

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym i jego rozwój

Wprowadzenie

Dziecko kończące edukację wczesnoszkolną. Jakie jest? Co potrafi? Co je kształtuje? Jakie będzie jako dorosły? Jaki ma potencjał poznawczy? Jak rozwija się emocjonalnie i społecznie? Jak radzi sobie z trudnościami i czy umie przegrywać? Czy jest sprawne fizycznie i psychoruchowo? Czy lubi się uczyć? Co je interesuje? W jaki sposób porozumiewa się z otoczeniem? Czy potrafi wyrazić swoje myśli i uczucia? Czy jest wrażliwe na krzywdę innych? Czy szanuje przyrodę? Co o niej wie? Czy umie żyć bezpiecznie? Jaką jest osobą, koleżanką/kolegą, córką/synem, uczennicą/uczniem?

Na te i podobne pytania poszukiwano odpowiedzi w badaniach mających na celu ukazanie obrazu dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną. Zadanie teoretycznego opisu tego rozwoju komplikuje się z kilku powodów.

Po pierwsze, rozwój dziecka przebiega płynnie, fazy zachodzą na siebie i wyłaniają się łagodnie. „Nie ma słupów granicznych między okresami życia” (Korczak). Trudno zatem rozwojowo zdefiniować dziecko kończące edukację wczesnoszkolną (Bates i wsp. 2007). Łatwiejsza wydaje się ocena jego szkolnych umiejętności, wyznaczona podstawą programową (Rozporządzenie MEN 2014).

Po drugie, każde dziecko jest inne, ponieważ różne są konteksty, w jakich się rozwija, wewnętrzny (biologiczny, poznawczy), zewnętrzny (społeczny, fizyczny) oraz interakcje między nimi, którym nadawane są osobiste, unikatowe znaczenia od pierwszych dni rozwoju (Brzezińska 2005b).

Po trzecie, „nie ma dzieci – są ludzie, ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć, a my ich nie znamy” (Korczak). Poznanie zbiorowe zawsze obarczone będzie ryzykiem uśredniania,

niebezpieczeństwem konstruowania wzorca, do którego dopasowuje się jednostki, zgodnie z teoretycznym ujęciem normy, jaką jest model idealny (Bogdanowicz 1985).

Po czwarte, mając na uwadze obraz uczniów kończących edukację wczesnoszkolną, należy pamiętać, że w grupie tej znajdą się również dzieci utalentowane, o podwyższonych zdolnościach ogólnych (inteligencji) czy uzdolnieniach specjalnych. Na biegunie przeciwnym kontinuum rozwoju charakteryzowanego okresu pojawi się porównywalna liczbowo grupa dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, o rozwoju dysharmonijnym, zwolnionym tempie (Harwas-Napierała, Trempała 2001, Kendall 2012).

Wszystkie te okoliczności powinny znaleźć swoje odzwierciedlenie w prezentacji ucznia kończącego klasę trzecią szkoły podstawowej. Mimo przedstawionych ograniczeń w psychologii rozwojowej od lat realizowane są badania, powstają koncepcje, teorie, modele rozwoju (Szuman 1947, Brzezińska 2005a, Leclercq, Sieroff 2013, Harel i wsp. 2014). Ta konsekwencja badawcza pozwala na ustalenie prawidłowości i ram rozwojowych, w których – zgodnie z krzywą Gaussa i zasadą rozkładu normalnego dla zmiennych psychologicznych – mieści się większość dzieci w charakteryzowanym okresie życia. Jednak z drugiej strony istnieje niebezpieczeństwo uproszczeń, uogólnień krzywdzących te dzieci, które odbiegają od normy w ujęciu statystycznym, gdzie normalne jest to, co typowe (Bogdanowicz 1985). Dlatego próba kreślenia obrazu dziecka kończącego dany etap rozwoju będzie w jakimś stopniu zawsze próbą niedoskonałą.

W opracowaniu dokonana zostanie charakterystyka osoby, której monografia dotyczy, tj. dziecka w wieku 10–11 lat, dziewczynki i chłopca jednocześnie. Przyjęto porządek kontekstów, w jakich dziecko żyje i od których zależy (Bronfenbrenner 1979, Brzezińska 2005a). Uwzględnione zostaną zatem:

a) kontekst wewnętrzny, związany z indywidualnym wyposażeniem genetycznym jednostki (genotyp), wyznaczający tempo i dynamikę zmian rozwoju centralnego układu nerwowego, a także sprawność funkcjonowania psychofizycznego;

b) kontekst zewnętrzny, rozumiany jako fizyczne i społeczne środowisko wychowawcze, pozwalające na kształtowanie się „ja społecznego” dziecka (Mead 1975) w procesie socjalizacji, mające także znaczenie dla konstruowania wiedzy osobistej (Klus-Stańska, Nowicka 2013), na podstawie narzędzi społeczno-kulturowych (Wygotski 1989).

c) współdziałanie kontekstu wewnętrznego i zewnętrznego, powodującego tworzenie się specyficznego środowiska, w którym dziecko przyjmuje i nadaje znaczenie zdarzeniom, sytuacjom, relacjom, obiektom i ludziom.

Ponadto przedstawiona zostanie krótka charakterystyka dzieci o tempie rozwoju innym niż przeciętne i rytmie nieharmonijnym, to jest trzecioklasistów

utalentowanych oraz tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, bowiem obie te grupy wymagają szczególnej troski w nauczaniu i wychowaniu.

Wewnętrzny kontekst rozwoju dziecka (uwarunkowania biologiczno-poznawcze)

Kompetencje poznawcze szczególnie intensywnie rozwinięte pod koniec klasy trzeciej szkoły podstawowej to myślenie, pamięć i uwaga (Żebrowska 1982, Duckworth i wsp. 2014).

