

Rozdział 4. Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym¹

Sławomir Jabłoński i Błażej Smykowski

4.1. Wprowadzenie: lata przedszkolne w cyklu życia ludzkiego

W prawidłowym przebiegu wieku przedszkolnego czyli między 3/4 a 6/7 rokiem życia musi dojść do przełomu w sposobie realizacji przez dziecko swoich pragnień. Musi ono poniechać tak charakterystycznej dla wczesnego dzieciństwa koncentracji jedynie na sobie i wytworzyć kompetencje pozwalające mu na realizację własnych pragnień bez popadania w konflikt z innymi osobami. Postęp ten związany jest z rozwojem wielu kompetencji poznawczych i społecznych dziecka. Do centralnych procesów rozwojowych tego wieku należy zaliczyć następujące:

1. zmiana w zakresie świadomości siebie i relacji, w jakich dziecko pozostaje z innymi,
2. odkrycie siebie jako sprawcy własnych działań,
3. zmiana pozycji z tego, który podlega sytuacji tworzonej przez innych na pozycję tego, który stopniowo staje się jej twórcą,
4. uspołecznianie się woli dziecka, a więc podejmowanie działań na rzecz utrzymania dobrych z stosunków innymi ludźmi, czy choćby poprawy ich jakości,
5. poniechanie motywów rywalizacji z innymi na rzecz rozwoju motywów współpracy,
6. zaangażowanie w opanowywanie szczegółowych kompetencji gwarantujących sprawność bezkonfliktowego działania w coraz bardziej złożonych sytuacjach.

W wieku przedszkolnym szczególne znaczenie ma utrata spontaniczności przeżyć i zachowań dziecka. Dotychczasowy spontaniczny sposób jego funkcjonowania wypierany jest stopniowo - wraz z postępem w zakresie panowania nad własnymi zachowaniami, afektami, motywami itd. W efekcie nabycia sprawności w zakresie kontrolowania własnych przeżyć i własnego zachowania pod koniec wieku przedszkolnego pojawia się gotowość podporządkowywania się autorytetom dorosłych i gotowość

¹ Rozdział ten napisano wykorzystując dwa krótkie artykuły opublikowane w czasopiśmie *Remedium*: Jabłoński, S. (2003). Portrety psychologiczne człowieka. Lata przedszkolne w cyklu życia ludzkiego. *Remedium*, 7-8 (125-126), 6-7 oraz Smykowski, B. (2003b). Portrety psychologiczne człowieka. Wiek przedszkolny: zagrożenia rozwoju. *Remedium*, 7-8 (125-126), 8-9.

współpracy z rówieśnikami, warunkująca możliwość sensownego i efektywnego uczestniczenia dziecka w procesach szkolnego nauczania i wychowania.

4.2. Osiągnięcia rozwojowe w wieku przedszkolnym

4.2.1. Ogólna charakterystyka procesu rozwoju w wieku przedszkolnym

W porównaniu z okresem wcześniejszym, nie obserwujemy już tak gwałtownych zmian w rozwoju fizycznym dziecka. Stosunkowo powolnemu wzrostowi organizmu towarzyszy jednak stopniowe doskonalenie różnego rodzaju jego czynności ruchowych (zob. Tab. 1). Poruszanie się w przestrzeni przestaje być zatem zadaniem samym w sobie i nie wymaga już specjalnego wysiłku ani szczególnej koncentracji. Dziecko może już wykorzystywać je jako narzędzie do realizacji różnorodnych celów.

Tab. 1. Rozwój motoryczny dziecka w wieku przedszkolnym

Sprawność dziecka	3 rok życia	4 rok życia	5 rok życia
chodzenie, bieganie	- bieg jest bardziej równy, a kroki dłuższe niż w 2 roku życia - dziecko nie może gwałtownie zatrzymać się lub szybko zawrócić	- poprawia się technika i wydłuża dystans biegu - wzrasta skuteczność kontroli momentu rozpoczęcia biegu, zatrzymania się i zwrotów - zwiększa się ruchliwość	- opanowanie „dorosłego” sposobu biegania - pomyślne wykorzystywanie biegu w zabawach i grach
skakanie	- dzieci skaczą na odległość około 36-60 cm - 42% dzieci potrafi skakać	- dzieci skaczą na odległość około 60-85 cm - 72% dzieci potrafi skakać - większość ma problemy z przeskakiwaniem różnych przeszkód	- 80% dzieci potrafi skakać - większa sprawność w przeskakiwaniu różnych przeszkód
rzucanie	- dzieci często rzucają piłkę, ale nie robią tego dobrze - rzucanie bez utraty równowagi - rzut inicjują i wykonują ręce - przeważają rzuty wykonywane zza siebie lub przed siebie	- 20% dzieci dobrze rzuca - wzrasta długość rzutu - dzieci zaczynają przyjmować „dorosłą” pozycję podczas rzucania - podczas rzucania ciało obraca się w prawo i w lewo, a stopy stoją obok siebie w miejscu - rzut inicjują i wykonują ręce - podczas rzutu przeważają ruchy w płaszczyźnie poziomej	- 74% dzieci dobrze rzuca - dzieci przyjmują „dorosłą” pozycję podczas rzucania
łapanie piłki	- próby zatrzymania toczącej się piłki za pomocą dłoni lub nóg - dzieci łapią dużą piłkę za pomocą rąk wyciągniętych	- 29% dzieci sprawnie łapie piłkę - dzieci polegają bardziej na ramionach niż na dłoniach podczas łapania piłki	- 56% dzieci sprawnie łapie piłkę - lepsze przewidywanie toru lotu piłki niż w 4 r. ż., ale jeszcze nie

	sztywno przed siebie - dzieci słabo ustawiają ręce w celu przyjęcia piłki lub nie ustawiają ich wcale	- dzieci poruszają rękami zgodnie z kierunkiem lotu piłki i starają się określić miejsce upadku piłki	zawsze skuteczne - próby łapania piłki jedną ręką
kozłowanie piłki	- kozłowanie jedną ręką małej piłki na dystansie 30-150 cm - dzieci nie potrafią kozłować dużej piłki	- kozłowanie obiema rękami dużej piłki na dystansie 120-150 cm	- kozłowanie obiema rękami dużej piłki na dystansie 180-210 cm

Źródło: Jabłoński, 2003, s. 6

Tym jednak, co stanowi o charakterystycznym rysie zjawisk rozwojowych okresu przedszkolnego jest rozwój mowy. Dziecko zakończyło już podstawowy „kurs” posługiwania się dźwiękami mowy (choć wymowa najtrudniejszych głosek i szybka zmiana układów artykulacyjnych sprawia mu jeszcze problemy) i około trzeciego roku życia posiada już wszystkie podstawowe narzędzia potrzebne do budowania zdań i prowadzenia rozmowy (por. Bee, 1998; zob. Tab. 2).

