

Hanna Krauze-Sikorska, Kinga Kuszak
Grażyna Rura, Katarzyna Sadowska

DZIECKO DO LAT TRZECH W SYSTEMIE OPIEKI I EDUKACJI

ŹRÓDŁA WSPARCIA I ZAGROŻEŃ



WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

DZIECKO DO LAT TRZECH
W SYSTEMIE OPIEKI I EDUKACJI.
ŹRÓDŁA WSPARCIA I ZAGROŻEŃ

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 239

HANNA KRAUZE-SIKORSKA, KINGA KUSZAK, GRAŻYNA RURA,
KATARZYNA SADOWSKA

Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożeń



POZNAŃ 2016

ABSTRACT. Krauze-Sikorska Hanna, Kuszak Kinga, Rura Grażyna, Sadowska Katarzyna, *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożenia* [Children under the age of three in the care and education system. Sources of support and threats]. Poznań 2016. Adam Mickiewicz University Press. Seria Psychologia i Pedagogika nr 239. Pp. 296. ISBN 978-83-232-3044-1. ISSN 0083-4254. Text in Polish with a summary in English.

This book deals with childcare and child education. The authors seek to present the latest theoretical perspectives and current findings related to young children, and also suggest practical solutions. Drawing on selected theoretical concepts, the authors focus attention on the need to adapt care and education activities to the individual child's needs, preferences and possibilities. They also indicate sources of support and threats to young children's development coming from their environment, and also resulting from their developmental potential. The authors propose ways of stimulating and supporting young children in terms of games, movement, linguistics and art. This book may be of interest to specialists in child education, parents, child minders and students on education degree courses.

Hanna Krauze-Sikorska, Kinga Kuszak, Grażyna Rura, Katarzyna Sadowska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland.

Recenzent: prof. zw. dr hab. Irena Adamek

© Hanna Krauze-Sikorska, Kinga Kuszak, Grażyna Rura, Katarzyna Sadowska 2016

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Opracowanie komputerowe okładki wg projektu Joanny Sikorskiej: K&S Szurpit

Redakcja: Karolina Hamling, Katarzyna Zagłoba

Opracowanie przypisów i bibliografii: Karolina Szmyt, Katarzyna Zagłoba

Redakcja techniczna: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Krystyna Jasińska

ISBN 978-83-232-3044-1

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 17,5. Ark. druk. 18,5

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4

Spis treści

Wprowadzenie (<i>Hanna Krauze-Sikorska, Kinga Kuszak, Grażyna Rura, Katarzyna Sadowska</i>)	7
CZĘŚĆ I. STYMULATORY I INHIBITORY ROZWOJU MAŁEGO DZIECKA	
ROZDZIAŁ 1	
Determinanty fizycznego i psychospołecznego rozwoju małego dziecka (<i>Hanna Krauze-Sikorska</i>)	15
ROZDZIAŁ 2	
Obszary opieki nad małym dzieckiem. Praktyczna realizacja założeń ustawy o opiece nad dziećmi do lat trzech (<i>Grażyna Rura</i>)	45
ROZDZIAŁ 3	
Małe dziecko w środowisku dorosłych. O budowaniu pozytywnej więzi z opiekunem (<i>Kinga Kuszak</i>)	71
ROZDZIAŁ 4	
Do czego małemu dziecku potrzebni są rówieśnicy? O rolach, jakie odgrywa dziecko w relacjach z rówieśnikami (<i>Kinga Kuszak</i>)	95
ROZDZIAŁ 5	
Poznawanie siebie przez małe dziecko (<i>Katarzyna Sadowska</i>)	115
ROZDZIAŁ 6	
Determinanty indywidualne i środowiskowe jako źródła układu ryzyka opóźnień i zaburzeń w rozwoju małego dziecka (<i>Hanna Krauze-Sikorska</i>)	131