Myślenie. Jednym z ważniejszych osiągnięć ucznia kończącego edukację wczesnoszkolną jest pojawienie się myślenia logicznego, które umożliwia dokonywanie wnioskowania, mającego charakter przyczynowo-skutkowy, oraz analizę i rozwiązywanie problemów umysłowych i praktycznych (Stefańska-Klar 2000, Schaffer 2008, Kołodziejczyk 2011). Pod koniec tego okresu dziecko powinno znajdować się w stadium operacji konkretnych, choć niektóre dzieci mogą jeszcze manifestować zachowania charakterystyczne dla myślenia przedoperacyjnego (Piaget 1966, Gruszczyk-Kolczyńska 1992). Zwykle jednak dziecko kończące klasę trzecią szkoły podstawowej posiada zdolności umysłowe ułatwiające nabywanie i przetwarzanie informacji o świecie na poziomie operacji cechujących się odwracalnością, jednak nadal pozostających w związku z działaniami na konkretnych obiektach. Opanowanie zasad zachowania stałości liczby, masy, powierzchni, ilości, pojemności, ciężaru pozwala dokonywać uogólnień umocnionych świadomością, że ilość nie zmienia się mimo zmian dokonywanych na wymiarach w przestrzeni (Piaget 1966). Dziecko zaczyna formułować ogólne prawa i wykazuje zdolność do rozumowania indukcyjnego, czyli wnioskowania o zjawiskach na podstawie obserwacji jednostkowych. Inne ważne umiejętności poznawcze tego okresu to dalszy rozwój operacji porównywania, szeregowania, klasyfikowania, umożliwiających przyswajanie pojęć językowych i matematycznych. Dzięki powiększającym się zasobom poznawczym (pamięci operacyjnej, symultaniczności wykonywania kilku zadań umysłowych) dziecko staje się bardziej efektywne w rozwiązywaniu problemów i zadań logicznych (Dąbrowski 2013).

Funkcje zarządzające. Pomaga w tym także rosnąca sprawność funkcji zarządzających, które umożliwiają efektywną kontrolę własnej aktywności, monitorowanie procesów umysłowych i hamowanie zachowań, co pozwala na powstrzymanie się od narzucających się rozwiązań mniej efektywnych i wybór rozwiązania najbardziej atrakcyjnego. Funkcje zarządzające mogą pełnić swoją rolę dzięki dojrzewającym płatom czołowym, które również powiązane są z procesami uwagi (Blackmore, Frith 2007, Duckworth i wsp. 2014, Spitzer 2007).

Uwaga. W młodszym wieku szkolnym staje się ona coraz bardziej dowolnie kierowana (Szuman 1947), przerzutna, podzielna i trwała, a także selektywna i planowa. Można obserwować stosowanie przez dziecko strategii uwagowych, zmieniających się w zależności od wymagań zadania. Wzrasta także zdolność koncentracji uwagi. Trudno uchwytnie zaburzenia uwagi, towarzyszącej wielu procesom poznawczym, mogą powodować trudności w uczeniu się, zapamiętywaniu i przypominaniu, a także opóźnić proces wczesnego rozpoznawania dzieci z izolowanym deficytem uwagi, zwłaszcza jeśli nie towarzyszą mu objawy hiperkinetyczne (Leclercq, Sieroff 2013).

Pamięć trzecioklasisty doskonali się dynamicznie pod wpływem intensywnej aktywności szkolnej i przy jednoczesnym wzroście ilości zapamiętywanych treści. Dziecko potrafi stosować strategie pamięciowe, które samodzielnie odkrywa jako najbardziej efektywne w procesie uczenia się. Coraz rzadziej są to proste techniki powtarzania w celu zapamiętania, dobrze znane przedszkolakom, a coraz częściej następuje organizowanie treści w celu lepszego zapamiętania. Niektórzy uczniowie potrafią już stosować strategie elaboracji (Ledzińska, Czerniawska 2011), polegające na wytwarzaniu asocjacji fonologiczno-semantycznych, wykorzystaniu wyobraźni i poszukiwaniu związków między zapamiętowanymi treściami. Będą one ulegały doskonaleniu wraz z postępującym procesem edukacji.

Nieustanny trening procesów poznawczych w tym okresie przygotowuje dziecko do podejmowania coraz większego wysiłku intelektualnego w kolejnych fazach kształcenia, a także staje się sposobnością do wyłonienia różnic indywidualnych w tym zakresie. Pod koniec klasy trzeciej nauczyciel powinien z łatwością wstępnie rozpoznać dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zarówno utalentowane, jak i o wolniejszym tempie rozwoju, a następnie skierować je do poradni psychologiczno-pedagogicznej na badania bardziej specjalistyczne.

Uczenie się. Wiedza trzecioklasisty ulega stopniowej integracji i porządkowaniu i dotyczy wielu dziedzin. Potrafi on korzystać z różnych źródeł informacji, interpretować teksty kulturowe, tworzyć własne wypowiedzi, sądy i opinie. Umie przepisać tekst, pisać z pamięci i ze słuchu, a także stopniowo od siebie, wyrażając własne przemyślenia w narracyjnej komunikacji pisemnej (Blackmore, Frith 2007). Rozwija kompetencje konwersacyjne, potrafi czytać płynnie i ze zrozumieniem, funkcjonalnie coraz efektywniej wykorzystując treści do dalszych analiz. Uczy się nowożytnego języka obcego, rozumie proste wypowiedzi w tym języku, czyta w nim proste zdania. Niektóre dzieci ze SPE, wynikającymi z obecności deficytów przetwarzania słuchowego, zaburzeń słuchu fonemowego, wad słuchu, zaburzeń w zakresie mowy (dyslalia) i języka (SLI) czy dzieci z dysleksją rozwojową mogą wymagać dodatkowej pomocy w procesie uczenia się języka obcego (Leonard 2006, Krasowicz-Kupis 2011).

W zakresie edukacji matematycznej uczniów kończący klasę trzecią szkoły podstawowej powinien sprawnie klasyfikować obiekty i tworzyć proste serie. Ponadto, zgodnie z podstawą programową (Rozporządzenie MEN z 30/5/2014, Dz.U. poz. 803) powinien poruszać się w świecie liczb, miar i figur geometrycznych:

1. Posługuje się liczbami: liczy w zakresie 100, zapisuje i odczytuje liczby w zakresie do 1000, dodaje i odejmuje liczby w zakresie 100, mnoży i dzieli liczby w zakresie tabliczki mnożenia, zna fakty arytmetyczne (podaje iloczyny z pamięci), rozwiązuje zadania jednodziałaniowe i tekstowe, wykonuje obliczenia pieniężne.

