie, zmiany ciśnienia krwi, bóle głowy i innych części ciała, a także zapominanie, luki w pamięci, trudności z koncentracją i utrata zainteresowań, lęk, depresja, nerwowość, złość, zakłopotanie, trudności z mówieniem, impulsywność, uleganie wypadkom, nerwowy śmiech, nadmierne picie alkoholu i palenie papierosów. Często obserwuje się również kwestionowanie wartości i ogólną bezzadność oraz niechęć i bezosobowe wykonywanie zadań (Ballard, 2007, s. 1–5).

Ponieważ jednak nie można całkowicie wyeliminować stresu z naszego życia, ważne staje się pytanie, jak sobie z nim radzić lub jak nie dopuszczać do jego zbyt wysokiego ▶



poziomu. Są na to różne sposoby. Skuteczna może okazać się np. rozmowa z drugą osobą i zwerbalizowanie swoich emocji, odpoczynek, podczas którego mamy kontakt z naturą, uprawianie sportu, zdrowe, racjonalne odżywianie, unikanie postawy perfekcjonisty, prowadzącej do nadmiernej samokrytyki, stawianie sobie realnych, możliwych do spełnienia celów czy wreszcie umiejętność planowanie czasu wolnego i gospodarowanie nim. Wszystkie wymienione powyżej metody walki ze stresem są dziś szczególnie ważne. Cechą czasów, w których żyjemy, stała się bowiem nadmierna rywalizacja, co powoduje, że zwłaszcza młodzi ludzie są poddawani ciągłej presji i żyją w stresie, przez co tracą kontrolę nad własnymi emocjami. Tymczasem właśnie samokontrola jest sposobem na opanowywanie własnych emocji i rozładowywania negatywnych skutków stresu.

Światowa Organizacja Zdrowia podkreśliła konieczność włączenia edukacji w zakresie umiejętności życiowych do podstawowych zadań szkoły (Woynarowska, 2002, s. 12–23). Wiele pozytywnych rozwiązań w tym obszarze funkcjonuje w polskich szkołach nie od dziś. To jednak proces. Raport dla UNESCO *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, który przygotowała Międzynarodowa Komisja do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod

przewodnictwem Jacques'a Delorsa, podkreśla rolę edukacji w zmieniających się realiach społeczeństw będących w samym centrum swoistej rewolucji, która dotyka zarówno obszarów nauki, jak i techniki. Młodzi ludzie z dużą otwartością i gotowością na zmiany nabywają nowych umiejętności przydatnych w życiu prywatnym i zawodowym. Coraz bardziej powszechne staje się zjawisko podnoszenia kwalifikacji, a nawet zmiany zawodu wśród osób po 40. roku życia. Nowoczesne technologie i coraz łatwiejszy dostęp do wiedzy stawiają przed edukacją u progu XXI wieku nowe zadania. Edukacja jest niejako zobowiązana do dostarczenia mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej zeglugę po nim (Delors, 1998, s. 85).

Podsumowanie

Gromadzenie wiedzy i korzystanie ze zdobytych wcześniej informacji zeszło na dalszy plan. Najistotniejsze okazało się zdobycie umiejętności aktualizowania i dostosowywania posiadanej wiedzy do zmieniających się realiów. Według wspomnianego raportu edukacja ma misję, skoncentrowaną na czterech następujących obszarach kształcenia, które dla każdego człowieka powinny stać się filarami edukacji w ciągu całego jego życia:

- uczyć się, aby wiedzieć, czyli zdobyć narzędzia rozumienia,
- uczyć się, aby działać, czyli móc oddziaływać na swoje środowisko,
- uczyć się, aby żyć wspólnie, czyli uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczynach działalności ludzkiej,
- uczyć się, aby być – jest to dążenie pokrewne trzem poprzednim (Delors, 1998, s. 85).

Te cztery filary wiedzy stawiają przed edukacją zupełnie nowe cele, już nie jest to wyłącznie zdobywanie wiedzy. Świadomość, że wspomniane cztery filary są jednakowo ważne, i że wzajemnie się uzupełniają, pomaga przyjąć i zrozumieć fakt, że każdy z nas ma pewien twórczy potencjał. Rzecz jedynie w tym, by umieć go odkryć i pomóc odpowiednio wykorzystać. Bardzo ważne, by także w tym obszarze nauczyciele współpracowali z rodziną, niezbędne jest aktywne uczestnictwo rodziców w życiu szkoły. Mają oni prawo do informacji o swoim dziecku, także tych pozytywnych. Powinni być aktywnymi uczestnikami procesu edukacji i wychowania swojego dziecka (Florek, 2004). Z kolei od nauczyciela, jego postawy i atmosfery, którą tworzy w szkole, będzie zależeć, jak sześciolatek poradzi sobie w roli ucznia.

Laura Izabela Jurga ▶



Laura Izabela Jurga

Absolwentka Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (2001).

W 2002 r. rozpoczęła pracę w Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Pracowni Wspomagania Rozwoju i Integracji.

Od 2005 r. pracuje jako asystent w Zakładzie Rehabilitacji. Pracuje nad doktoratem dotyczącym uwarunkowań umiejętności życiowych osób z niepełnosprawnością ruchową.