CZĘŚĆ II. MAŁE DZIECKO JAKO ISTOTA AKTYWNA – IMPLIKACJE PRAKTYCZNE

ROZDZIAŁ 1

Zabawa jako podstawowa forma aktywności dziecka (<i>Grażyna Rura</i>)	155
--	-----

ROZDZIAŁ 2

Aktywność fizyczna i rozwój motoryki małego dziecka (<i>Grażyna Rura</i>)	171
--	-----

ROZDZIAŁ 3

Aktywność językowa małego dziecka – od zanurzenia w języku do komunikacji (<i>Kinga Kuszak</i>)	191
--	-----

ROZDZIAŁ 4

Aktywność twórcza małego dziecka (<i>Katarzyna Sadowska</i>)	219
---	-----

ROZDZIAŁ 5

Zabawa i poznawanie świata – alternatywny program wspierania rozwoju małego dziecka w żłobku lub klubie dziecięcym (<i>Grażyna Rura, Agnieszka Ziembora</i>)	241
---	-----

ROZDZIAŁ 6

Dziecko z opóźnieniami i zaburzeniami w rozwoju na drodze ku samodzielności – zadania wczesnej interwencji (<i>Hanna Krauze-Sikorska</i>)	261
--	-----

Refleksje końcowe (<i>Hanna Krauze-Sikorska, Kinga Kuszak, Grażyna Rura, Katarzyna Sadowska</i>)	283
---	-----

Słownik najważniejszych pojęć	285
--	-----

O autorkach	293
--------------------------	-----

Children under the age of three in the care and education system. Sources of support and threats (Summary)	295
---	-----

Wprowadzenie

*Całe wychowanie współczesne pragnie, by dziecko było wygodne,
konsekwentnie krok za krokiem dąży, by uśpić, stłumić, zniszczyć wszystko,
co jest wolą i wolnością dziecka, hartem jego ducha,
siłą jego żądań i zamierzeń.
Grzeczne, posłuszne, dobre, wygodne,
ale bez myśli o tym, że będzie bezwolne wewnętrznie i niedołążne życiowo.*

Janusz Korczak, *Jak kochać dziecko*

Początek XXI wieku to okres realizacji licznych wieloaspektowych i wielowątkowych analiz teoretycznych, weryfikacji empirycznych nad małym dzieckiem, także w kontekście osiągnięć dwudziestowiecznej pedologii. Dostęp do wyników badań z obszaru: medycyny (np. T.B. Brazelton, B. Crammer), psychologii (np. M. Tomasello, A. Gopnik, S. Pinker, H.R. Schaffer, J. Bowlby i inni), neurobiologii (np. L. Eliot), socjologii (np. W.A. Corsaro, M.J. Kehily, B. Rogoff, A. Giza-Poleszczuk, U. Beck, E. Beck-Gernsheim i inni), historii (np. P. Aries), psycholingwistyki (np. J. Berko-Gleason, N. Bernstein Ratner, P.K. Kuhl i inni) pozwala na szybką aktualizację wiedzy i jej aplikowanie do codziennej praktyki¹. Natomiast dzięki szerokiemu dostępowi do wiedzy możliwe jest podejmowanie działań służących niwelowaniu dotychczasowych stereotypów na temat wczesnego dzieciństwa, rozwijanie świadomości dotyczącej prawidłowości rozwojo-

¹ Naukowa refleksja nad dzieciństwem pojawiła się wraz z rozwojem psychologii dziecka i nauki zwanej pedologią, co przypada na połowę XIX wieku. Natomiast zawiązanie w 1907 roku w Warszawie Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi pozwoliło upowszechnić wiedzę na temat dziecka i tego wszystkiego, co odnosi się do dzieciństwa i dzieciństwo to determinuje. Więcej na ten temat w: I. Adamek, *Wkład teoretyków i praktyków obcych i polskich w rozwój badań psychologicznych nad dzieckiem na przełomie XIX i XX wieku*, Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Kraków 2005.