2. Posługuje się miarami: mierzy długość, szerokość, wysokość obiektów, odległość między nimi, zna jednostki miary, waży przedmioty, wykonuje obliczenia, używając miar wagi, odmierza płyny i posługuje się miarami pojemności, odczytuje temperaturę, posługuje się liczbami rzymskimi od I do XII, zna jednostki pomiaru czasu, zapisuje daty, dni tygodnia, miesiące, wykonuje obliczenia chronologiczne i zegarowe.

3. Posługuje się figurami geometrycznymi: rozpoznaje koło, kwadrat, prostokąt, trójkąt, oblicza obwody figur, dostrzega symetrię, orientuje się w przestrzeni, określa położenie obiektów, rysuje figury.

Dziecko jest w stanie osiąść tę rozległą wiedzę, ponieważ posiada kompetencje poznawcze, ale także dlatego, iż rozwija samoświadomość własnego potencjału intelektualnego oraz umiejętności kierowania własnymi procesami poznawczymi, stosowania strategii planowania, monitorowania i regulacji. Ta introspekcyjna wiedza na temat własnych procesów poznawczych, zwana metapoznaniem, jest jeszcze mało ustrukturyzowana i niezbyt rozbudowana w umyśle trzecioklasisty. Szczególnym wymiarem metapoznania jest metauczenie się i metapamięć, czyli wiedza na temat umiejętności kontroli przebiegu własnych procesów pamięciowych i wyboru najbardziej efektywnych strategii zapamiętywania (Ledzińska, Czerniawska 2011). Mimo iż trzecioklasista znajduje się dopiero na początku drogi edukacyjnej, jednak posiada już pewne doświadczenia metapoznawcze, które powstają w trakcie analizowania przebiegu, dynamiki i efektów własnych procesów uczenia się, zapamiętywania i przypominania (Efklides 2006). Jest to okres, w którym dziecko zaczyna stosować strategie poznawcze w celu skutecznego przyswajania zapamiętywanych treści. Są to zwykle używane na tym etapie jedynie w zadaniach prostych a) strategie powtarzania, polegające na recytowaniu, przepisaniu, podkreślaniu, b) strategie elaboracji, uruchamiające proste mnemotechniki oparte na wyobraźni, c) strategie organizowania, wymagające największej aktywności umysłu, polegającej na przetwarzaniu treści i ich grupowaniu (Dembo 1997, Ledzińska, Czerniawska 2011). Są to głównie strategie powierzchniowe, zachowujące dosłowną postać materiału do nauczenia się. W latach kolejnych strategie najbardziej efektywne będą stosowane w zadaniach

bardziej złożonych i będą coraz bardziej rozbudowywane w stronę strategii głębszych, polegających na przetwarzaniu materiału, streszczaniu, ujmowaniu w mapy pamięciowe, szczególnie przez uczniów zainteresowanych osiągnięciem wysokich wyników w nauce.

W tym okresie mogą też silniej ujawnić się specyficzne zaburzenia uczenia się (ICD-10, 2000; DSM-5, 2013), które występują zwykle w wąskim zakresie i dotyczą nabywania umiejętności czytania, pisania, liczenia, mimo sprawności intelektualnej dziecka.

Kompetencje językowe i mowa. Większość dzieci kończących klasę trzecią sprawnie wypowiada się w mowie i piśmie. I ta większość zostanie scharakteryzowana w pierwszej kolejności. Końcowy etap młodszego wieku szkolnego to czas dynamicznego rozwoju językowego. Dziecko rozwija zdolność do myślenia o języku jako systemie komunikacji. Wraz z intensywnym rozwojem poznawczym i przyrostem wiedzy wzbogaceniu ulega słownictwo, struktura wypowiedzi i układ treści ulegają doskonaleniu i uzyskują coraz większą poprawność. Występują tu znaczne różnice indywidualne. Niektóre dzieci wypowiadają się jak mali dorośli, używając skomplikowanych zwrotów, rzadko występujących słów i zdań wielokrotnie złożonych. Inne używają tylko słownictwa powiązanego z najbliższym otoczeniem i życiem codziennym. Na te różnice wpływa wiele czynników, zarówno osobowych, jak i środowiskowych. Nie bez znaczenia jest też fakt kontaktu z mediami, który może działać dwukierunkowo, zarówno zubożając, jak i wzbogacając słownictwo, zwłaszcza specjalistyczne i w wąskim zakresie. Kompetencja konwersacyjna rozwija się jednak najlepiej w bezpośrednich interakcjach społecznych, w których dziecko ma okazję poznawać i praktykować zasady retoryki, unikać powtórzeń, dbać o jasność i zrozumiałość wypowiedzi, wyrażać się taktownie, stosownie do wieku i cech rozmówcy (kolega–nauczyciel, osoba starsza–rówieśnik, obcy–znajomy). Potrafi też komunikować swoje potrzeby i opisywać emocje.

Charakterystyczne dla tego okresu jest coraz bardziej precyzyjne używanie słów, wyodrębnianie odcieni znaczeniowych, odróżnianie znaczenia potocznego od naukowego, dosłownego od przenośnego. Wzrasta stosowanie synonimów, słów wieloznacznych, sarkazmu, ironii, metafor, związków frazeologicznych. Dzieci dostrzegają umowność języka, tworzą własne kody porozumiewania się w wąskim gronie wtajemniczonych. W tym okresie nadal rozwijają się i doskonalą kompetencje narracyjne. Dzieci tworzą opowiadania, które są coraz bardziej rozbudowane, wielowątkowe. Nie są już tylko słuchaczami, ale także konstruują dłuższe narracje z rozbudowaną charakterystyką psychologiczną bohaterów.

