

Iwona Sikorska

Nowe wyzwania dla stymulowania rozwoju dziecka

New challengens in stimulating child's development

Instytut Psychologii Stosowanej, Uniwersytet Jagielloński

Czym jest stymulowanie rozwoju?

Spośród wielu modeli wspomagania rozwoju człowieka najbardziej odpowiedni dla rozważań nad stymulowaniem w okresie dzieciństwa wydaje się podejście humanistyczne. Mówi ono o takim pobudzaniu dziecka, które prowadzioby do ujawniania przez nie tego, co jednostkowe, subiektywne i niepowtarzalne. B. Kaja (2000) posługuje się metaforą wschodu i zachodu słońca dla zobrazowania ludzkiego rozwoju. „Wspomaganie jawi się nam tu więc jako podnoszenie, pomaganie drugiemu człowiekowi wschodzić do granicy wyznaczonej sensem ‘tego wszystkiego’ (...), przedwczesne i zbyt późne wywoływanie ‘wschodu słońca’ jest tym, co nie sprzyja ‘wspinaniu się’ lub też ‘zwalnia czas’, wydłużając lub też nigdy nie doprowadzając do metaforycznie tu pojętego ‘południa’”. (Kaja 2000, s.19).

W moich rozważaniach pojawia się termin stymulacja rozwoju, ważne zatem będzie zdefiniowanie tego pojęcia.

Analiza semantyczna pól znaczeniowych terminów związanych ze wspomaganie rozwoju pozwala na wyodrębnienie zawierających się w nim pojęć (Kiełlar-Turska 2003). Wspomaganie uważane jest za zachowanie pomocne, występujące w różnych formach, polegające na poprawieniu lub umożliwieniu samodzielnego rozwiązywania problemów. Formy,

w jakich występuje wspomaganie rozwoju, związane są z potęgowaniem istniejącego niezaburzonego potencjału jednostki, z powstrzymaniem zagrożeń tego dobrostanu, poprawianiem wzorów niewłaściwych zachowań lub przywracaniem utraconych funkcji prawidłowych. Wspomaganie rozwoju ma często postać interwencji. Interwencja rozumiana jest jako przerwanie, zahamowanie lub modyfikacja istniejącego stanu nieprzystosowawczego. Interwencja edukacyjna, posiadająca zawsze charakter podwójnego oddziaływania, ingeruje w rzeczywistość indywidualną oraz społeczną (Brzezińska 1996).

Profilaktyka jest kształtowaniem i utrwalaniem zachowań prowadzących do zdrowia jednostki. Jej zadaniem jest propagowanie akceptowanych społecznie wzorców prawidłowego stylu życia oraz wskazywanie na wartość zdrowia w wymiarze indywidualnym i zbiorowym (Sęk 1991). Profilaktyka łączy się z kolejnymi pojęciami, a mianowicie z promocją – kształtowaniem nawyków prawidłowego funkcjonowania oraz z prewencją – zapobieganiem możliwości wystąpienia zaburzeń w zakresie rozwoju somatycznego, psychicznego i społecznego człowieka. Pojęciem związanym z obszarem wspomaganie rozwoju jest wychowanie, rozumiane jako oddziaływanie na osobowość dziecka z celem wyzwolenia i kształtowanie pożądanych stanów, pro-

wadzenia w kierunku samokształcenia oraz samorealizacji w procesie dialogu i wymiany ról (Śliwerski 1995). Wspomaganie rozwoju to również formy, których zadaniem jest reakcja na powstałe nieprawidłowości. Psychokorekcja – drogą wychowania i terapii stara się usuwać zakłócenia w sferze rozwoju psychicznego. Psychoterapia zaś jest procesem leczącym lub minimalizującym różnego rodzaju zaburzenia psychiczne. Wspomaganiem zaburzonego rozwoju jest reedukacja – ponowne nauczanie tych umiejętności, które zostały utracone, lub przeuczanie poprzez wskazanie nowych, bardziej przystosowawczych form zachowania (zachowania grupowe czy przestępcze). Rehabilitacja i rewalidacja dotyczą pomocy w rozwoju osób z czasową lub trwałą utratą zdrowia. Rehabilitacja rozumiana jest jako przystosowanie do normalnego życia w społeczeństwie po doznaniu uszczerbku na zdrowiu (*Słownik Psychologiczny*, 1979). W przypadku rewalidacji mówimy o przywracaniu sprawności osobom osłabionym chorobą, urazem lub trwałym defektem.