wych i zagrożeń dla indywidualnego rozwoju najmłodszych². Szczególnego znaczenia – w aktualnym dyskursie dotyczącym małego dziecka – nabierają interdyscyplinarne badania realizowane w różnych częściach naszego globu, wynikające z założeń o pluralizmie dziecięcych doświadczeń w różnych miejscach i przestrzeniach społeczno-kulturowych (w rodzinie, instytucjach, w tym edukacyjnych i poza nimi, w świecie mass mediów i grupach rówieśniczych), a także różnorodności sposobów ich życia³. Ważne miejsce w tych poszukiwaniach teoretyczno-badawczych zajmuje pedagogika dzieciństwa, która postrzegana jest nie tylko jako „dziedzina, która tworzy wiedzę społeczną na temat dzieci i ich dzieciństw uwikłanych w różne konteksty społeczno-kulturowe, ale także działa na rzecz dzieci i w imieniu dzieci, czyli zmierza do przekształcenia kontekstów życia dzieci w taki sposób, by możliwe było usłyszenie i uznanie dziecięcych głosów”⁴. W takim szerokim nurcie pedagogiki dzieciństwa mieści się niniejsza publikacja.

Inspiracją do podjęcia pracy nad tą monografią stały się też dokumenty Unii Europejskiej: Komunikat Komisji Europejskiej pt. *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu się społecznemu* oraz Komunikat Komisji Europejskiej pt. *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość* (*Early Childhood Education and Care ECEC*). Podkreślono w nich konieczność tworzenia takich rozwiązań na poziomie poszczególnych państw członkowskich, które ułatwią rodzicom i opiekunom „godzenie życia zawodowego i rodzinnego” oraz „będą wspierać nowe sposoby utrzymania równowagi między życiem zawodowym a prywatnym”⁵. W dokumentach Komisji Europejskiej czytamy też, że „najwcześniejsze doświadczenia dzieci tworzą podstawy dla wszystkich kolejnych etapów uczenia się. Jeżeli w pierwszych latach życia położy się solidne fundamenty, to dalsze uczenie się jest skuteczniejsze”⁶. Komisja Europejska dostrzega, że korzyści wynika-

² Takim stereotypem związanym z dzieciństwem jest na przykład odwoływanie się do J.-J. Rousseau, który uważał, że w momencie narodzin człowiek to *tabula rasa* – czysta, niezapisana karta, a przecież noworodek nie jest bezradny, gdyż został wyposażony w dojrzałe funkcjonalnie narządy zmysłu, które pozwalają mu już w pierwszych godzinach życia percypować otoczenie (rozpoznawanie głosu matki, jej zapachu, reagowanie na ostre światło). J.-J. Rousseau, *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi*, Warszawa 1956.

³ J. Garbula-Orzechowska, J. Kowalik-Olubińska, *Od wizerunku uniwersalnego dzieciństwa do uznania jego różnorodności*, w: *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011, s. 205-206.

⁴ Tamże, s. 207.

⁵ Komunikat Komisji Europejskiej, *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu się społecznemu*, Bruksela 2010, s. 22.

⁶ Komunikat Komisji Europejskiej, *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość*, Bruksela 2011.

jące z wysokiej jakości edukacji i opieki nad małym dzieckiem są wielorakie i mogą mieć decydujące znaczenie dla podnoszenia kompetencji przyszłych członków społeczeństwa. We wspomnianym dokumencie wyraźnie podkreślono, że „dobrej jakości wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem umożliwia rodzicom sprawniejsze godzenie obowiązków rodzinnych i związanych z pracą, zwiększając ich zdolność do zatrudnienia”⁷. Planowane zmiany w obszarze opieki i wczesnej edukacji muszą jednak wynikać ze zmiany sposobu myślenia o usługach dla grupy dzieci w wieku 0–3 lat, w szczególności, „gdy uda się to połączyć z unijnymi programami edukacji, a nie tylko koncentrowaniem się na promocji zatrudnienia dla matek małych dzieci”⁸. Ważne w tym kontekście jest więc opracowywanie programów, pozwalających zaspokajać potrzeby poznawcze, emocjonalne, społeczne i fizyczne małych dzieci, które „w zasadniczy sposób różnią się od starszych – w wieku przedszkolnym”⁹.