Na tym tle może odróżnić się stosunkowo nieliczna grupa uczniów z wadami wymowy, a także specyficznymi zaburzeniami językowymi (Leonard 2006,

Krasowicz-Kupis 2011). Te pierwsze pozostają pod opieką logopedów, te drugie nie zawsze są opieką objęte. Ich trudności polegają głównie na zakłóconej ekspresji językowej w postaci błędów gramatycznych, morfologiczno-syntaktycznych, semantycznych i pragmatycznych. Nie rozumieją one wieloznaczności słów, prozodii mowy, co może prowadzić do nieporozumień interpersonalnych. Zaburzenia te często są jednym z wczesnych predyktorów dysleksji rozwojowej, a potem jej uporczywie towarzyszą, słabnąc stopniowo w miarę oddziaływań otoczenia i doświadczeń językowych.

Zewnętrzny kontekst rozwoju dziecka (środowisko społeczne i przyrodnicze)

Analizując sposoby wpływu kontekstu zewnętrznego na rozwój dziecka, A. Brzezińska (2005a) wymienia cztery rodzaje oddziaływań: a) przestrzeń – kreowanie przestrzeni do podejmowania przez dziecko aktywności własnej, b) czas – organizacja i wypełnianie czasu w sposób aktywny, rozwojowy i kształcący, c) środki – zapewnianie i dostarczanie materiałów do realizacji różnorodnych celów rozwojowych i wychowawczych, d) ingerencja – podtrzymywanie rozwoju, zmiana tempa rozwoju, nadawanie nowego kierunku zmianom rozwojowym.

Rodzina i szkoła a rozwój dziecka. Wpływ obu tych kontekstów zewnętrznych na rozwój dziecka jest szczególnie intensywny w okresie 0–18 roku życia, kiedy kształtuje się osobowość oraz kompetencje społeczno-moralne i emocjonalne dziecka.

Relacje z rodzicami. Pod koniec klasy trzeciej dziecko zdobywa dużą samodzielność, ale nadal jest przywiązane do rodziców. Przywiązanie w zależności od stylu (bezpiecznego, lękowo-ambivalentnego, unikowo-ambivalentnego, zdeorganizowanego; por. Bowlby 1969/2007) cechuje inny przebieg w okresie młodszym szkolnym. Jeśli dziecko czuje się bezpiecznie, będzie coraz mniej wymagało fizycznej obecności rodziców, wystarczy mu jej świadomość, jest to już głównie relacja wewnętrzna, zinternalizowana. Bezpieczne przywiązanie determinuje też związki z innymi osobami, rówieśnikami, nowym nauczycielem, a także warunkuje pozytywny obraz siebie oraz poczucie własnej wartości i skuteczności. W przypadku przywiązania pozabezpiecznego mogą wystąpić objawy lękowe w sytuacjach zagrożenia, trudności poznawczych czy emocjonalnych. Niektóre dzieci z pozabezpiecznymi stylami przywiązania z trudem znoszą okresy przejściowe i wymagają stopniowej oraz wydłużonej adaptacji. Takim okresem może być przejście do klasy czwartej, w której nastąpi sporo zmian logistycznych – lekcje 45-minutowe, różne przedmioty i nowi

nauczyciele. W tych okolicznościach należy udzielić dzieciom szczególnego wsparcia i zrozumienia.

Interakcje z rodzeństwem. Związki z rodzeństwem też są silne, bez względu na kierunek emocji. Mogą być one oparte na rywalizacji, agresywne i konfliktowe albo cechować się pogodną zażyłością i bliskością. Znaczenie ma tu płeć dziecka i rodzeństwa oraz kolejność urodzenia i liczba rodzeństwa. Inne zdolności społeczne posiadają dzieci najstarsze, inne umiejętności cechują dzieci najmłodsze. Na tym tle szczególnie analizom empirycznym poddawani są jedynacy, których cechy wynikające z obcowania z dorosłymi mają wymiar pozytywny, rozwojowy i ograniczający. Różnorodne związki między rodzeństwem zostały uporządkowane w następującą typologię (Boyd, Bee 2008): a) związek opiekuńczy, b) koleżeński, c) krytyczny/konfliktowy, d) rywalizacji, okazjonalny. Związki rywalizacji występują przy niewielkiej różnicy wieku i jednakowej płci rodzeństwa, zwłaszcza chłopców, natomiast związki opiekuńcze i koleżeńskie obserwowane są częściej między siostrami.

Kontakty z rówieśnikami cechuje zdolność nawiązywania pierwszych przyjaźni, które mogą okazać się trwałe i wyjątkowe we wzajemnej lojalności. Dzieci poznają też swoją wartość w grupie. Niektóre bowiem cieszą się ogromną popularnością, inne mniejszą, są kontrowersyjne, a nawet odrzucane czy izolowane. Nauczyciel powinien stwarzać liczne sytuacje do poznania socjogramu klasy, głównie poza szkołą (wycieczki, wyprawy, wspólne projekty), ponieważ zwykle nie są to zachowania łatwe do zaobserwowania w obecności osób dorosłych. Szczególnej delikatności, a jednocześnie radykalności postępowania nauczyciela wymagają przypadki dokuczania, dręczenia, tyranizowania i ujawniania agresji proaktywnej wobec rówieśników.

Rozwój moralny związany jest z oddziaływaniami społecznymi i analizą wybranych tekstów kulturowych, ilustrujących złożone zachowania społeczne. Trzecioklasista powinien postępować w kierunku autonomii moralnej, opartej na wzajemnym poszanowaniu norm i reguł postępowania. Uwzględniając intencje i motywy zachowania innych, znajduje się on na etapie tzw. relatywizmu moralnego (Trempała 2011). W tym okresie pojawiają się zachowania prospołeczne, nacechowane empatią, wynikającą z coraz pełniejszego rozumienia związku własnych emocji z uczuciami innych. Nieliczne dzieci mogą przejawiać jednak zaburzenia zachowania, charakteryzujące się łamaniem norm społecznych, zachowaniami opozycyjno-buntowniczymi oraz zaburzeniami dysocjalnymi. W większości takich zachowań przyczyny leżą w kontekście zewnętrznym i mogą zostać usunięte, a zachowanie ulec modyfikacjom. Dużą rolę odgrywa tu grupa rówieśnicza, poczucie przynależności i stwarzanie okazji do odczuwania własnej skuteczności w społecznie akceptowanych warunkach.