Inne ujęcie klasyfikujące procesy wspomaganie rozwoju wskazuje na główny cel jako kryterium porządkujące różnego rodzaju działania wobec drugiego człowieka. Cel skierowany na potęgowanie cech, wzmacnianie i rozwijanie zasobów realizowany jest poprzez procesy stymulowania i promowania. Powstrzymanie zagrożeń wiąże się z edukacją, wychowaniem, profilaktyką oraz interwencją. Z kolei cel poprawiania istniejącego stanu może dokonywać się drogą psychokorekcji i terapii. Przywracanie utraconego stanu czy funkcji wiąże się z działaniem reedukacji, rehabilitacji, rewalidacji i psychoterapii (Kielar-Turska 2003).

Stymulacja rozwoju prowadzi do zmian, jednak nie poprzez usuwanie istniejącego stanu, a wskutek działań wzmagających, pobudzających procesy życiowe, doskonalenie warunków optymalnego rozwoju dziecka, a co za tym idzie – polepszanie i usprawnianie jego

kompetencji. Stimulare (z łaciny) oznacza: pobudzać, popędzać, a nie przyspieszać. Zgodnie ze źródłosłowem działanie stymulujące rozwój dziecka dąży do doskonalenia istniejącego potencjału. Czynność stymulowana, aby została utrwalona, powinna wiązać się z procesami adaptacyjnymi w postaci asymilacji i akomodacji. Powtarzanie czynności (asymilacja funkcjonalna), wykonywanie jej na różnorodnym materiale (asymilacja uogólniająca) oraz różnicowanie czynności zależnie od warunków (asymilacja różnicująca) prowadzi do trwałego opanowania danej umiejętności (Piaget 1967). Tak więc wychowanie jest procesem obejmującym szereg zjawisk szczegółowych, angażującym wiele różnorodnych działań zewnętrznych wobec jednostki, ale i wymagających jej zgody i współpracy. Ujęcie stymulacji rozwoju w opisany powyżej sposób zgodne jest z założeniami prezentowanej pracy. „Można jednak wiązać stymulowanie nie z procesem przyspieszania, ale z procesem doskonalenia rozwoju. Stymulowanie należałoby wówczas rozumieć jako stwarzanie sytuacji i zachęcanie do działań prowadzących do samorealizacji”. (Kielar-Turska 1992, s. 20).

Swoje refleksje nad zagadnieniem stymulowania rozwoju chciałabym poświęcić dwóm obszarom, z których pierwszy ma już długie i dobre tradycje w oddziaływaniach psychologicznych wobec dziecka; drugi zaś jest stosunkowo nowym zakresem pracy wychowawczej. Myślę tutaj z jednej strony o programach i strategiach stymulowania rozwoju poznawczego dziecka, z drugiej natomiast – o koncentracji na rozwoju osobowym, z naciskiem na inteligencję emocjonalną oraz odporność/giętkość psychiczną (*resilience*).

Stymulowanie rozwoju poznawczego

Chciałabym przytoczyć dwa przykłady nowoczesnych programów stymulujących rozwój poznawczy dziecka w wieku przedszkolnym, które są obecnie wykorzy-

stywane w pedagogice przedszkolnej. Opierają się one na takich formach pracy jak zabawa kierowana oraz elementy zamierzonego uczenia się.

M. Kielar-Turska (1992) proponuje stosowanie określonego rytmu pracy z dzieckiem, uwzględniającego jego możliwości działania na etapie eksplorowania sytuacji problemowej i ekstrapolacji uzyskanego efektu na inne, podobne sytuacje, ruchowego opracowania problemu i przedstawienie własnych egzemplifikacji opracowywanego problemu.