W niniejszej monografii podejmujemy zatem rozważania nad najmłodszym dzieciństwem, skoncentrowane wokół potrzeb i możliwości dzieci do 3. roku życia¹⁰, źródeł wsparcia i zagrożeń dla rozwoju najmłodszych, jakie można dostrzec w niewłaściwie funkcjonującym systemie opieki i edukacji. Rozwijamy myśl, że „współczesny świat stwarza dzieciom nowe, nieznanne do tej pory możliwości i szanse rozwoju i edukacji, ale także zagrożenia dotyczące ich sytuacji życiowej”¹¹. Staramy się więc wskazać na szanse, jakie wynikają z potencjału rozwojowego dziecka, znajdują się w jego najbliższym otoczeniu (rodzicach, opiekunach), ale także w szerszym środowisku społecznym (relacje z dorosłymi spoza rodziny i rówieśnikami) oraz instytucjonalnym, szczególnie w odniesieniu do instytucji opieki nad małym dzieckiem. Ukazujemy obszary ryzyka wynikające z braku wiedzy na temat biologicznych i środowiskowych determinant indywidualnego rozwoju. Wskazujemy na znaczenie wczesnej i rzetelnie przeprowadzonej diagnozy oraz roli wsparcia dla dziecka, jego rodziny i opiekunów w instytucji.

⁷ Tamże.

⁸ M. Żyto, *Dzieci do 3. roku życia – opieka czy edukacja? Analiza z perspektywy rozwiązań europejskich*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2012, nr 4(19), s. 21-22.

⁹ Komunikat Komisji Europejskiej, *Wczesna edukacja...*

¹⁰ Okres życia człowieka, którym zajmujemy się w monografii, ujmowany jest w periodyzacjach rozwoju jako wczesne dzieciństwo (np. M. Kielar-Turska, M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, Warszawa 2001; H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004; M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, Warszawa 2011), wiek niemowlęcy (0–1. rok życia) i wiek poniemowlęcy (2.–3. rok życia) (np. A.I. Brzezińska, *Jak myślimy o rozwoju człowieka?*, Gdańsk 2005; H.R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju człowieka od dziecka do dorosłości*, Gdańsk 2012).

¹¹ J. Izdebska, *Współczesne dzieci – sukcesy i porażki*, w: *Dziecko. Sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 19.

Kolejne wątki dotyczą praktycznych rozwiązań i odnoszą się do różnych obszarów aktywności dziecka: typowo zabawowej, ruchowej, językowej, artystycznej. W opracowaniu zawarto propozycje działań stymulujących i wspierających małe dziecko, które mogą stanowić alternatywę dla tradycyjnego postrzegania dzieciństwa jako okresu, w którym podejmowane są wyłącznie działania opiekuńcze, a jednostka jest ich biernym odbiorcą. Wyrażamy stanowisko, że od najwcześniejszych etapów rozwoju człowiek jest aktywnie działającym podmiotem, w sposób indywidualny konstruującym swoje doświadczenia, zaś otoczenie społeczne musi w mądry, wyważony, elastyczny, dostosowany do potrzeb dziecka sposób pośredniczyć między nim a światem zewnętrznym. W ostatnim rozdziale zwracamy uwagę na rolę i zadania wczesnej interwencji.

Praca, która jest wynikiem naszych pasji, poszukiwań i doświadczeń, składa się z dwóch części. Każdy z rozdziałów zawiera: słowa klucze, ich rozwinięcie poprzez odwołanie do aktualnych koncepcji teoretycznych, przykłady i odniesienia do praktyki, zachętę do refleksji, wskazówki do indywidualnego wykorzystania w pracy z dzieckiem i wykaz literatury źródłowej. Całość kończy słownik najważniejszych pojęć w syntetyczny sposób porządkujący wiedzę zawartą w niniejszym opracowaniu.