Tab. 2. Rozwój mowy dziecka do 4 roku życia

wiek dziecka	osiągnięcia rozwojowe w zakresie posługiwania się mową
1-2 miesiąc	▪ różnicowanie prostych dźwięków mowy np. <i>pa – ba</i> ▪ gruchanie samogłoskowe
2-3 miesiąc	▪ różnicowanie głosu wypowiadającego dźwięki (męski – żeński, dziecięcy – dorosły)
6 miesiąc	▪ różnicowanie „wyrazów” dwusylabowych np. <i>bada – бага</i> ▪ reagowanie na sylabę ukrytą w ciągu innych sylab np. <i>tiBAti</i> lub <i>koBAko</i> ▪ utrata zdolności rozróżniania par samogłosek, które nie występują w języku słyszonym przez dziecko ▪ gaworzenie: wypowiadanie spółgłosek np. <i>bababababa</i> ▪ zmiany intonacji wypowiadanych dźwięków
9-10 miesiąc	▪ rozumienie znaczenia pojedynczych słów ▪ ograniczenie wypowiadanych dźwięków do tych, które występują w języku słyszonym przez dziecko
12-13 miesiąc	▪ wypowiadanie pierwszych słów
16-24 miesiąc	▪ gwałtowny wzrost liczby używanych słów, głównie nazw przedmiotów, od około 50 do około 320 (i około 15000 w wieku 6 lat)
18-27 miesiąc	▪ wypowiadanie zdań dwuwyrzowych, najczęściej prostych, zawierających rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki
27-36 miesiąc	▪ używanie liczby mnogiej, czasu przeszłego, czasowników pomocniczych, przymków ▪ budowanie zdań przeczących i pytań
36-48 miesiąc	▪ budowanie zdań złożonych z użyciem spójników <i>i, ale</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bee, 1998

Pojawienie się możliwości bardziej efektywnego komunikowania z otoczeniem społecznym nie jest jedyną konsekwencją rozwoju mowy. Symbolizacyjna natura języka mówionego sprawia, że możemy za jego pomocą odnosić się do przedmiotów i zdarzeń, które nie istnieją w teraźniejszości lub nawet w rzeczywistości. Dlatego umiejętność przypominania, zapamiętywania oraz wyobrażania sobie różnych zjawisk stanowią kolejne efekty rozwoju mowy, po raz pierwszy występujące w życiu dziecka w dojrzałej, choć niedoskonałej jeszcze formie właśnie w wieku przedszkolnym. Nie oznacza to, że dziecko nigdy wcześniej nie było w stanie nic zapamiętać, tylko, że do tej pory procesy pamięciowe przebiegały w sposób mimowolny czyli nie podlegający świadomej kontroli dziecka (dziecko po prostu pamiętało nie to, co chciało, ale to, co „mu się zapamiętało”). Rodzice dziecka w tym wieku często w naturalny sposób stymulują rozwój pamięci, pytając dziecko o wydarzenia z przedszkola, ze spaceru, o to, co robiło dzień wcześniej. Sami również przypominają mu różne wspólnie spędzone chwile i nierzadko rozmawiają z nim o planach na najbliższe godziny czy następny dzień. Przebieg procesów rozwojowych okresu przedszkolnego ujmujemy więc jako przede wszystkim konsekwencję działania komunikacyjnej i symbolizacyjnej funkcji mowy.

Podsumowując, jeżeli procesy rozwojowe w poprzednich etapach przebiegały pomyślnie, to w funkcjonowaniu całkiem sprawnego już lokomocyjnie przedszkolaka pojawiają się nowe obszary działania: komunikacja z innymi za pomocą słowa, a więc narzędzie efektywnego wpływu na zachowania innych i wyobrażenia czyli narzędzie niczym nieskrępowanej aktywności. Pojawia się również potrzeba wtargnięcia na te nowe obszary i opanowania ich własną aktywnością. Ów „rzutki intruz”, jak charakteryzuje dziecko w tym wieku Erikson (zob. Witkowski, 2000, s. 132) będzie dążył zatem przede wszystkim do podporządkowania sobie innych ludzi i własnej aktywności psychicznej oraz oczywiście, tak jak i do tej pory, także świata materialnych przedmiotów.

4.2.2. Pierwsze próby zrozumienia świata

Gromadzenie doświadczeń, dzięki dynamicznie rozwijającej się pamięci, umożliwia dziecku podjęcie pierwszych prób zrozumienia różnych zjawisk czyli pierwszych samodzielnych prób zorganizowania owych doświadczeń. Ze względu na to, że pamięć przechowuje wyłącznie doświadczenia osoby, do której sama należy, pamięciowy obraz jest zwykle bardzo subiektywny. Dziecko w omawianym okresie nie jest jednak jeszcze zdolne do wykonywania złożonych operacji myślowych – pamiętajmy, że ledwie zdążyła się u niego pojawić w ogóle jakakolwiek aktywność intelektualna w formie pamięci.

Tak więc rozumowanie dziecka polega przede wszystkim na przywoływaniu i porównywaniu ze sobą różnych obrazów pamięciowych. Dlatego próbując wytłumaczyć sobie i innym różne zjawiska po prostu przenosi na nie cechy, które posiadają jego własne działania. Ze względu na to, że podstawą takiego rozumowania jest prawie wyłącznie indywidualne doświadczenie Jean Piaget (1966) nazwał je myśleniem intuicyjnym. Dziecku w wieku przedszkolnym może się zatem wydawać, że wszystkie przedmioty są ożywione, a szczególnie te, które posiadają zdolność ruchu (animizm). Ponadto będzie najprawdopodobniej przekonane, iż na świecie nic nie pojawia się przypadkowo, ale zawsze powstało w jakimś celu (finalizm). Może także sądzić, że niektóre niedostępne dziecku przedmioty posiadają magiczną moc, dostępne dorosłym stanowią źródło ich siły i ich przewagi nad dziećmi. Tego typu własności dziecięcego rozumowania są przejawem braku umiejętności przyjmowania innego niż własny punktu widzenia i bywają nazywane egocentryzmem (Piaget, 1966, s. 30 i nast.). Łatwo je rozpoznamy słuchając wypowiedzi dzieci opisujących różne zjawiska z otaczającej je rzeczywistości.

Opierając się na własnych intuicjach dziecko próbuje również stworzyć obraz intencji i dążeń osób je otaczających. Kierując się logiką własnych dążeń, wynikających przede wszystkim z gry afektów nie poddanej jeszcze kontroli woli, przyjmuje, że inni również realizują swoje dążenia w oparciu o zasady tej gry. Jakie są to zasady? Po pierwsze, afekty pojawiają się i znikają tak, jak w otoczeniu pojawiają się i znikają wywołujące je obiekty, a więc cechuje je zmienność. Po drugie, zwycięża zawsze afekt silniejszy (por. Wygotski, 2002, s. 156), a więc oparte są na mechanizmie rywalizacji. Po trzecie, zachowanie zostaje podporządkowane „zwycięskiemu” afektowi czyli działa zasada wyłączności.