Początkiem przedstawianej strategii pracy z dzieckiem jest stworzenie przez nauczyciela sytuacji problemowej, którą dziecko ma odkryć i rozwiązać. Zadanie nauczyciela sprowadza się do zaaranżowania okazji edukacyjnych oraz wzbudzenie zainteresowania nimi dzieci. Ukierunkowanie aktywności badawczej oraz zachęcanie do poszukiwania prób rozwiązania problemu wpływa pozytywnie na podejmowanie przez dzieci działań eksploracyjnych. Poprzez aktywność ruchową, percepcyjną i werbalną określają one zadanie i dążą do jego rozwiązania. Po wielu próbach, dzieci zwykle odnajdują rozwiązanie, motywujące do dalszej pracy. Ekstrapolacja opracowywanego problemu na inne treści lub obszar działania dziecka pozwala mu odkryć powtarzalność rozwiązań w różnych sytuacjach zadaniowych.

Zabawa ruchowa związana tematycznie z problemem, na którym koncentrowało się dziecko, ma za zadanie utrwalić omawiane zagadnienie poprzez uczenie się całym ciałem. Aktywność ruchowa niesie ze sobą również możliwość odprężenia się dziecka i powiązania problemu z jego przeżyciami. Zaangażowanie aktywności ruchowej podczas zajęć stymulujących rozwój poznawczy dziecka w wieku przedszkolnym może mieć dwa istotne powody (Kielar-Turska 1992). Po pierwsze dziecko w tym okresie znajduje się na etapie myślenia konkretno-ruchowego, później konkretno-wyobrażeniowego, co oznacza, że czynności eksploracyjne określonej sytuacji zadaniowej wiążą się

z czynnym manipulacyjnym badaniem przedmiotów. W początkowej fazie eksploracyjnej dziecko gromadzi doświadczenia fizyczne oraz logiczno-matematyczne drogą percepcyjną i ruchową. Również czynne eksperymentowanie, droga do rozwiązywania problemów w wieku przedszkolnym, oparte jest na aktywności ruchowej dziecka.

Drugim powodem angażowania ruchu dziecka we wczesnej edukacji jest potrzeba przeżycia opracowywanego problemu drogą możliwie wielu kanałów informacyjnych. W zaproponowanej tutaj strategii pomagania dziecku w poznawaniu świata osobne miejsce zajmuje zabawa ruchowa, która oprócz rozluźnienia ma na celu również utrwalenie poznawanego zagadnienia np. rozwijając zdolność rozumienia, stosowania symboli i znaków dzieci bawią się przedstawiając i odgadując pantomimiczne wizytówki różnych zawodów (Kielar-Turska 1992, s.113). Doświadczenia werbalne, sensoryczne i motoryczne są tutaj przenoszone na ruch całego ciała i powiązane z przeżyciami.

Na koniec pracy nad zadaniem pojawia się wyzwolona przez nauczyciela spontaniczna aktywność dzieci, dotycząca produkowania przez nie własnych przykładów podobnych sytuacji problemowych i ich rozwiązań. Tego rodzaju ekstrapolacja utrwała efekty uczenia się oraz wskazuje dzieciom możliwości dokonywania transferu własnego doświadczenia.

Inną propozycją stymulowania rozwoju poznawczego dziecka poprzez działanie jest pobudzanie myślenia logicznego, wprowadzane w programie E. Gruszczyk-Kolczyńskiej (1997), łączącym formę enaktywną, ikoniczną i symboliczną pierwszych operacji matematycznych. Powiązanie nabywanych umiejętności i wiedzy z osobistymi doświadczeniami dziecka uważane jest przez pedagogów za najlepszą drogę uczenia się w wieku przedszkolnym. Tak jest również w przypadku propozycji wprowadzania dziecięcej matematyki w przedszkolu i w szkole

(Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 1997). W celu zdobycia orientacji przestrzennej jako podstawy myślenia matematycznego proponują autorki poznawanie przestrzeni drogą własnych przeżyć: obserwacji, aktywności ruchowej, odczuwania i nazywania doświadczeń. Dotyczy to orientacji w schemacie własnego ciała, znakach ruchowych. Również zdolność przyjmowania swojego oraz cudzego punktu widzenia w rozpatrywaniu przestrzeni (kierunki, relacje pomiędzy położeniem przedmiotów) możliwa jest do osiągnięcia dzięki zabawom i ćwiczeniom w ruchu. Kolejne kompetencje, a więc spostrzeganie rytmicznej regularności, liczenie, szacowanie oraz klasyfikowanie zdobywane są przez dzieci w zabawach angażujących każdorazowo aktywność ruchową (np. ćwiczenia w przekładaniu rytmów: informacje wzrokowe zamieniane są na działanie motoryczne – klaskanie)

Stosowanie proponowanego programu wspomagającego dzieci w rozwoju umysłowym jest ważne ze względu na ujawniające się właśnie w wieku przedszkolnym uzdolnienia w tym zakresie. „Jednak rodzice i nauczyciele rzadko dostrzegają u dzieci to, co zapowiada nadzwyczajne uzdolnienia do uczenia się matematyki. Przejawy takich zdolności są bowiem wtopione w zwyczajne czynności umysłowe dzieci i dlatego dorośli nieświadomie zaprzepaszczają je. Jeżeli nawet zauważą u dziecka nadzwyczajne możliwości intelektualne, to zwykle nie wiedzą, co zrobić z takim darem” (Gruszczyk-Kolczyńska; Zielińska 1997, s. 6). Według auterek wyniki edukacji matematycznej oraz efektywność wspomagania rozwoju zależą od korzystnego dopasowania treści edukacyjnych do możliwości rozwojowych dziecka.

Przedstawione propozycje stymulowania rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, przede wszystkim rozwoju poznawczego, nie są programem obowiązującym w każdym przedszkolu. Propozycje te włączane są w program wychowawczy

wówczas, gdy nauczyciele znają je oraz doceniają ich skuteczność.

Nowe obszary w zakresie wpływania na rozwój – inteligencja emocjonalna oraz odporność/giętkość psychiczna

Zmiany społeczne i ekonomiczne niosą ze sobą nowe wyzwania. Nowe koncepcje inteligencji pojawiające się na gruncie psychologii (Sternberg, Saper-Swerling, 2003) oraz związana z tym rewolucja w psychologii dziecięcej (Salovey, Meyer 1990) spowodowały powstanie zainteresowania nowymi, ważnymi obszarami w rozwoju dziecka.

Inteligencja emocjonalna rozumiana jako umiejętność rozpoznawania swoich i cudzych stanów emocjonalnych, budowania więzów emocjonalnych i społecznych (Goleman 1994; Shapiro 1999) może być również przedmiotem oddziaływań kształtujących. „Badania pokazują, że społeczne i emocjonalne umiejętności mogą mieć większe znaczenie dla odniesienia sukcesu życiowego niż wysoki iloraz inteligencji mierzony standardowymi testami werbalnej i niewerbalnej inteligencji poznawczej”. (Shapiro 1999, s. 20). Rozwój inteligencji emocjonalnej wiedzie od rozpoznawania przejawów emocji u siebie i u innych, poprzez zdolność różnicowania komunikatów emocjonalnych, rozumienie i analizę emocji, aż do umiejętności wnioskowania o emocjach przeżywanych w różnych kontekstach sytuacyjnych oraz świadomej i refleksyjnej regulacji emocji (Maruszewski 2004). Badania dotyczące tego obszaru funkcjonowania człowieka zaowocowały powstaniem programów, rozwijających poprzez ćwiczenia z zabawy elementy składowe inteligencji emocjonalnej, takie jak m. In. pewność siebie, optymizm, wytrwałość, empatia, niezależność, motywacja i entuzjazm.