Rozwój emocjonalno-motywacyjny przyspiesza w okresie młodszym szkolnym. Dziecko kończące klasę trzecią coraz lepiej rozumie emocje swoje i innych, także złożone i ambiwalentne, staje się refleksyjne, potrafi rozważyć sytuacje z wielu perspektyw (Covington, Tell 2004). Staje się mniej labilne, bardziej zrównoważone emocjonalnie. Występują tu duże różnice indywidualne. Większość dzieci odróżnia emocje, które chce dzielić z innymi, od tych, które chce zachować dla siebie. Doświadczenie umiarkowanych emocji negatywnych na terenie szkoły i umiejętne ich moderowanie przez dorosłych może prowadzić do wzrostu odporności emocjonalnej (Priddis i wsp. 2014).

Dziecko kończące edukację wczesnoszkolną zdecydowanie różni się od dziecka tę edukację rozpoczynającego, którego procesy emocjonalne cechuje: a) duża intensywność, czyli łatwość pojawiania się silnych emocji w reakcji na zdarzenie, b) częstotliwość, c) labilność, polegająca na szybkiej zmianie treści i znaku emocji, d) jawność, manifestująca się otwartą ekspresją i nieumiejętnością ukrywania przeżywanych emocji (Zawadzka, Rawa-Kochanowska 2015). Pod koniec młodszego wieku szkolnego dziecko potrafi zachować niektóre emocje dla siebie i nie okazywać tego, co rzeczywiście przeżywa. Jest to związane z wzrastającą sprawnością mechanizmów kontroli, wynikającą z dojrzewania płatów czołowych i funkcji zarządzających, a także z intensywnym procesem mielinizacji włókien nerwowych.

Dziecko w tym wieku nadal jest narażone na wystąpienie rozwojowych zaburzeń emocjonalnych, które mogą mieć charakter internalizacyjny, cechujący się skierowaniem objawów do wewnątrz (lęki, trwałe obniżenie nastroju, wycofanie, nieśmiałość), albo eksternalizacyjny, skierowany na otoczenie społeczne (zachowania opozycyjno-buntownicze, osobowość dysocjalna, zachowania agresywne i zaburzenia zachowania w ADHD) (ICD-10).

W rozwoju motywacji również obserwuje się spore zróżnicowanie. Dzieci zainteresowane treściami nauczania, z dużą potrzebą poznawczą, lubiące się uczyć, cechuje motywacja samoistna, głównie wewnętrzna. Zaczynają one podejmować wyzwania, cieszyć się z osiągnięć i sukcesów, przeżywać przyjemność i uniesienie w trakcie poznawania i konstruowania wiedzy. W późniejszych okresach może dołączyć także motywacja celowa, zewnętrzna, powiązana z umiejętnością stawiania sobie celów i różnym poziomem ich klarowności (Amabile 1994, Karwowski 2013). Niektóre dzieci ociągają się z odrabianiem lekcji, szukają wymówek, odwlekają wykonanie obowiązków. Takie zjawisko, znane w psychologii jako prokrastynacja, może mieć złożoną etiologię, od lęku przed niepowodzeniem u dzieci nadmiernie ambitnych, przez lenistwo tych, którzy stronią od wysiłku umysłowego, do chęci przejścia coraz większej kontroli nad swoimi działaniami (Bauman 2006).

Środowisko przyrodnicze w rozwoju dziecka. Oprócz kontekstu społecznego istotne znaczenie w rozwoju dziecka ma kolejny obszar kontekstu zewnętrznego, jakim jest środowisko fizyczno-przyrodnicze. Uczeń kończący klasę trzecią żyje w określonym otoczeniu fizycznym i poznaje go w coraz bardziej usystematyzowany sposób. Powinien spędzać dużo czasu na świeżym powietrzu, zarówno w ramach zajęć szkolnych, jak i po ich zakończeniu. Potrafi prowadzić proste doświadczenia przyrodnicze, nazywać elementy ekosystemów, zna warunki rozwoju roślin i zwierząt oraz nazwy wielu gatunków, w tym niektóre egzotyczne. Odróżnia typowe krajobrazy, wyjaśnia zależności zjawisk przyrody od klimatu i pór roku. Pod kierunkiem nauczyciela podejmuje działania na rzecz ochrony przyrody w swoim środowisku, rozumie szerszy kontekst znaczenia segregacji śmieci, oszczędzania wody, kłusownictwa, zaśmiecania lasów, wypalania łąk, szanuje rośliny i pomaga zwierzętom. Potrafi nazwać główne części ciała i narządy zwierząt i ludzi (serce, mózg, płuca). Zna zasady zdrowego odżywiania się, a także potrzebę dbania o zdrowie i bezpieczeństwo. Wie, jak bezpiecznie zachować się na drodze i w domu.

Wiedza przyrodnicza, którą zdobywa uczeń w ciągu trzech pierwszych lat edukacji, jest imponująca i obejmuje bardzo szeroki zakres: biologię, anatomię, botanikę, zoologię, geografę. Wielu uczniów w tym okresie zaczyna odkrywać swoje zainteresowania i pasje. Dla części z nich mogą być to nauki przyrodnicze, poznawane coraz bardziej systematycznie i głęboko w kolejnych latach nauki szkolnej i na kółkach zainteresowań.

Interakcje kontekstu wewnętrznego i zewnętrznego a rozwój dziecka

Oprócz analizy biologicznych uwarunkowań rozwoju dziecka, a także jego środowiska społeczno-przyrodniczego, należy rozważyć wpływ wzajemnych oddziaływań obu kontekstów na dziecko kończące edukację wczesnoszkolną (Szuman 1947, Matczak 2003, Brzezińska 2005).

Rozwoju psychicznego dziecka w tym okresie nie można badać i opisywać w oderwaniu od środowiska, w którym się ono kształtuje. Trzeba więc brać pod uwagę zarówno metody, jakimi nauczanie szkolne oddziałuje na rozwój umysłu [...], jak też wyobrażenia, pojęcia, poglądy i przekonania, jakie właśnie ta nauka w psychice wychowanka wytwarza (Szuman 1947, s. 32).