Tab. 3. Jak dziecko spostrzega osoby w swym otoczeniu?

Cechy przypisywane ludziom	Zachowanie dziecka wobec innych ludzi
Ludzie są niestali, zmienni w swym zachowaniu i w swym stosunku do dziecka	Dziecko sądzi, iż trzeba ciągle sprawdzać co ważni dla niego inni ludzie myślą, mówią i robią, np.: - czy w dalszym ciągu są zaangażowane w zabawę, czy może rozmawiają już z kimś innym - czy pamiętają dokładnie treść po kilkakroć czytanej książeczki - czy pamiętają, dokąd jutro mają z dzieckiem pójść - czy uważnie słuchają tego, co dziecko do nich mówi
Ludzie nieustannie rywalizują o wzajemne zainteresowanie lub o posiadanie atrakcyjnych przedmiotów	Dziecko uważa, że należy nieustannie walczyć o względy innych osób lub o przedmioty, uznane przez nie lub przez innych ludzi za atrakcyjne, np.: jak najszybciej dobiec do pani w przedszkolu i pokazać jej

	swój rysunek ▪ zdążyć przed bratem czy siostrą i opowiedzieć rodzicom, co się wydarzyło na wycieczce z dziadkami ▪ zjeść ukradkiem otrzymaną od cioci czekoladę, ukryć przed kolegą podarowaną przez nią piękną książkę z obrazkami ▪ nie dopuścić brata do komputera, gdy tato pokazuje nową ciekawą grę
▪ ludzie są niezdolni do równoczesnego zaangażowania na różnych polach	Dziecko wymaga podejmowania przez dorosłych działań przyciągających jego uwagę, np.: ▪ szybko porzuca dotychczasowe działanie, gdy w polu jego aktywności pojawia się inna atrakcyjna propozycja ▪ aby mogło skupić się w rozmowie z dorosłym na przedmiocie rozmowy potrzebuje do tego dodatkowych środków w postaci gestów, żywej mimiki, modulacji głosu ▪ żywo reaguje na element niespodzianki, zaskoczenia

Źródło: opracowanie własne

4.2.2. Nastawienia społeczne

Rozwijająca się w wieku przedszkolnym, najintensywniej spośród wszystkich procesów poznawczych dziecka, pamięć umożliwia gromadzenie i dostęp do coraz większego zakresu informacji. Dzięki temu treści psychiczne przestają jedynie towarzyszyć różnym sytuacjom, w których dziecko bierze udział, jak to miało miejsce we wczesnym dzieciństwie, ale „żyją własnym życiem” także później. Dlatego właśnie dopiero w wieku przedszkolnym możemy po raz pierwszy mówić o istnieniu u dziecka prawdziwego „życia wewnętrznego”, choć słabo jeszcze ono samo zdaje sobie z niego sprawę. Istnienie owego „wewnętrznego świata” łatwo zauważyć obserwując zachowanie dziecka, ponieważ jest ono bardzo spontaniczne. Uważni opiekunowie łatwo rozpoznają szybko zmieniające się nastroje i przeżycia przedszkolaka.

Możliwość zapamiętywania przeżyć towarzyszących różnym zdarzeniom, a szczególnie kontaktom z innymi ludźmi sprawia, że wiek przedszkolny to okres pierwszych sympatii i antypatii. Dziecko coraz lepiej pamięta, kto jest najlepszym towarzyszem zabaw oraz w którym towarzystwie czuje się najlepiej. Nic więc dziwnego, że w wieku ok. trzech i pół lat dla około 20% dzieci można wskazać osobę, którą wybierają one najczęściej do wspólnej zabawy. Wśród dzieci czteroletnich odsetek ten wzrasta już do 50% (por. Bee, 1998, s. 196). Dziecko w wieku przedszkolnym ma również ulubione osoby dorosłe. Obok rodziców, a szczególnie rodzica płci przeciwnej, dziecko obdarza sympatią niektórych członków rodziny lub innych dorosłych, z którymi się spotyka. Często wyraża swoje uczucia wobec nich przytulając się do nich lub obdarzając pocałunkami. Zwykle też pragnie, by osoba

lubiana zajmowała się wyłącznie nim, czasami wręcz wymuszając skupienie na sobie jej uwagi.

Pojawienie się uogólnionych afektów powiązanych z osobami z otoczenia dziecka oznacza również powstanie nowych motywów zachowania dziecka – motywów społecznych. Jak zobaczymy dalej, pełnią one bardzo ważną rozwojowo funkcję, ponieważ stają się motorem w procesie powstawania sumienia i umiejętności współpracy.

4.2.3. Sumienie

Istnieją przynajmniej dwa źródła motywacji do zapamiętywania oraz stosowania w zachowaniu przez dziecko w wieku przedszkolnym reguł społecznych i moralnych. Po pierwsze, ma ono szansę uniknąć w ten sposób sytuacji napiętnowania i dezaprobaty ze strony dorosłego. Początkowo, łamiąc reguły ustanowione przez rodziców, dziecko może nawet doświadczać lęku przed utratą ich miłości. Po drugie, stosuje w swoim zachowaniu wzorce podpatrzone u dorosłych, które okazują się najbardziej efektywne w zdobywaniu względów innych osób. Pozwala to dziecku zajmować lepszą pozycję w świecie społecznym, postrzeganym przez nie jako arena nieustannej rywalizacji i walki.

Tak więc, jeżeli tylko rodzice okazują dziecku wystarczającą cierpliwość w wyjaśnianiu istoty różnych ograniczeń zachowania i są wyrozumiali wobec niedoskonałości jego pamięci, z czasem dziecko w wieku przedszkolnym zaczyna samo przypominać sobie reguły zachowania w określonych sytuacjach. W ten sposób przestaje być zdane wyłącznie na opiekunów oraz ograniczenia fizyczne w kontrolowaniu własnych zachowań i korzysta z pierwszych form sumienia. Początkowo sumienie, również podlegające wspomnianym już regułom gry afektów, jest prymitywne: okrutne i bezkompromisowe. Skłania dziecko do literalnego stosowania się do niego i oczekiwania, że każdy będzie również to czynił. E. H. Erikson (1980) nazywa to zjawisko moralizmem. Dziecko domaga się wtedy np. kary za każde, najmniejsze nawet przewinienie popełnione zarówno przez siebie, jak i przez innych (zob. Tab. 4). Dopiero w późniejszych etapach rozwoju powstanie dojrzałe sumienie powiązane z określonym systemem wartości uznawanym przez osobę.