Drugim pojęciem, istotnym z punktu widzenia moich rozważań nad współczesnymi potrzebami stymulowania rozwoju dziecka, jest zdolność do radzenia sobie w sytuacjach trudnych, dająca moż-

liwość „wyjścia cało”, a przynajmniej z niewielkimi stratami z opresji psychicznej (*resilience, resiliency*). Jest to giętkość, plastyczność psychiczna rozumiana jako wewnętrzna siła, „tendencja do samonaprawiania” (Tugade, Fredrikson, Feldman, Barrett 2004). Wiązki cech sprężystości (wewnętrznych aktywów, pozytywnych wyników rozwoju) opisywane są jako kompetencja społeczna (zdolność do właściwego i efektywnego porozumiewania się oraz do okazywania troski, elastyczności i odpowiedzialności w sytuacjach społecznych), autonomia i poczucie ja (poczucie osobistej tożsamości i siły), poczucie sensu i celu (przekonanie i zrozumienie, że własne życie jest koherentne i ma znaczenie) (Constantine i in., 1999). Na kompetencję społeczną składają się następujące specyficzne, wewnętrzne aktywa (cechy): umiejętność współpracy i porozumiewania się, empatia, umiejętność rozwiązywania problemów. Na ich tworzenie się wpływać mogą przede wszystkim związki opiekuńcze (*caring relationships*), czyli wspierające powiązania z tymi, którzy modelują i zapewniają zdrowy rozwój i dobrostan.

Na autonomię i poczucie ja (*sense of self*) składają się osobiste przekonanie, poczucie skuteczności i samoświadomość. Obszar ten kształtuje się dzięki wpływom przede wszystkim wysokich oczekiwania ze strony dorosłych i rówieśników.

Z kolei w skład poczucia sensu i celu wchodzi: optymizm oraz cele i aspiracje. w procesie kształtowania się tych cech znaczenie ma przede wszystkim istotna partycypacja, czyli udział w odpowiednich, angażujących i odpowiedzialnych działaniach ze sposobnością do odpowiedzialności i wkładu.

Opisywana giętkość, zdolność do samonaprawiania jest właściwością ujmowaną jako wrodzona, duchowa motywacja do rozwoju, niezbędna do reintegracji sprężystej. Jest siłą znajdującą się wewnątrz każdego, która popycha do poszukiwania samoaktualizacji, do altruizmu, mądrości i harmonii z duchowym

źródłem siły. Wśród cech osobowych wymienia się ufny optymizm, autonomiczną i produktywną aktywność, interpersonalny wgląd i ciepło, umiejętną ekspresyjność. (Klohn 1996).

Obydwa wymienione powyżej pojęcia (inteligencja emocjonalna i giętkość), dotyczące rozwoju osobowego człowieka, łączy podobne zadanie, związane z samorealizacją oraz jakością życia. Otóż wydaje się, iż wysoki poziom inteligencji emocjonalnej oraz duże możliwości w zakresie giętkości psychicznej warunkują efektywny rozwój i realizację posiadanych zasobów.

Wyniki badań zarówno nad inteligencją emocjonalną, jak i odpornością/sprężystością psychiczną spowodowały, powstawanie programów mających na celu kształtowanie pożądanych cech u jak najmłodszych dzieci. Przynajmniej istniejące w chwili obecnej w Polsce i na świecie przykładowe propozycje w tym zakresie.

Jak rozwijać w dziecku jego własną ochronę?

Badacze zdrowia psychicznego wskazują na szereg cech, które mają funkcję ochronną w sytuacji przeżywanego traumy czy długotrwałego stresu. Wymieniają te właściwości, które pomagają zdrowieć choremu, podnieść się po kryzysie czy szoku. W swojej koncepcji salutogenezy Antonovsky (1995) wskazuje na poczucie koherencji jako czynnik zabezpieczający przed chorobą. Jest ono definiowane jako stabilna, trwała i uogólniona orientacja wobec rzeczywistości, tworząca się aż do okresu dorosłości, bazująca na wczesnych doświadczeniach. Składowe poczucia koherencji – poczucie zrozumiałości, zaradności i sensowności – kształtują się już w dzieciństwie. Jest to kolejny powód, aby podjąć próby stymulowania obszaru emocjonalno-społecznego u dziecka. Pomiędzy opisanymi powyżej wymiarami a inteligencją emocjonalną i sprężystością psy-

chiczną istnieje wiele podobieństw w zakresie takich cech, jak: empatia, optymizm, zdolność do rozwoju. Cechy przytaczane przez badaczy zjawiska *resilience* znajdują swoje analogie wśród wskazywanych przez Antonovskiego zasobów ochronnych człowieka.