Oddając monografię w ręce Szanownych Czytelników, pragniemy złożyć podziękowania Pani prof. zw. dr hab. Irenie Adamek za pomoc w nadaniu niniejszej publikacji ostatecznego kształtu, za życzliwe sugestie i merytoryczne uwagi, które pozwoliły nam przemyśleć i po raz kolejny przedyskutować ważne kwestie. Szczególne podziękowania kierujemy w stronę Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – Pana prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosika za wspieranie naszych działań związanych z przygotowaniem i wydaniem niniejszej publikacji. Za cenne inspiracje dziękujemy nauczycielkom, opiekunkom pracującym w żłobkach oraz rodzicom dzieci, wspólnie z którymi podejmujemy wiele działań mających na celu tworzenie środowiska przyjaznego najmłodszym.

*Hanna Krauze-Sikorska, Kinga Kuszak,
Grażyna Rura, Katarzyna Sadowska*

BIBLIOGRAFIA

- Adamek I., *Wkład teoretyków i praktyków obcych i polskich w rozwój badań psychologicznych nad dzieckiem na przełomie XIX i XX wieku*, Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-ka, Poznań 2004
- Białecka-Pikul M., *Wczesne dzieciństwo*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, PWN, Warszawa 2011
- Brzezińska A.I., *Jak myślimy o rozwoju człowieka?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005
- Garbula-Orzechowska J., Kowalik-Ołubińska J., *Od wizerunku uniwersalnego dzieciństwa do uznania jego różnorodności*, w: *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011
- Izdebska J., *Współczesne dzieci – sukcesy i porażki*, w: *Dziecko. Sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., *Wczesne dzieciństwo*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2001
- Komunikat Komisji Europejskiej, *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu się społecznemu*, Bruksela 2010
- Komunikat Komisji Europejskiej, *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość*, Bruksela 2011
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 1992
- Rousseau J.-J., *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi*, Warszawa 1956
- Schaffer H.R., Kipp K., *Psychologia rozwoju człowieka od dziecka do dorosłości*, Harmonia Universitas, Gdańsk 2012
- Żytko M., *Dzieci do 3. roku życia – opieka czy edukacja? Analiza z perspektywy rozwiązań europejskich*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2012, nr 4(19)

CZĘŚĆ

I

**STYMULATORY
I INHIBITORY
ROZWOJU
MAŁEGO DZIECKA**

Determinanty fizycznego i psychospołecznego rozwoju małego dziecka

Słowa klucze: *okres niemowlęcy, wczesny rozwój, zadania rozwojowe, więź dziecko – opiekun*

Wstęp

Autorzy publikacji zajmujących się problematyką rozwoju dziecka podkreślają, że „rozwój jest procesem zmiany, w którym dziecko konstruuje i uczy się wykorzystywać coraz bardziej złożone poziomy poruszania się, myślenia, odczuwania i odnoszenia się do innych. Celem procesu rozwoju staje się więc (...) poszukiwanie i doskonalenie strategii radzenia sobie w zmieniającym się otoczeniu”¹.

Okres wczesnego i początek średniego dzieciństwa to jednak nie tylko zwykły czas, w którym tworzą się pierwsze więzi, dziecko poznaje siebie, innych ludzi i otaczający świat, eksploruje, eksperymentuje i sprawdza, to przede wszystkim czas, gdy wszystkie zdobyte przez nie doświadczenia stają się prototypem późniejszych relacji ze światem, innymi i samym sobą. To w tym okresie wzajemne sprzężenie dziecka i jego środowiska pozwala konstituować się „istocie wielowymiarowej”, dla której charakterystyczne są cztery stałe współrzędne ludzkiej natury. Współrzędne te, jak wskazuje Joel de Rosnay², określa składnik biologiczny (jego jednostką jest organizm), intelektualny i zachowaniowy (jednostką jest tu osoba), społeczny i relatywny (jednostką tego składnika jest obywatel) oraz symboliczny, którego jednostką jest istota.