Tab. 4. Rozwój moralny w wieku przedszkolnym

ASPEKT ROZWOJU MORALNEGO	OPIS
punkt widzenia	dziecko spostrzega czyn, jako całkowicie dobry lub całkowicie zły i myśli, że wszyscy ujmują go tak samo; nie potrafi postawić siebie na miejscu innych
intencjonalność	dziecko ma skłonność do osądzania czynu ze względu na jego aktualne, materialne konsekwencje, a nie z uwzględnieniem towarzyszących mu motywów

	konsekwencje, a nie z uwzględnieniem towarzyszących mu motywów
reguły	dziecko jest posłuszne zasadom, ponieważ są one według niego nienaruszalne (święte) i niezmiennie
szacunek dla autorytetu	jednostronny szacunek prowadzi do powstania poczucia zobowiązania nakazującego dostosowanie się do standardów dorosłego i posłuszeństwo jego regułom
kara	dziecko preferuje surowe i dające szansę zadośćuczynienia kary; uważa, że kara sama w sobie kwalifikuje czyn jako zły; czyn jest zły, jeżeli wywołuje karę
immanentna sprawiedliwość	dziecko myli prawo moralne z prawem fizycznym i wierzy, że każdy fizyczny wypadek lub nieszczęście, które przytrafia się po wykonaniu złego czynu, jest karą wymierzoną przez Boga lub jakąś inną nadprzyrodzoną siłę

Źródło: Jabłoński, 2003, s. 7

4.2.4. Opanowywanie kompetencji współpracy

Rówieśnik jest w wieku przedszkolnym dla dziecka kimś nowym, w towarzystwie kogo można swobodnie oddawać się przeżywaniu, a przeżycia te mają również nowy charakter w porównaniu z dotychczas doświadczanymi w kontakcie z dorosłymi. Bliskość doznań psychicznych dzieci w tym samym wieku powoduje, że wzajemnie pobudzają one swoją wyobraźnię, wywołują nowe wrażenia, uruchamiają nowego typu zachowania. Rówieśnicy w wieku przedszkolnym stają się więc dla siebie nawzajem źródłem inspiracji, ale i niekończących się konfliktów. Pierwsza z tendencji prowadzi do pojawiania się we wzajemnych kontaktach niespodziewanych, często fascynujących efektów, druga do nieporozumień, a w efekcie nieumiejętności poradzenia sobie z nimi i rozstań (Smykowski, 2003a).

Na początku wieku przedszkolnego dziecko w sytuacji konfliktu z rówieśnikiem miast dążyć do odzyskania kontaktu z nim porzuca go i szybko odnajduje innego, jak się często okazuje równie atrakcyjnego rówieśnika. Niewierność, związana z tendencją do działania po linii najmniejszego oporu, a więc uzyskiwania maksimum przyjemności przy minimum wysiłku, jest cechą dziecka w początkowym okresie wieku przedszkolnego. Z czasem, w efekcie powstawania nastawień społecznych, dochodzi w takiej sytuacji do podjęcia działania na rzecz utrzymania związków społecznych z tymi rówieśnikami, którzy tworzą szansę pojawienia się najbardziej satysfakcjonujących dla dziecka przeżyć. W związku z tym dziecko będzie skłonne wyrzec się możliwości realizacji części swoich pragnień lub zmienić formę ich realizacji, a więc uczynić krok w kierunku nawiązania współpracy.

Kiedy dziecku zaczyna zależeć na swoich rówieśnikach staje się gotowe do przyswajania społecznych form działania. Brakuje mu jeszcze tylko wzorców takich form

działania. Jak możemy się spodziewać, dostarczają ich dorośli, którzy w miarę jak motywy rywalizacji zastępowane są przez motywy współpracy wzbudzają zainteresowanie dziecka jako nauczyciele i właśnie jako źródła wzorców identyfikacyjnych (Smykowski, 2003a). E. H. Erikson (1980, s. 84) pisze, że „(...) rodzice często nie zdają sobie sprawy, dlaczego ich dzieci nagle przestają interesować się nimi i przywiązują się do nauczycieli, rodziców innych dzieci czy ludzi będących reprezentantami zawodów, których specyfikę dziecko może zrozumieć: strażaków i policjantów, ogrodników i hydraulików. Chodzi o to, że dzieci nie chcą, by przypominano im o pryncypialnej nierówności z rodzicem tej samej płci. Pozostają zidentyfikowane z tym samym rodzicem, lecz obecnie szukają takich okazji, gdzie krótkotrwała identyfikacja wydaje się obiecywać pole inicjatywy bez zbyt wielu konfliktów czy poczucia winy”.

Unikając przykrych doświadczeń, związanych z poczuciem straty w sytuacji porzucenia przez rówieśnika lub poczuciem winy za jego odejście dziecko stara się zatem zapamiętać i stosować społecznie akceptowane zasady współpracy. Ważną przeszkodą w podejmowaniu współpracy z innymi okazuje się tutaj opisywane już wyżej zjawisko moralizmu. Skłonność do sztywnego przestrzegania reguł prowadzi bowiem do sytuacji zmuszania innych do określonych zachowań i do narzucania im własnej woli. Jeśli dziecko ma wrócić na drogę swobodnego kontaktowania się z drugim człowiekiem, musi zaprzestać sztywnego trzymania się reguł. Jak wskazuje E. H. Erikson (1980, s. 80) dziecko w wieku przedszkolnym „(...) pod przewodnictwem starszych dzieci, czy opiekunek stopniowo wkracza w dziecięcą politykę przedszkola, rogu ulicy i podwórka”. Wzrasta w nim potrzeba, a w ślad za tym i zdolność łączenia rzeczy razem, jednoczenia się z innymi dziećmi w celu wspólnego budowania i planowania. Dzięki przesunięciu zaangażowania z rywalizowania na współpracę dochodzi w końcu do reorganizacji systemu reguł moralnych. Zmiana polega na przejściu od zorganizowania ich w oparciu o odnoszenie się do autorytetu w kierunku zorganizowania ich wokół relacji opartej na dwustronnym szacunku (Piaget, 1966, s. 78-88).