Stosowany od roku 2005 w przedszkolach program „Przyjaciele Zippiego” jest polską wersją angielskiego projektu „Zippi’s Friends”, działającego w ramach międzynarodowego programu Partnership for Children, który kształtuje i rozwija umiejętności psychospołeczne u małych dzieci. Jego celem jest nauka różnych sposobów radzenia sobie z trudnościami i wykorzystywania nabytych umiejętności w codziennym życiu. Istotne jest również doskonalenie relacji dzieci z innymi ludźmi – kolegami i dorosłymi. Nadrzędnym celem programu jest promocja zdrowia emocjonalnego wszystkich małych dzieci. Zakłada on, iż jeśli małe dzieci będą mogły się nauczyć, jak radzić sobie z trudnościami, to w okresie dorastania i dorosłości, powinny lepiej rozwiązywać swoje problemy i kryzysy. Oto tematy, których dotyczą ćwiczenia przewidziane w programie:

- Określanie własnych uczuć, rozmawianie o nich
- Dobieranie sposobów radzenia sobie z własnymi uczuciami
- Określanie uczuć innych osób, rozmawianie o nich
- Słuchanie innych
- Zauważanie problemów innych oraz próba pomocy innym w ich kłopotach

Program prowadzony jest przez przeszkolonych nauczycieli przedszkola. Formą wiodącą jest rozmowa z Zippim – zwierzątkiem patyczakiem, wspierającym dzieci w ich refleksjach i wyborach. Poprzez zabawową formę spotkań autorzy programu pragną zaciekać dzieci i uzyskać ich zaangażowanie emocjonalne w omawianą tematykę. Ewaluacja programu pokazała znaczne zainteresowanie tą formą stymulowania rozwoju społeczno-

emocjonalnego na terenie Polski (Stępiak, Wojnarowska 2002).

Programem stawiającym sobie z kolei konkretny cel profilaktyczny jest niemiecka propozycja Cierpki (1996) „Przeciw agresji” (Faustlos) bazująca na amerykańskim doświadczeniu projektu *Second step* (Beland 1988). Celem tego programu jest wzmocnienie prospołecznych zachowań dzieci oraz nauka pokojowych rozwiązań powstających konfliktów.

Założeniem programu jest stymulowanie samokontroli, samoświadomości oraz dojrzałości emocjonalnej i społecznej. Praca z dzieckiem obejmuje następujące etapy:

- Trening empatii – rozwijanie gotowości wczuwania się w sytuacje przeżywane przez innych (rozmowy o tym, co czują w danym momencie bohaterowie omawianych historyjek lub koledzy w konkretnej sytuacji);
- Kontrola własnego pobudzenia – rozwijanie gotowości do redukcji bodźców. Chodzi tutaj o właściwe rozpoznawanie doświadczanych trudności i znajdowanie drogi ich rozwiązywania (nauka ignorowania zaczepek, prowokujących min i gestów innych, nauka obrony przed naciskiem, umiejętność grzecznego odmawiania);
- Radzenie sobie ze złością i nienawiścią – poznanie technik odprężania psychofizycznego, samoobserwacja, samoinstruowanie (nauka uspokajania oddechu, uzyskiwanie rozluźnienia napięcia mięśni, pozytywne wizualizacje np. myślenie o pięknym krajobrazie).

Kompetencje, których rozwój możliwy jest już w okresie przedszkolnym, mają za zadanie zapewnienie dziecku zdrowia emocjonalnego i harmonijnego współżycia społecznego. Modelowanie i wspieranie przez dorosłych właściwych wzorów rozwiązywania konfliktów, radzenia sobie z emocjami przez dzieci wskazuje na konstruktywne postępowanie w sytuacjach trudnych. Autorzy programu zakładają możliwość przeniesienia przez uczestników zajęć proponowanych roz-

wiązań doświadczonych w sytuacji treningu na zdarzenia realne, poza przedszkolem czy szkołą.