W takim ujęciu nie znajdują odzwierciedlenia ani teorie opisujące dziecko w kategoriach „kuli wosku”, którą modelują siły zewnętrzne, ani teorie, w których obraz wczesnego rozwoju ujmuje się jako proces przebiegający według określonego porządku, dający możliwość ujawniania się wrodzonym zdolnościom w nieznacznym stopniu uzależnionym od kontaktów

¹ M. Karwowska-Struczyk, *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka*, Warszawa 2000, s. 14.

² J. de Rosnay, *Makroskop. Próba wizji globalnej*, Warszawa 1982, s. 320.

dziecka z otoczeniem. Warto jednak podkreślić, że idee te, choć aktualnie werbalizowane w nieco odmienny sposób, stanowią ważne pole do dyskusji nad rozwojem, bo skoro chcemy prowadzić rozważania na temat zmiany i rozwoju, na temat uczenia się i skutków nacisków otoczenia, trzeba pytać, co podlega zmianie i uczeniu się, na co stymulacja wpływa w ten sposób, że nabyte doświadczenie warunkuje dalsze zachowanie. W tym celu należy założyć, że istnieją trwałe struktury centralne, które na równi z bodźcami zewnętrznymi będą określały: kierunek, formę i częstotliwość zachowań jednostki.

1.1. Zmysłowe postrzeganie świata przez dziecko w okresie wczesnego dzieciństwa

Możliwości postrzegania świata przez dziecko w wieku niemowlęcym są oczywiście zdecydowanie mniejsze, niż ma to miejsce w późniejszych okresach rozwoju. Należy jednak podkreślić, że wszystkie jego zmysły działają (choć znaczenie mają tu różnice indywidualne czy mogące wystąpić zaburzenia rozwoju), a w ciągu trzech pierwszych miesięcy znacząco się rozwijają, aby pod koniec okresu niemowlęcego zacząć funkcjonować w sposób zbliżony do zmysłów osoby dorosłej.

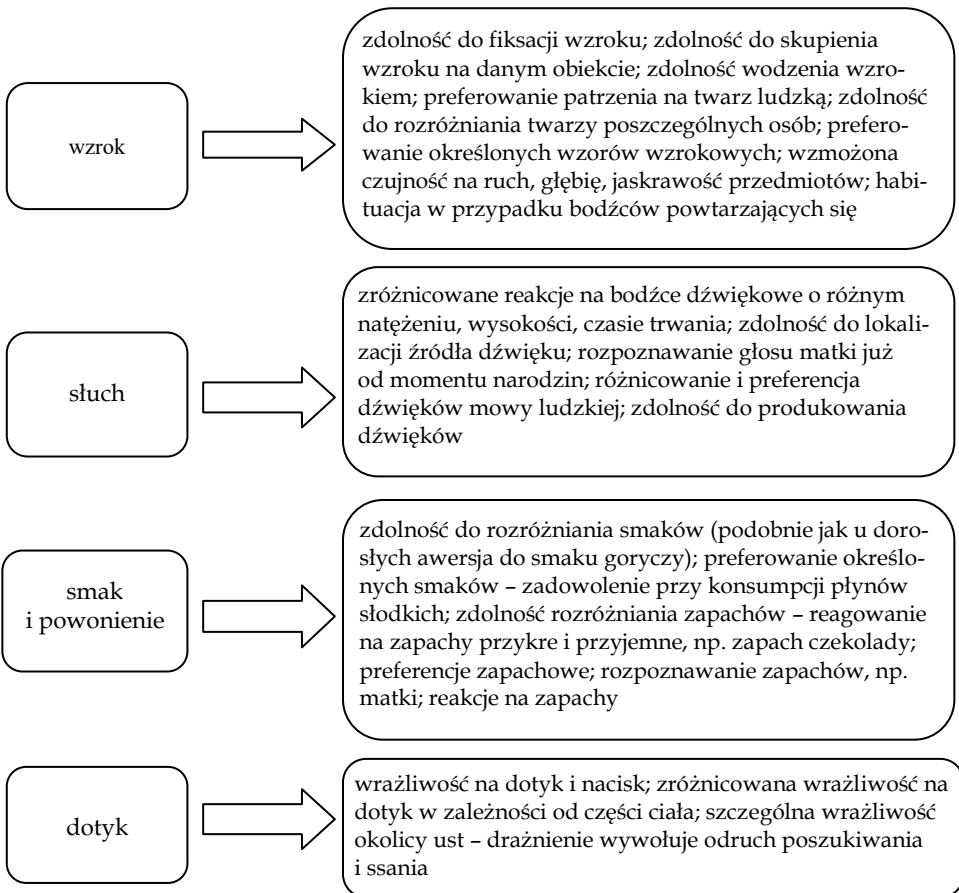
George Butterworth³ podkreśla, że badania nad tym okresem życia wskazują nie tylko na fakt podejmowania przez podstawowe systemy percepcyjne swoich funkcji, ale także na preferencje dziecka w zakresie: dźwięków, smaków, zapachów i obrazów. Jednostka w sposób aktywny poszukuje też sygnałów płynących z otoczenia, co podważa tezę Williama Jamesa o biernym poddawaniu się przez niego napływowi wrażeń.