Interesuje się zwłaszcza integracją całego społeczeństwa, podnoszeniem świadomości społecznej, a więc także świadomości osób z niepełnosprawnością – tak by wszystkim żyło się łatwiej.

Prowadziła szkolenia i wykłady dotyczące wsparcia dla osób z niepełnosprawnością ruchową, ich rodziców i specjalistów. Jest autorką licznych publikacji poświęconych tej tematyce, która jest jej bliska także z powodu własnych ograniczeń ruchowych.

Współpracowała m.in. z Fakultetem Psychologii na Uniwersytecie w Turynie, występowała na konferencjach w kraju i za granicą. Była ekspertem w kilku projektach w ramach Programu EQUAL. Obecnie udziela się także społecznie, by wesprzeć osoby z niepełnosprawnością na ich drodze do samodzielności.

Bibliografia

Ballard R., (2007), *Jak żyć z ludźmi. Umiejętności interpersonalne. Program profilaktyczny dla młodzieży. Ćwiczenia grupowe*, Warszawa: MEN. | Brzezińska A., (2000), *Společna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar. | Cattaneo P., (2007), *Perché definire abilità e competenze per la vita (Skills for life)*, „Voci della Scuola”. | Danilewska J., (2002), *Agresja u dzieci. Szkoła porozumienia*, Warszawa: WSiP. | Delors J., (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, tłum. Rabczuk W., Warszawa: Wydawnictwo UNESCO. | Florek A., (2004), *Formy i cele współpracy rodziców i pracowników przedszkola*, [w:] *Wspomaganie rozwoju dziecka w środowisku przedszkolnym. Materiały z konferencji*, Warszawa: CMPPP – Biuro Rzecznika Praw Dziecka. | Goleman D., (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań: Media Rodzina. | Grotberg E., (2000), *Zwiększanie odporności psychicznej. Wzmacnianie sił duchowych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. | Hurlock E., (1985), *Rozwój dziecka*, Warszawa: PWN. | Jurga L., (2004), *Państwowa szkoła podstawowa w Caronno Pertusella (Włochy Prowincja Varese), „Dyrektor Szkoły”, nr 5*. | Knill Ch., (1997), *Dotyk i komunikacja*, Warszawa: CMPPP. | Lipkowski O., (1971), *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. | Mangrulkar L., Vince Whitman C., Posner M., (2001), *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*, Waszyngton, DC: Pan American Health Organization (także w [wersji elektronicznej](#), dostęp dn. 27.25.2013). | Marszałek L., (2006), *Niepełnosprawność, kobiecość, rodzina*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW. | Michalak R., Misiorna E., (2006), *Konteksty gotowości szkolnej*, Warszawa: CMPPP (także w [wersji elektronicznej](#), dostęp dn. 27.05.2013). | Pachociński R., (1998), *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Dodruk. | Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., (2009), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa: PWN. | Stępnia K., (2012), *Troska o psychospołeczne i fizyczne zdrowie dzieci*, [w:] [Diagnoza przedszkolna i wspomaganie dzieci w osiągnięciu gotowości do nauki w szkole. Materiały edukacyjne dla nauczycieli wychowania przedszkolnego](#), Warszawa: ORE (dostęp dn. 27.05.2013). | Stolarczyk B., (2010), *Naucz ich, jak mają Cię traktować! Praktyczny poradnik asertywności*, Gliwice: Wydawnictwo Helion. | Tatkiewicz W., (1978), *Układ pojęć w filozofii Arystotelesa*, Warszawa: PWN. | Woynarowska B., (2002), *Umiejętności życiowe i ich kształtowanie u dzieci i młodzieży w szkole*, „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole”, nr 5.

Sześciolatek w szkole – nowelizacja ustawy do konsultacji zewnętrznych

Propozycje zmian:

- a) od września 2014 roku klasy pierwsze liczyły do 25 uczniów. Taki przepis ma obowiązywać od września 2014 roku i docelowo będzie dotyczył klas 1–3 (we wrześniu 2014 klasy pierwsze, we wrześniu 2015 r. klasy pierwsze i drugie, od września 2016 r. klasy 1–3);
- b) w latach szkolnych 2014/2015 i 2015/2016 w szkołach, gdzie utworzonych będzie więcej niż jeden oddział klasy pierwszej, dzieci dobierać do poszczególnych oddziałów klasowych według wieku, począwszy od najmłodszych;

c) od września 2014 roku:

- obowiązek szkolny objął wszystkie dzieci 7-letnie (rocznik 2007) oraz dzieci 6-letnie, urodzone w okresie 1 stycznia–30 czerwca 2008 r.;
- spełnianie obowiązku szkolnego mogły rozpocząć również dzieci urodzone w okresie od 1 lipca do 31 grudnia 2008 r., jeśli taka będzie wola ich rodziców;
- spełnianie obowiązku szkolnego mogły rozpocząć również dzieci 5-letnie (urodzone w roku 2009) jeśli taka będzie wola ich ro-

- d) w wrześniu 2015 roku obowiązek szkolny objął dzieci 7-letnie, urodzone w okresie 1 lipca–31 grudnia 2008 r. oraz wszystkie dzieci z rocznika 2009 (6-latki).

Źródło