Projektem znajdującym się jeszcze w fazie przygotowań jest próba kompleksowego wsparcia rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym *Empower children* – czyli „Wzmocnić dzieci!” (Fröhlich-Gildhoff, Rönnau, Dörner 2007). Celem międzynarodowego przedsięwzięcia (Niemcy, Francja, Wielka Brytania i Polska) jest oprócz wymienionych w poprzednich programach zadań – zabezpieczenie przed wykluczeniem społecznym (*Prevention of social exclusion – Promotion of resilience in Early Childhood Institutions in quarters with special needs*) Autorzy stawiają sobie za cel objęcie stymulującymi oddziaływaniami możliwie wiele obszarów funkcjonowania dziecka, aby wzmocnić jego pewność siebie, zdolność samonaprawiania, kompetencje społeczne i emocjonalne, ale również obszar poznawczy. W badaniach pilotażowych pewnych elementów programu okazało się mianowicie, iż po zajęciach skoncentrowanych na obszarze kontaktów społecznych i emocji znacząco wzrosły kompetencje poznawcze małych uczestników (Lösel, Beelmann, Stemmler, Jaurisch 2006).

Jaka stymulacja?

Tytuł podsumowania wydaje się być pytaniem retorycznym, gdyż większość badań nad rozwojem dziecka pokazuje, iż praktycznie każde sensowne, przemyślane i atrakcyjne w formie oddziaływanie wspiera rozwój (Annunziato 1996, Kielar-Turska 1992). Zagadnieniem interesującym jest natomiast zakres owego oddziaływania – pojedynczy obszar, który można stymulować w wysoce specjalistyczny sposób, czy też rozwój w jak najszerszym rozumieniu, w wielu jego sferach równocześnie. Doświadczenia przytoczonych w artykule programów stymulowania dziecka w obszarze poznawczym (Kielar-Turska, 1992; Gruszczyk-Kolczyńska; Zie-

lińska 1997) pokazują zasadność włączania w takie działania również innych zakresów funkcjonowania dziecka. Ciekawiej i efektywniej przebiega proces uczenia, gdy dzieje się to różnymi drogami zmysłowymi, w trakcie zróżnicowanej aktywności. Z podobnych doświadczeń korzystają programy, które z założenia zamierzają stymulować rozwój osobowy dziecka w wielu obszarach. Natomiast tym, co wydaje się być znakiem wyróżniającym obecnie powstające propozycje oddziaływań na dziecko w wieku przedszkolnym, jest coraz większe uwzględnianie kontekstu społeczno-ekonomicznego, realiów świata, w którym dziecko żyje. Zgodnie z założeniami psychologii ekologicznej tak mikrosystemy, jak i mezo-, egzo- czy makrosystem mają znaczny wpływ na rozwijające się dziecko (Bronfenbrenner 1979) i w projektach całościowej stymulacji powinno się uwzględniać ich specyfikę.

Streszczenie

Artykuł prezentuje różnorodność oraz ewoluowanie koncepcji związanych ze stymulowaniem rozwoju dziecka. Formy pomocy w rozwoju zostały omówione na przykładzie m. In. wspomaganie, profilaktyki czy reedukacji.

Wychodząc od najpopularniejszych projektów dotyczących wpływania na obszar poznawczy dziecka, autorka dochodzi do ukazania przykładowych programów, kompleksowo ujmujących wiele aspektów rozwojowych. Najnowsze idee stymulowania rozwoju dziecka koncentrują się na wzmacnianiu jego własnej ochrony i zasobów pomocnych w utrzymaniu zdrowia psychicznego. Programy opracowane w myśl powyższych założeń wykorzystują wiedzę teoretyczną, związaną z pojęciem inteligencji emocjonalnej oraz sprężystości psychicznej, jako zdolności do samonaprawiania.

Słowa kluczowe: stymulowanie rozwoju dziecka, zdrowie psychiczne, inteligencja emocjonalna, sprężystość psychiczna

Summary

The paper concentrates on variety and evolution of the child's stimulation concepts. Developmental help was considered in such forms as a developmental support, prophylactics and learning facilitation. Programs of cognitive stimulation were introduced as the most popular projects. The modern concepts of the child's stimulation concentrate on the task to reinforce and to empower his own mental health protection. Those programs based on the theoretical and practical knowledge about the emotional intelligence and the psychological resilience.