4.2.5. Zabawa

Dziecko w wieku przedszkolnym wydaje się „osaczone” działaniem różnorodnych sił uniemożliwiających mu znaną z poprzednich okresów swobodną aktywność. Możliwości realizacji wewnętrznych impulsów, bardziej trwałych w tym wieku dzięki pamięci, zostają ograniczone bowiem już nie tylko, jak wcześniej, przez fizyczne właściwości otoczenia i wymagania rodziców, ale także przez własne sumienie. Rozwój mowy otwiera jednak przed

dzieckiem po raz pierwszy taki obszar aktywności, którego nikt poza nim nie jest w stanie kontrolować – wyobraźnię. Początkowo nawet samo dziecko wydaje się zagubione w tym „nowym świecie”, gdyż samo staje się on źródłem nowych sił i nieuporządkowanych afektów powiązanych z wyobrażeniami, które dodatkowo utrudniają przejęcie nad nim kontroli. Uzyskanie możliwości swobodnego poruszania się w świecie wyobraźni wymaga pewnego czasu. Stąd w wieku od 2 do 6 lat obserwuje się największe nasilenie dziecięcych lęków (zob. Hurlock, 1985, s. 381).

Przyjemność zabawy, polegającej na tworzeniu sytuacji „na niby” wynika z tego, że dziecko samo określa jej warunki i zachowania w niej dopuszczalne. Wyobraźnia i związana z nią zabawa stają się z tego powodu swoistym azylem dla niczym nie skrzepowanej aktywności dziecka. Nie jest to jednak najważniejszy powód, dla którego Wygotski (2002, s. 160) nazwał zabawę najważniejszą dla rozwoju dziecka formą działalności. Dużo bardziej istotne podczas zabawy jest to, że podstawą zachowania dziecka nie jest sytuacja rzeczywista, lecz wyobrażona. Potrafi ono używać różnych przedmiotów udając, że są one czymś innym niż w rzeczywistości są. Na przykład: drewniany kijek staje się w wyobraźni dziecka widelcem, a drewniany klocek – bułką, lalką może być łyżka owinięta szmatką, a wielki karton samochodem. W ten sposób dziecko robi kolejny krok przybliżający je do momentu, w którym zacznie używać myślenia abstrakcyjnego. Zaczyna przecież manipulować wyobrażeniami, tworami abstrakcyjnymi, choć nie do końca uwolnionymi od związków z rzeczywistością, jak to ma miejsce w przypadku najbardziej rozwiniętych form myślenia. „Nośnikiem” wyobrażenia dziecka jest ciągle bowiem materialny przedmiot, a jego treść stanowią wybrane elementy rzeczywistych doświadczeń.

Zabawa „na niby” stwarza również dogodne warunki do kształtowania umiejętności samokontroli. Bawiąc się dziecko kontroluje swoje zachowanie w taki sposób, aby było ono zgodne z wyobrażoną sytuacją mimo, iż w rzeczywistości ciągle dużą trudność sprawia mu, na przykład, odłożenie słuchania ulubionej bajki na późniejszą porę. Niedoskonałość tej formy kontroli, w porównaniu z jej kształtem w okresie dorosłości, polega przede wszystkim na tym, iż jest to kontrola wynikająca z gry afektów, a nie z planu działania. Dziecko podporządkowuje swoje działania sytuacji, której areną jest jego wyobraźnia dlatego, że sprawia mu to większą przyjemność. Niemniej jednak w ten sposób musi przeciwstawić się impulsom związanym z rzeczywistością i np. nie zjeść cukierków, które w zabawie wyobrażają rzeczy niejadalne (Wygotski, 2002, s. 157).

Opisane wyżej właściwości zabawy sprawiają, że uczestniczące w niej dziecko „jest

jak gdyby o głowę wyższe od siebie samego” (Wygotski, 2002, s. 160), przejawia zachowania charakterystyczne dla poziomu rozwojowego wyższego niż ten, który ujawnia w codziennym funkcjonowaniu. Zabawa „wciaga” je w znacznie bardziej kompetentny, w porównaniu z obserwowanym w jego życiu na codzień, sposób działania.

4.3. Zagrożenia dla rozwoju w wieku przedszkolnym

Można śmiało powiedzieć, że wiek przedszkolny to faza największej ruchliwości i to w znaczeniu zarówno w fizycznym, psychicznym, jak i społecznym. Dziecko jak „nakręcone” nęka swoje otoczenie wypełniając wszelkie możliwe przestrzenie swoją osobą. Pełno jest go w oczach, w uszach i w głowach innych. Nie sposób go nie zauważyć, nie sposób o nim nie myśleć. To z pewnością faza ekspansywności i podboju (Erikson, 1997, s. 265). To również w związku z powyższym faza rozgrywającego się w różnych płaszczyznach życia dziecka konfliktu. Nigdy wcześniej nie było ono, ale i nigdy później nie będzie narażone na tak wielką liczbę nagle wyrastających jak „spod ziemi” przeszkód, niewiadomych, zaskoczeń. Podstawowym źródłem zagrożeń na tym etapie rozwoju jest więc sposób, w jaki dziecko radzi sobie z przeżywanymi zewnętrznymi i wewnętrznymi konfliktami.

4.3.1. O pograniczu

Dziecko w wieku przedszkolnym pozostaje pod jednoczesnym wpływem trzech światów: wyobraźni, znaczeń społecznych i realnych rzeczy. Wiek ten to okres wielkich zmagania z problemami powstającymi w przestrzeni ich pogranicza. Przeżycie ma w tym wieku charakter spontaniczny. Organizuje się swobodnie, „staje się” i zmienia z chwili na chwilę. Ani samo dziecko, ani jemu bliscy nie mogą być pewni, czym ono się skończy, dokąd je zawiedzie. Dzieje się tak dopóki dziecko pozostaje bierne, lub niedostatecznie aktywne, względem sił wyobraźni, własnej fizyczności i wpływu społecznego konkurujących ze sobą o uzyskanie dominującego wpływu na formę i treść jego zachowania.

Przedwczesne zawężenie, czy osłabienie dynamiki omawianego pogranicza czyni pole dla formowania się sprawności dziecka w zakresie kontroli własnego przeżycia i zachowania mało płodnym, czy wręcz bezpłodnym. Dziecko musi dzięki własnemu zaangażowaniu nabyć umiejętności bezkonfliktowego zachowania w przestrzeni pozostającej pod równoczesnym wpływem czynników wszystkich trzech światów. Sprawność ta rozwija się dzięki nabywaniu złożonych umiejętności intelektualnych poszerzających zakres dziecięcej świadomości. Dziecko dzięki nim najpierw odkrywa swoje własne przeżycie jako przestrzeń odzwierciedleń złożonego układu działających zarówno od środka jak i pochodzących z zewnątrz sił, potem

wkracza na drogę prowadzącą do opanowania tej przestrzeni poprzez zrozumienie mechanizmów odpowiedzialnych za ich powstawanie i złożone działanie, by w końcu uzyskać zdolność zarządzania nim.