Dziecko jako osoba. Efektem współdziaływania kontekstów wewnętrznego i zewnętrznego jest kształtująca się osobowość dziecka i to, kim jest jako osoba. Dzięki licznym doświadczeniom poznawczym, emocjonalnym i społecznym dziecko kończące klasę trzecią wzbogaca obraz własnej osoby w zakresie samoakceptacji w wymiarze poznawczym (samooceny) i emocjonalnym (lubienia siebie). W tym okresie samoocena rozumiana jako ewaluacja własnych cech (Kołodziejczyk 2011) kształtowana jest na podstawie osiągnięć w pięciu obszarach: a) umiejętności szkolnych (ocena własnych zdolności w porównaniu z rówieśnikami), b) umiejętności sportowych (odczucia co do swoich osiągnięć w sporcie indywidualnym i zespołowym), c) atrakcyjności fizycznej, d) kompetencji społecznych (ocena popularności w grupie), e) akceptacji własnego postępowania i zachowania.

W tym okresie coraz bardziej rozwija się świadomość działania (Stefańska-Klar, 2001) i wyraźniej wyłania się poczucie własnej skuteczności albo jego brak, w zależności od indywidualnych doświadczeń dziecka w kontekście społecznym. Wysoka samoocena prowadzi do przekonania o osobistej skuteczności, natomiast skrajnie niska ocena własnych działań w sytuacjach szkolnych, sportowych, społecznych może prowadzić do rozwoju zjawiska wyuczonej bezradności. Pomiędzy tymi dwoma biegunami kontinuum znajdują się wszystkie formy i stany pośrednie.

W bieżących opracowaniach zwraca się uwagę na kształtowanie się osobowości dzieci w młodszym wieku szkolnym. Osobowość jest pojęciem złożonym, wielowymiarowym i różnie definiowanym w zależności od przyjętej teorii osobowości. Wielu psychologów sądzi, że pierwotnym podłożem osobowości jest rodzaj temperamentu uwarunkowany typem układu nerwowego (por. Boyd, Bee 2008). Dosyć powszechną operacjonalizacją tego terminu w ostatnich dekadach jest teoria Wielkiej Piątki, definiująca osobowość jako zbiór zmiennych zogniskowanych w pięciu wymiarach: ekstrawersji, ugodowości, sumienności, neurotyczności (niestabilność emocjonalna), otwartości na doświadczenie (Costa, McCrae 1992). Dzieci kończące edukację wczesnoszkolną zaczynają różnić się pod względem wymienionych cech, które mogą występować w różnych konstelacjach. Mimo iż osobowość w tym okresie jest nadal w procesie kształtowania się i stawania, jednak pomiary wymienionych wymiarów pozwalają przewidzieć występowanie zachowań w wieku późniejszym. Oznacza to, że są cechy względnie trwałe oraz stanowią one silne predyktory dalszego postępowania dziecka i prognozowania jego rozwoju. Może to być ważna informacja dla rozpoznawania dzieci wymagających szczególnej opieki i wzmożenia oddziaływań wychowawczych. W starszych opracowaniach przy analizie osobowości wymieniany jest także rozwój woli i charakteru dziecka (Szuman 1947). Elementy te związane są z posłuszeństwem,

ugodowością dziecka, sumiennością, wytrwałością w dążeniu do celu, umiejętnością respektowania norm społecznych, podejmowania wysiłku uczenia się, systematycznego wypełniania nowych obowiązków. Warto powracać do starych wzorców, które nie tracą na aktualności. Potwierdziły to badania odroczonej gratyfikacji, prowadzone w latach 60. ubiegłego wieku przez W. Mischela, znane jako *Stanford marshmallow experiment* (por. Goleman 1997). Dziecko stawiano w sytuacji wyboru otrzymania jednej małej nagrody natychmiast albo dwóch nagród, jeśli wytrwa w oczekiwaniu przez 15 minut.

W kolejnych badaniach, prowadzonych po kilku latach, uzyskano nieoczekiwane korelacje między wynikami testu odroczonej gratyfikacji a późniejszymi sukcesami jego uczestników. Okazało się, że dzieci, które były w stanie czekać dłużej na nagrodę, miały po latach zdecydowanie wyższe osiągnięcia szkolne, a także większe sukcesy życiowe niż ich rówieśnicy, którzy nie potrafili wytrwać w oczekiwaniu i wybierali nagrodę natychmiast.

Dziecięce zainteresowania i pasje. W interakcji kontekstu wewnętrznego i zewnętrznego kształtują się zainteresowania, upodobania i zamiłowania dziecka. Zdaniem klasyka psychologii rozwojowej i wychowawczej S. Szumana (1947) podstawą tych zjawisk są pierwotne, instynktowne lub wtórnie pobudzone potrzeby biologiczne i psychiczne człowieka. Zainteresowania rodzą się z zaciekawienia zjawiskami, umiejętnościami, treściami. Rolą nauczycieli i wychowawców jest tę ciekawość pobudzać, stwarzając dziecku sposobność do poznania i realizowania pełni swego potencjału. „Momentem istotnym zainteresowania jest więc nie tyle obiektywne i faktyczne poznanie, ile przyjemność poznawczego przeżywania” (Szuman 1947, s. 231). Ta przyjemność jest motorem motywacji wewnętrznej do uczenia się, poznawania i wszechstronnego rozwoju. Interesująca jest propozycja badania zainteresowań dzieci poprzez analizę zawartości ich plecaków, piórników i tego, co noszą przy sobie. Kolejny cytat z książki S. Szumana (1947) ilustruje, jak bardzo te zainteresowania zmieniają się w kolejnych pokoleniach:

Dziecko nosi ze sobą przedmioty, które są praktycznie pożyteczne i ważne oraz inne, do których jest przywiązane i które są mu potrzebne do zabawy i do uprawiania jego zamiłowań. Do pierwszych należą takie przedmioty, jak np. chustka do nosa, grzebień, ołówki, zeszyty itp., do drugich znaczki pocztowe, obrazki, różne przyrządy i materiały do majsterkowania, okazy przyrodnicze, u młodszych dzieci zabawki, u starszych przybory sportowe i „broń”, lektura rozrywkowa itp., poza tym dzieci noszą przy sobie jedzenie i łakocie, czym się już w tej ankiecie nie zajmowano (Szuman 1947, s. 234).