Key words: child's developmental stimulation, mental health, emotional intelligence, resilience.

Bibliografia

1. Antonovsky A.(), Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować. Fundacja IPN, Warszawa 1995.
2. Beland K. (). Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1–3. Committee for Children, Seattle 1988.
3. Bronfenbrenner U.: The Ecology of Human Development. Harvard University Press, Cambridge, MA. 1979.
4. Brzezińska A., Burtowy M.: Psychopedagogiczne problemy edukacji przed-szkolnej. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1985.
5. Cierpka M.: Das Fördern der Empathie bei Kindern mit FAUSTLOS. Gruppendynamik und Organisationsberatung 2004, 35(1), 37–50.
6. Constantine N., Benard B.; Diaz M.: Measuring protective factors and resilience traits in youth: The Healthy Kids Resilience Assessment. Paper presented at the Seventh Annual Meeting of the Society for Prevention Research New Orleans, LA, June, 1999, WestEd, Oakland, CA. 1999.
7. Folkman S., Moskowitz J.T.: Positive affect and the other side of coping. American Psychologist 2000, 55, 647-654.
8. Fredrickson B.: The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. American Psychologist 2001, March 2001, 56(3), 218-226.
9. Fröhlich-Gildhoff K., Rönna M., Dörner T.: Prävention und Resilienz in Kindertageseinrichtungen (PRiK) – ein Trainingsprogramm. Reinhardt, München 2007.
10. Goleman D.: Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books, New York 1994.
11. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E.: Dziecięca matematyka. WSiP, Warszawa 1997.
12. Kaja B.: Wspomaganie rozwoju – „sens tego wszystkiego”. [W:] B. Kaja (red.), Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja. T. 2. Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000, 9–11.
13. Kielar-Turska M.: Analiza pola semantycznego terminów związanych ze wspomaganie rozwoju. [W:] B. Kaja (red.), Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja. T. 5. Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2003, 11–23.
14. Kielar-Turska M.: Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata. WSiP, Warszawa 1992.
15. Klohnen E.: Conceptual Analysis and Measurement of the Constant of Ego-Resiliency. Journal of Personality and Social Psychology 1996, 70, 5, 1067–7109.

16. Lösel F., Beelmann A., Stemmler M. & Jaurusch S.: Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter. Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 2006, 35, 127–139.
17. Maruszewski T.: Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego. [W:] J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 2. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, 165–182.
18. Piaget J., Inhelder B.: Obrazy umysłowe. [W:] P. Olderon, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco, Inteligencja. PWN, Warszawa 1967.
19. Przyjaciele Zippiego. Strona internetowa Centrum Metodycznego Pomocy Psychologicznej-Pedagogicznej, Warszawa [www.cmppp.edu.pl].
20. Salovey P., Mayer J. D.: Emotional Intelligence: Imagination, Cognition, and Personality. Harper, New York 1990.
21. Sęk H.: Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki. [W:] H. Sęk (red.), Społeczna psychologia kliniczna. PWN, Warszawa 1991.
22. Shapiro L.E.: Jak wychować dziecko o wysokim EQ?. Prószyński i S-ka, Warszawa 1999.
23. Sternberg R.J., Spear-Swerling L.: Jak nauczyć dzieci myślenia. WSiP, Warszawa 2003.
24. Stępnia K., Wojnarowska B.: Cele i modele szkoły promującej zdrowie w różnych krajach Europy. Edukacja 2002, 4, s.76–90
25. Śliwerski B. (red.): Pedagogika alternatywna – teoria. Oficyna Wydawnicza Impuls, Łódź–Kraków 1995.
26. Tugade M.M., Fredrikson B.L., Feldman Barrett L.: Psychological resilience and positive emotional granularity: examining the benefits of positive emotions on coping and health. Journal of Personality, December 2004, 72, 6

Adres do korespondencji:
anowi608@wp.pl