W analizie przeżycia dziecka wybijają się jako szczególnie istotne dwa zazębiające się ze sobą problemy: pierwszy dotyczy procesu wytwarzania mechanizmów dynamicznego równoważenia sił mających swoje źródło w każdym ze światów, drugi procesu, w którym dziecko początkowo targane przez siły konfrontujące się ze sobą w zmaganiach o wpływ na jego zachowanie zaczyna stopniowo urastać do roli siły centralnej (Smykowski, 2003c).

4.3.2. Pragnienia, zazdrość i rywalizacja

W wieku przedszkolnym zaobserwować można wzrost zainteresowania współzawodnictwem, obstawanie przy „swoim”, przyjemność zdobywania. Inicjatywa tego wieku przynosi ze sobą rywalizację z tymi, którzy wydają się lepsi. Ci właśnie i rzeczy, które do nich należą, stają się obiektami szczególnej zazdrości. Dziecko tworzy fantazję, że to właśnie w przynależnych im przedmiotach kryje się przyczyna ich mocy. W tym wieku więc pragnienia dziecka związane są przede wszystkim z przedmiotami świata dorosłych. To, że dorośli ich tak strzeże, i że ich brak powoduje w dziecku tak dotkliwy stan niezaspokojenia prowadzi dziecko nierzadko do przekonania, że to w ich posiadaniu tkwi tajemnica mocy.

Z tej perspektywy pozycja dorosłego otoczonego obfitością przedmiotów staje się szczególnie warta ataków. Zazdrość i chęć rywalizacji stanowią częste motywy „ataku” na pozycję jednego z rodziców, a nieunikniona i konieczna porażka prowadzi do powstania poczucia winy. Dla dziecka w tym wieku jego rodzice stanowią wzór mocy i piękna. Dziecko identyfikuje się z owym wzorem doświadczając równocześnie wzrostu własnej mocy, jak i poczucia „nieprawnego” pozbawiania mocy znaczącej, kochanej osoby.

Konflikt między marzeniem o własnej wielkości i chęcią pozbawiania kochanych osób tej wielkości stanowi centralny problem wieku przedszkolnego. Próby realizacji w rzeczywistości pragnienia posiadania mocy drogą „grabieży” skazane są na niepowodzenie. Dziecko przeprowadza bowiem atak na tę pozycję, którą zajmują dorośli. Na pozycję tych, którzy dzięki sile ciała i umysłu uzyskali już dawno prawo do jej zajmowania. Dziecko próbuje zrealizować swoje pragnienia idąc „na skróty”. Nie umiejąc panować nad swoimi pragnieniami i nie umiejąc dokonać racjonalnej oceny sił rzuca się w przestrzeń uporządkowaną prawami dorosłych, próbując zdobyć dla siebie to, czego pragnie. Dziecko w wieku przedszkolnym wiedzione własnym pragnieniem nie zdaje sobie sprawy, że przestrzeń

w którą wtargnęło jest uregulowana, że każda rzecz, której zapragnie ma swoje przyporządkowanie i swoje przeznaczenie. Dowiaduje się tego w sposób szczególnie dotkliwy, kiedy doświadcza ograniczeń możliwości dostępności przedmiotów swoich pragnień, czy to poprzez konfrontację z regułami świata fizycznego – *nie można*, czy to poprzez konfrontację z regułami świata społecznego – *nie wolno*.

4.3.3. Zawłaszczenie

Rozbudzenie pragnień związane jest ze zmianą pozycji, jaką dziecko zajmuje w swoim fizycznym i społecznym środowisku. W związku z jednej strony ze sprawnością kontroli prostych przedmiotów i realizacji prostych czynności samoobsługowych, jakie dziecko opanowało w okresie wczesnego dzieciństwa, doskonalących się jeszcze bardziej w wieku przedszkolnym, z drugiej z deficytami w zakresie pracy intelektu, a szczególnie autorefleksji i samooceny (Wygotski, 2002) dochodzi ono do nierealistycznego przekonania o swoich możliwościach w zakresie panowania nad wszystkim i wszystkimi.

Dziecko w tym wieku często stając przed zadaniami, które stanowią i dla dorosłego poważne wyzwanie, jest przekonane, że sobie z nimi poradzi. To wewnętrzne przekonanie o własnej mocy, a równocześnie brak świadomości sytuacji „w jaką się pakuje” powodują, że dziecko podejmuje się zadań, z którymi konfrontacja skazuje je na negatywne konsekwencje, przede wszystkim niezadowolenie rodzica. Intruzywność charakteryzuje większość zachowań dziecka w wieku przedszkolnym. Dziecko w swoich zachowaniach często posuwa się do fizycznego atakowania innych i napastliwego dopytywania się w efekcie wzrostu ciekawości (por. Piaget, 1966, s. 29-31; 1992, s. 204-238), do zagarniania przestrzeni dla rozwoju własnej działalności. Inkluzywność to druga charakterystyczna cecha zachowań dziecka w wieku przedszkolnym. Dziecko gotowe jest włączać wszystko, z czym się spotyka do własnego fizycznego czy psychicznego świata (por. Piaget, Inhelder, 1993, s. 60).

4.3.4. Wyobraźnia

Dziecko przeprowadzając nieudane próby zawłaszczenia przedmiotów i przestrzeni dla siebie odkrywa, że to jego rodzic jest tym, kto niepodzielnie, jak się okazuje, panuje nad nimi. To odkrycie w prawidłowym rozwoju owocuje przekonaniem, że atak na przynależne dorosłemu rzeczy jest w rzeczy samej atakiem na niego samego. To powinno prowadzić do wycofania swojego zaangażowania z tej przestrzeni i przesunięcia go na przestrzeń „jeszcze niezasiedlone”. Taką przestrzenią w wieku przedszkolnym jest własna wyobraźnia. J. Piaget (1966, s. 31), analizując rozwój funkcji myślenia w wieku przedszkolnym mówi, że „ ...

wszystko dzieje się tak, jakby praktyczne schematy zostały przeniesione na nową płaszczyznę, [...] w obszar wyobrażeń o świecie”.

Niedoskonałość form myślenia dziecięcego, przejawiająca się np. w finalizmie, animizmie czy artyficyalizmie, prowadzi do wytworzenia wyobrażeń o nim, znacznie czasami odległych od zmysłowej i znaczeniowej postaci przedmiotu. Swobodny rozwój wyobrażeń spowodowany jest posiadaną przez nie mocą uzupełniania niedostępnych dziecku za pomocą zmysłów i władz rozumu interesujących je aspektów przedmiotów, zjawisk. J. Piaget (1966, s. 32) zwraca uwagę, że powstające w tym wieku fantazje są wyrazem „... pomieszania, czy też braku rozdziału między światem wewnętrznym, czy subiektywnym, a światem fizycznym, nie zaś prymatu wewnętrznej rzeczywistości psychicznej”. J. Piaget pisze, że w początkowym okresie wieku przedszkolnego są „... to obrazy, zazwyczaj trochę straszne, przesyłane przez nocne światła (księżyc, latarnie), czy samo powietrze, a napawające niepokojem”, później mimo, że traktowane są już jako pochodzące od nas samych „... i tak są to nadal obrazy, które znajdują się w głowie, kiedy się czuwa, a wychodzą, by się położyć na łóżku, czy w pokoju, kiedy się zasypia”. Dziecko, jak pisze J. Piaget (1966, s. 28-29) „... odtwarza swoje własne życie, ale koryguje je wedle własnej idei; przeżywa ponownie wszystkie swoje przyjemności i konflikty, ale rozwiązuje je, a zwłaszcza kompensuje i uzupełnia rzeczywistość przez fikcję”.