Wiedza dotycząca spostrzegania obiektów we wczesnym dzieciństwie wydaje się szczególnie istotna, jeśli przyjmiemy perspektywę Jamesa Gibsona⁴, który zwracał uwagę, że na procesy percypowania świata przez dziecko należy patrzeć jak na aktywne poszukiwanie informacji, bez zakładania, że jeden układ może mieć przewagę nad innym. Oczywiście wydaje się, że każdy ze zmysłów odbiera specyficzny rodzaj informacji, jednak istnieją takie, o których trudno powiedzieć, że adresowane są do jednego układu percepcyjnego. Gibson podkreśla, że lepsze przygotowanie niemowlęcia do odbioru świata zmysłowego niż do eksploracji i reakcji motorycznych sprawia, że pierwsze miesiące to przede wszystkim patrzenie oraz słuchanie, dopiero później dziecko sięga po interesujący je przedmiot i poddaje go badaniu. Rozwój umiejętności w zakresie percepcji wzrokowej jest więc szczególnie

³ G. Butterworth, *Niemowlęctwo*, w: *Psychologia rozwojowa*, red. P.E. Bryant, A.M. Colman, Poznań 1997, s. 21.

⁴ J.J. Gibson, *The senses considered as perceptual systems*, Boston 1966.

istotny, sprawia bowiem, że zdolność dostrzegania stałości kształtu i wielkości obiektów możliwa jest już u trzymiesięcznego dziecka. Staje się ono w ten sposób osobą kompetentną i dobrze przygotowaną do zdobywania informacji o otaczającej rzeczywistości. Badania Alana Slatera⁵, który zwraca uwagę na ten aspekt, stoją tu w opozycji do badań Jeana Piageta⁶, który dowodził, że do odkrycia niezmienności obiektów dziecko dochodzi stopniowo około 6. miesiąca życia, rozwijając umiejętność chwytu i manipulowania przedmiotami.



Rys. 1. Funkcjonowanie systemów percepcyjnych w okresie niemowlęcym

Źródło: opracowanie własne na podstawie J.J. Gibson, *The senses considered as perceptual systems*, Boston 1966; H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.

⁵ A. Slater, *Visual memory and perception in early infancy*, w: *Infant development*, red. A. Slater, G. Bremner, Hove 1990.

⁶ J. Piaget, *Jak sobie dziecko wyobraża świat?*, Warszawa 2012.