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Dziecko kończące edukację wczesnoszkolną może przejawiać rozwój o wolniejszym tempie i nieharmonijnym rytmie. W tym okresie, wskutek wcześniejszych obserwacji jego działalności przedszkolnej oraz w ciągu trzech lat szkoły podstawowej, nauczyciel powinien mieć już jasność co do obecności jego specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE). Grupa dzieci ze SPE jest heterogeniczna. Należą tu dzieci z różnymi ograniczeniami rozwojowymi, takimi jak:

a) specyficzne zaburzenie uczenia się (DSM-5, 2013), w tym dysleksja i dyskalkulia rozwojowa oraz deficyty motoryczne – dyspraksja (Bogdanowicz 1985, Krasowicz-Kupis 2008, Oszwa 2005, Oszwa 2009);

b) zaburzenia emocjonalne (lękliwość, w tym fobia szkolna) (Oszwa 2007);

c) zaburzenia mowy (dyslalie, jąkanie) i języka (specyficzne zaburzenia językowe – SLI) (Leonard 2006, Krasowicz-Kupis 2011);

d) zaburzenia neurologiczne (padaczka, mózgowie porażenie dziecięce) (Luberska 2011);

e) zaburzenia psychosomatyczne (cukrzyca, astma i alergie);

f) zaburzenia neurodynamiki procesów nerwowych (ADHD, ADD, zachowania opozycyjno-buntownicze);

g) zaburzenia ze spektrum autyzmu (zespół Aspergera, zaburzenie semantyczno-pragmatyczne).

Ogólnie dzieci ze SPE formują 5 grup: a) specyficznych trudności w uczeniu się, b) zaburzeń zachowania i emocji, c) niepełnosprawności, d) chorób przewlekłych, e) całościowych i sprzężonych zaburzeń rozwojowych. Większość dzieci ze SPE realizuje obowiązek szkolny w masowej szkole podstawowej, choć wymaga specjalnych rozwiązań umożliwiających to zadanie. W Polsce, podobnie jak w innych krajach Europy, część udogodnień jest usankcjonowana prawnie rozporządzeniami MEN, a część uwarunkowana jest doświadczeniem i specjalistycznym przygotowaniem nauczycieli oraz pedagoga szkolnego (por. Mengoni, Oates 2014). Dzieci ze SPE wymagają bowiem w procesie kształcenia: a) specjalnie przygotowanych nauczycieli-specjalistów, b) specjalnego, zindywidualizowanego programu oraz odpowiednich metod nauczania, c) stosownych warunków logistycznych, w jakich przebiega edukacja, d) specjalnych form sprawdzania wiedzy i umiejętności w procesie oceniania wewnętrznego i zewnętrznego (stosowne Rozporządzenie MEN).

Stosowne regulacje prawne zawierają szczegółowe zasady ich kształcenia, a także metody, formy i środki ich realizacji. Dziecko ze SPE powinno otrzymać orzeczenie o potrzebie specjalistycznego kształcenia, wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Dzieci ze SPE mogą stanowić do 20% uczniów w klasie (Moreira i wsp. 2015a, b).

Dzieci utalentowane

Coraz częściej włączane są one do grupy dzieci ze SPE, chociaż ich sytuacja jest mniej formalna, ponieważ zwykle nie posiadają orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych o specjalistycznym kształceniu, które niejednokrotnie byłoby dla nich wskazane. Cechą wspólną obu grup są znaczące różnice indywidualne, co stanowi dodatkowe wyzwanie w procesie ich efektywnego kształcenia. W przypadku uczniów o wybitnych zdolnościach mogą pojawić się dwie trudności. Po pierwsze, nie zawsze występuje wczesna i trafna diagnoza z zastosowaniem obserwacji oraz narzędzi psychologicznych (np. skale inteligencji, testy uzdolnień specjalnych). Po drugie, z wielu względów (logistycznych, osobowościowych, ekonomicznych) nie zawsze jest możliwy dobór najbardziej korzystnych metod i form edukacji oraz podjęcie właściwej decyzji przez zespół rodzice–dziecko–nauczyciel (Swan i wsp. 2015).

Należy pamiętać, że dzieci utalentowane cechują ponadprzeciętne osiągnięcia w wybranych dziedzinach oraz potencjalne zdolności do osiągnięć jeszcze wyższych. Zwykle są to dzieci, które przewyższają rówieśników pod względem możliwości intelektualnych, zdolności do szybkiego przyswajania nowych treści, oryginalności myślenia i rozwiązywania problemów, wyróżniających się wyników w wybranej dziedzinie, pasji i dodatkowych zainteresowań pozaszkolnych. Uzdolnienia specjalne mogą dotyczyć przedmiotów szkolnych, humanistycznych bądź ścisłych, sportu, muzyki, sztuk plastycznych. Uczniowie tacy mogą dezorganizować pracę w klasie z powodu swojej dociekliwości, szybkiego tempa przetwarzania informacji, wysokiej aktywności poznawczej i behawioralnej, znużenia powolnością nauczania.

Ponadto nie zawsze dobrze funkcjonują w grupie rówieśniczej. Nie znajdując partnerów o podobnym poziomie zdolności i uzdolnień, mogą być wyalienowani, izolowani, odrzucani, skryci, osamotnieni. Brak zrównoważenia emocjonalnego, nerwowość, twórczy niepokój, skłonność do rywalizacji mogą prowadzić do konfliktów i przejawów wielokierunkowej agresji.

Podsumowanie

Dzieci kończące edukację wczesnoszkolną prezentują niejednorodny obraz osiągnięć i rozwoju w zakresie poszczególnych funkcji, co wskazuje na ogromną ich różnorodność i indywidualizm, uwarunkowany zarówno czynnikami endogennymi i kontekstem wewnętrznym rozwoju, jak i czynnikami egzogennymi, składającymi się na rozbudowany i bogaty rozwojowy kontekst zewnętrzny.

Proces uczenia się zachodzi w mózgu i umyśle dziecka (Blackmore, Frith 2007, Spitzer 2007), które pozostaje w ścisłej interakcji ze środowiskiem (Wygotski 1989, Brożek, Hohoń 2013). Różnice indywidualne dają się obserwować w postaci specyfiki motorycznego, poznawczego, językowego i społeczno-emocjonalnego funkcjonowania każdego dziecka. Widoczne najsilniej stają się one w grupie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz u dzieci utalentowanych.