4.3.5. Konflikt

Konflikt w tym wieku, jak mówi J. Piaget (1966, s. 32), wynika z braku sposobu odróżnienia wyobrażenia od rzeczywistości. Dochodzi tu do nasilenia zarówno konfliktów wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Konflikt wewnętrzny dotyczy sprzecznych pragnień, konflikt zewnętrzny zachowań, jakie przejawia dziecko i braku ich akceptacji przez rodziców. Oba typy konfliktów w tym wieku pozostają ze sobą we wzajemnych związkach. Dziecko myląc wyobrażenie z rzeczywistością doświadcza wewnętrznego rozdarcia. Ma poczucie, jakoby czyny, których dopuściło się tylko w myślach mogły zostać spostrzeżone przez innych, mogły spotkać się z realną karą. W prawidłowym rozwoju doświadczenie tego typu konfliktów musi rodzić motyw poszukiwania sposobów ich przezwyciężenia.

Centralnym zadaniem tego wieku jest odkrycie sposobu, który pozwalałby na wyobrażanie sobie czegoś, ale bez doświadczenia lęku. Droga do opanowania tej sprawności prowadzi poprzez uwewnętrznienie reguł organizujących rzeczywistość, pozwalających na działanie w niej bez popadania w konflikt. Przeniesienie ich do świata własnych wyobrażeń

ogranicza szansę jego swobodnego rozwoju. Sprawne przypominanie sobie tego, co jest dopuszczalne, a co nie w świecie realnym, strzeże dziecko przed przekroczeniem w wyobraźni czegoś, do przekroczenia czego w rzeczywistości dorosły nigdy by nie dopuścił, a co z pewnością zagrożone byłoby karą.

Najbardziej jednak przerażającym doświadczeniem dziecka, pozostającego w bliskich związkach z opiekunem, jest odkrycie, że może ono zrealizować swoje pragnienia jedynie poprzez pozbawienie go czegoś. Dziecko identyfikując się z rodzicem w wyobraźni wyposaża siebie we wszystkie jego przymioty. Myślenie dziecka w tym wieku, bazujące na obserwacjach pochodzących z rzeczywistości, musi doprowadzić je więc do analogicznych jak w rzeczywistości wniosków. Branie dla siebie związane jest z pozbawianiem kogoś czegoś. Ta myśl jest trudna do zniesienia tylko wtedy, gdy dziecko z opiekunem łączy bliska emocjonalna więź. W innym wypadku pozbawianie go czegoś będzie prowadzić do zwielokrotnienia poczucia satysfakcji, a w konsekwencji rozwoju właśnie tego typu fantazji.

4.3.6. W kierunku przewyciężenia zagrożeń

Dwie siły zdolne są powstrzymać niepohamowany rozwój inicjatywy dziecka: miłość do opiekuna i prawo, które on stanowi. Dowody wszechobecności miłości i prawa każą o sobie pamiętać. Dziecko mimo rozwojowo uwarunkowanych „słabości” w zakresie dowolnego zapamiętywania i przypominania, zanurzając się w świat tak odległy od realności, jak wyobraźnia nie traci z nim związku. Paradoksalnie, oddalając się od świata realnego ma szanse wyraźniej zobaczyć, co z każdym krokiem traci. Niemożliwa do wypełnienia czym innym pustka po tych, którzy byli, a którzy zostali zapomniani, a więc żal po stracie wzmaga procesy odpowiedzialne za przypominanie sobie.

Dziecko w wieku przedszkolnym jest w stanie przypomnieć sobie samodzielnie wiele rzeczy, ale tylko wtedy, gdy nie doszło do zbytniego oddalenia w czasie tego, co spostrzega i tego, o czym spostrzeżenie ma przypomnieć. Przypomnienie musi być tu związane nie tylko z objęciem myślą tych, z którymi kontakt został utracony, ale i drogi, którą powrót do nich jest możliwy. Miłość i uwewnętrznione prawo nie dopuszczają do rozerwania związków świata realnego i wyobraźni. Ze względu na motywy miłości i w zgodzie z prawem będą dokonywały się powroty dziecka do realności, będą do niej przenoszone produkty pracy jego wyobraźni.

Powyżej omawiane zjawiska, choć w niektórych momentach mogą wyglądać niebezpiecznie stanowią prawidłowość rozwojową. Przez fakt swojej ryzykowności stanowią

obszar zarówno nadziei, jak i zagrożeń. Do głównych zjawisk wieku przedszkolnego uwikłanych w procesy rozwoju sposobu obrony przed swobodą fantazjowania należy zaliczyć przede wszystkim dwa związane ze sobą zjawiska: (1) miłość do opiekuna i wszystkiego tego, z czym związane jest jego życie, (2) skłonność do poszukiwania takiej formy dla realizacji własnej inicjatywy, aby odegrać u boku dorosłego i w jego świecie znaczącą rolę. Oba zjawiska związane są z jakością dotychczasowych przeżyć dziecka w świecie realnym. Powstałe ustosunkowania odgrywają tu bowiem decydującą rolę w rodzeniu się motywów powrotu do „świata swoich rodziców” w sytuacji wzrastającej potrzeby oddalenia się od nich. Nie ma szans na swobodny rozwój fantazji, jeśli opór stawia jej świat zjawisk fizycznych i społecznych, a raczej pamięć realnych doświadczeń wynikających z kontaktowania się z nimi. Deficyty w zakresie doświadczeń z obcowania ze światem, czy w zakresie dowolności przywoływania o nim wspomnień mogą powodować, że dziecko nie przypomni sobie tego, jakim on jest rzeczywiście, zanim fantazja zacznie fałszować jego obraz. Tylko silny ślad, wielokrotnych, jednoznacznych wydarzeń jest w stanie zostać przywołany przez dziecko w tym wieku. Mało utrwalony, niepewny stosunek dziecka do rzeczy powoduje, że gdy zaangażuje się ono w zgłębianie jej natury, a nie wytworzyło dotąd nawyku dopytywania innych w sytuacji niewiedzy, dochodzi do uwolnienia swobody fantazjowania na jej temat. I tu znowu wracamy do kwestii szacunku i miłości do innych. Pytania kierowane do dorosłego, szacunek do treści otrzymanej odpowiedzi, wiara w dobre intencje dorosłego stanowią przejawy szczególnego znaczenia, jakie dla dziecka ma jego społeczna sytuacja. To jakość związków społecznych staje się dla dziecka w wieku przedszkolnym oparciem i głównym źródłem motywów uczestniczących w jego zmaganiach z własnymi pragnieniami, z przejmowaniem kontroli nad procesami ich zaspakajania.

Podsumowując, główne zagrożenia wieku przedszkolnego związane są z (1) trudnościami z opanowywaniem własnych pragnień, (2) nadmierną swobodą wyobraźni, (3) niepohamowanym rozwojem inicjatywy czy (4) motywem rywalizacji. W wieku przedszkolnym przed tym wszystkim strzeże dziecko wzrastająca:

- **zdolność do dystansowania się:** zarówno wobec propozycji innych, jak i wobec efektów pracy własnego intelektu. Gwarancję sukcesu w tym przedsięwzięciu daje oddalenie się od swojego opiekuna, ale nie na tyle, żeby niemożliwym był powrót do niego. Tego typu oddalenie związane jest z postępowaniem w zakresie samodzielności w procesie realizacji swoich potrzeb. Dzięki dystansowi do opiekuna i jego sposobów działania, dziecko ma szansę na tworzenie swoich własnych, ale niezbyt odległych od propozycji dorosłego,

sposobów realizacji swych pragnień;

- **zdolność do wyrzekania się:** dziecko musi umieć ograniczyć swe zaangażowanie w realizację tych, motywów, które skierowane są przeciwko osobom, z którymi bliskość dziecko sobie szczególnie ceni. Przywiązanie do opiekuna, mimo fizycznego czy psychicznego oddalenia, staje się motywem takiego ograniczenia własnej inicjatywy, aby jej efekty mieściły się w ramach ustanowionego przez niego prawa. Dziecko jest w stanie wprowadzić tego typu samoograniczenie możliwych sposobów realizacji własnych pragnień, ale tylko w sytuacji miłości i szacunku wobec dawcy prawa;
- **zdolność do bawienia się:** jest ona, zdaniem E. H. Eriksona (1995, s. 246), sposobem przewycięzania sprzeczności. Kompetencja do bezkonfliktowego bawienia się pojawia się jako efekt zarówno rozwoju emocjonalnego, intelektu dziecka, jak i jego moralności, a prowadzi do przeciwstawienia się własnemu pragnieniu w sytuacji społecznej. W zabawie satysfakcja płynie nie tyle z działania po linii najmniejszego oporu, a więc dla realizacji własnego pragnienia, ale paradoksalnie z działania równocześnie po linii najmniejszego i największego oporu, a więc wyrzekania się swoich impulsów i koordynowania każdego swojego działania z akceptowanymi przez siebie regułami (Wygotski, 2002, s. 156).

4.4. Podsumowanie: ku prawidłowej socjalizacji

Wiek przedszkolny to czas działań podejmowanych przez dziecko w celu podporządkowania sobie przedmiotów i działań innych ludzi. Jeśli wszelkie „burze” towarzyszące rozwojowi w tym okresie przebiegną pomyślnie, dziecko będzie potrafiło realizować swoje pragnienia w sposób społecznie aprobowany i zgodny z kulturowymi wzorcami zachowań. Chęć zaspokojenia swoich potrzeb nie będzie wtedy u niego związana z paraliżującym wszelkie działania lękiem, lecz z możliwością wykazania się własną inicjatywą, co uruchomi konstruktywną aktywność prowadzącą do określenia i konsekwentnej realizacji celów. Dziecko będzie zatem gotowe do wytrwałego angażowania się w „obronę własnych interesów” i w stanowcze ich egzekwowanie, ale będzie też pełne pomysłów, w jaki sposób to zrobić wykorzystując wszystkie nadarzające się okoliczności. Nie ulegnie zniechęceniu również w sytuacji konfliktu interesów, podejmie wtedy działania zmierzające do zorganizowania otaczających je osób wokół wspólnych interesów – ich i swoich.

Wskazując na kluczowe znaczenie społecznej sytuacji dziecka i podkreślając wagę prawidłowej, tj. nie tłumiącej naturalnej spontaniczności dziecka, socjalizacji warto

uwypuklić przede wszystkim dwa związane ze sobą zjawiska. Z jednej strony jest to miłość dziecka do opiekuna i do wszystkiego tego, z czym związane jest jego życie, a z drugiej skłonność do poszukiwania takiej formy dla realizacji własnej inicjatywy, aby odegrać u boku dorosłego i w jego świecie inną niż do tej pory, ale równie znaczącą rolę. Oba zjawiska zdeterminowane są jakością dotychczasowych przeżyć dziecka związanych z kontaktowaniem się ze światem. Powstałe w tym okresie życia relacje między dzieckiem a jego otoczeniem odgrywają bowiem decydującą rolę w trwaniu dążenia do utrzymania bliskiego związku z rodzicami (opiekunami) w sytuacji wzrastającej - w tym, i szczególnie w dwóch następnych okresach życia, tj. w wieku szkolnym oraz w okresie dorastania - potrzeby oddalania się od nich i coraz większego usamodzielniania.

Literatura

- Bee, H. L. (1998). *Lifespan development*. New York, NY: Longman, Addison Wesley Educational Publishers, Inc.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York-London: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1995). Zabawa i aktualność. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (s. 232-269). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Erikson, E. H. (1963/1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Hurlock, E. B. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN (przekład: B. Hornowski i in.).
- Jabłoński, S. (2003). Portrety psychologiczne człowieka. Lata przedszkolne w cyklu życia ludzkiego. *Remedium*, 7-8 (125-126), 6-7.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1993). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmiogród (przekład: Z. Zakrzewska).
- Smykowski, B. (2003a). Gotowość do organizowania współpracy rówieśniczej. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 85-103). Poznań: Wydawnictwo Humaniora.
- Smykowski, B. (2003b). Portrety psychologiczne człowieka. Wiek przedszkolny: zagrożenia rozwoju. *Remedium*, 7-8 (125-126), 8-9.
- Smykowski, B. (2003c). Czarodzieje i realiści. W: M. Marchow, D. Mroczkowska, M. Troszyński (red.), *Władcy pierścieni: presje, opresje i przyjemności kultury popularnej* (s. 149-164). Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Witkowski, L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF.

- Wygotski, L. S. (2002). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka.
W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*
(s. 141-163). Poznań: Zys i S-ka Wydawnictwo (redakcja naukowa: A. Brzezińska,
M. Marchow; przekład: T. Czub).