Na syntezę portretu dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną składają się jego zdolności, umiejętności oraz osiągnięcia. Wiele zjawisk psychospołecznych oraz liczne interakcje dziecka z dorosłymi i rówieśnikami w tym okresie formują jego osobowość, której cechy będą utrzymywały się w kolejnych etapach życia.

Bibliografia

- Amabile T. M., Hill K. G., Hennessey B. A., Tighe E. M. (1994), *The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 66, s. 950–967.
- Bates A. L., Ilg F., Baker S. (2007), *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, GWP, Gdańsk.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Blackmore S.-J., Frith U. (2008), *Jak uczy się mózg*, Wyd. UJ, Kraków.
- Bogdanowicz M. (1985), *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa.
- Borkowska A. (2006), *Neuropsychologiczne mechanizmy powstawania zaburzeń rozwojowych*, [w:] A. Borkowska, Ł. Domańska (red.), *Neuropsychologia kliniczna dziecka*, WN PWN, Warszawa, s. 13–30.
- Bowlby J. (1969/2007), *Przywiązanie*, Biblioteka Klasyków Psychologii, PWN, Warszawa.
- Boyd D., Bee H. (2008), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development*, Harvard University Press, Cambridge–Massachusetts.
- Brożek B., Hohoń M. (2013), *Umysł matematyczny*, Copernicus Center Press, Kraków.
- Brzezińska A. (2005a), *Spółeczna psychologia rozwoju*, WN Scholar, Warszawa.
- Brzezińska A. (2005b), *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk.
- Costa P., McCrae R. (1992), *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Manual*, Psychological Assessment Resources, Odessa, Florida.
- Covington V. M., Tell M. K. (2004), *Motywacja do nauki*, GWP, Gdańsk.
- Dąbrowski M. (2013), *(Za) trudne, bo trzeba myśleć. O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*, IBE, Warszawa.
- Dembo M. (1997), *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa.

- DSM-5 (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*, American Psychiatric Association, Washington DC.
- Duckworth A., Gendler T., Szabo G. (2014), *Self-control in school-age children*, „Journal of Educational Psychology”, 49, 3, s. 199–217.
- Efklides A. (2006), *Metacognition and affect: what can metacognitive experience tell us about the learning process?*, „Educational Research Review”, 1, s. 3–14.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1992), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa.
- Harel B., Pietrzak R., Snyder P., Thomas E., Mayes L., Maruff C. (2014), *The development of associate learning in school age children*, PLoS ONE, 9, 7, s. 1–9.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (2001), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, WN PWN, Warszawa.
- ICD-10 (2000), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Vesalius, IPiN, Kraków-Warszawa.
- Karwowski, M. (2013), *Z miłości do nauki czy z miłości do ocen? Wstępna adaptacja Inwentarza Orientacji Motywacyjnych (Work Preference Inventory)*, „Ruch Pedagogiczny”, 3, s. 105–120.
- Kendall P. C. (2012), *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, GWP, Sopot.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2008), *Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Kołodziejczyk A. (2011), *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, WN PWN, Warszawa, s. 234–258.
- Krasowicz-Kupis G. (2008), *Psychologia dysleksji*, WN PWN, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G. (2011), *SLI i inne zaburzenia językowe*, GWP, Gdańsk.
- Leclercq V., Sieroff E. (2013), *Development of endogenous of attention in school-age children*, „Child Neuropsychology”, 19, 4, s. 400–419.
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania – ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*, WN PWN, Warszawa.
- Leonard L. (2005), *SLI – specyficzne zaburzenia rozwoju językowego*, GWP, Gdańsk.
- Liberska H. (red.) (2011), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju*, Engram Difin Warszawa.
- Matczak A. (2003), *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, WA Żak Warszawa.
- Mead G. (1975), *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, PWN, Warszawa.
- Mengoni S., Oates J. (2014), *A tool to record and support the early development of children including those with special educational needs or disabilities*, „Support for Learning”, 29, 4, s. 339–358.
- Moreira P., Bilimoria H., Alvez P., Santos M., Macedo A., Maia A., Figueredo F., Miranda M. (2015a), *Subjective wellbeing in students with special educational needs*, „Cognition, Brain and Behavior”, 19, 1, s. 79–93.

- Moreira P., Bilimoria H., Pedrosa C., Pires M., Cepa M., Mestre M., Ferreira M., Serra N. (2015b), *Engagement with school in students with special educational needs*, „International Journal of Psychology”, 15, 3, s. 361–375.
- Oszwa U. (2005), *Zaburzenia rozwoju umiejętności arytmetycznych. Problem diagnozy i terapii*, OW Impuls, Kraków.
- Oszwa U. (2007), *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej. Vademecum rodziców i nauczycieli*, OW Impuls, Kraków.
- Oszwa U. (2009), *Psychologiczna analiza procesów operowania liczbami u dzieci z trudnościami w uczeniu się matematyki*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa.
- Priddis L., Landy S., Moroney D. (2014), *An exploratory study of aggression in school-age children: Underlying factors and implications for treatment*, „Australian Journal of Guidance and Counselling”, 24, 1, s. 18–35.
- Rozporządzenie MEN z 30/5/14 zawierające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. poz 803).
- Schaffer R. (2008), *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa.
- Spitzer M. (2007), *Jak uczy się mózg*, WN PWN, Warszawa.
- Swan B, Coulombe-Quach X., Huang A., Godek J., Becker D., Zhou Y. (2015), *Meeting the needs of gifted and talented students*, „Journal of Advanced Academics”, 26, 4, s. 294–319.
- Szuman S. (1947), *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego. Podręcznik dla nauczycieli i studentów*, Wydawnictwo Skład Nut, Kraków.
- Trempała J. (2011), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, WN PWN, Warszawa.
- Wygotski L. (1989), *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa.
- Zawadzka E., Rawa-Kochanowska A. (2015), *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*, Engram Difin, Warszawa.
- Żebrowska M. (red.) (1982), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.