Zwracając uwagę na rolę zmysłowego postrzegania świata, nie sposób nie wspomnieć o znaczeniu koordynacji wzrokowo-słuchowej, bo już w okresie niemowlęcym dziecko wypatruje odległych obiektów w celu zlokalizowania źródła dźwięku. I choć układ ten nie funkcjonuje bez zakłóceń i ma złożony przebieg⁷, można założyć, że koordynacja wzrokowo-słuchowa pojawia się tak wcześnie, aby niemowlę miało okazję poznać najpierw wizerunek matki, a około 3. miesiąca życia głosy i twarze obojga rodziców. Jak pisze Butterworth, pamięć wzrokowo-słuchowa może być w tym okresie jeszcze dość prymitywna, ale „wystarcza, aby poznać głosy i wygląd rodziców”⁸, co ma istotne znaczenie dla rozwoju emocjonalno-społecznego dziecka.

Koordynacja między układami sensorycznymi służy także rozwojowi kompetencji językowych. Na aspekt ten zwracał już uwagę Jean Piaget, a Andrew N. Meltzoff i Keith Moore⁹ dowiedli, że noworodki potrafią naśladować np. gesty wysuwania języka czy rozchylania ust, mające znaczenie dla opanowywania mowy, choć ruchy te, podobnie jak rozwój percepcji, podlegają prawu rozwoju parabolicznej funkcji i zanikają około 3. miesiąca życia, by pojawić się znowu mniej więcej w 12. miesiącu.

Należy w tym miejscu raz jeszcze podkreślić, że rozwój wielu funkcji zgodny jest właśnie z prawem paraboli i najczęściej wiąże się z opanowywaniem przez dziecko określonych umiejętności na poziomie wyższym niż poprzedni.

1.2. Wrażliwość sensoryczna a rozwój ruchowy

Kolejność „milowych kamieni” rozwoju ruchowego – pełzanie, chodzenie, bieganie – poprzedzona kontrolą nad pozycją ciała (sztywne trzymanie głowy, samodzielne siedzenie, stanie) jest wśród niemowląt na całym świecie taka sama, choć poszczególne umiejętności osiągają one w różnym wieku.

Dla rozwoju ruchowego niezwykle istotny jest rozwój wrażliwości sensorycznej dziecka, chociaż oczywiście, tak jak w każdym innym przypadku,

⁷ M. Castillo i G.E. Butterworth zwracają uwagę, że synchronizacja układu wzrokowego i słuchowego właściwa jest przez dwa pierwsze miesiące życia dziecka, później coraz trudniej wywołać ruch gałek ocznych w odpowiedzi na dochodzący dźwięk. Do reaktywacji współdziałania układów dochodzi dopiero około 5. miesiąca życia, ale taki przebieg rozwoju jest charakterystyczny dla wielu zdobywanych w okresie wczesnego dzieciństwa umiejętności – systemy percepcyjne, reorganizując się, stwarzają bazę rozwoju nowych zdolności (*Neonatal localisation of a sound in visual space*, „Perception”, 1981/10, s. 331-338).

⁸ G. Butterworth, *Niemowlęctwo*, s. 21.

⁹ A.N. Meltzoff, K. Moore, *Imitation of facial and manual gestures by human neonates*, „Science”, 1977, 198, s. 75-78.

znaczenie mają tu zarówno różnice indywidualne, jak i kulturowe. Przy zdobywaniu umiejętności panowania nad postawą ciała oraz ruchami lokomocyjnymi istotne znaczenie ma wzrok, bo otrzymane na tej drodze informacje zwrotne pozwalają określić punkty stabilizacji (przy dysfunkcjach narządu wzroku następuje u dzieci czasem znaczne opóźnienie w rozwoju pozycji ciała i ruchów lokomocyjnych, co nie powinno dziwić, zważywszy na mechanizm ich nabywania).

Wczesne doświadczenia ze względu na zindywidualizowany proces dojrzewania biologicznego mogą mieć więc ograniczony wpływ na pojawiające się w funkcjonowaniu dziecka zmiany – dopóki nie rozwinię się dojrzałość mięśni i nerwów ani perswazja, ani przymus nie przyspieszą np. treningu czystości. Nie oznacza to jednak, że do czynników zewnętrznych nie trzeba przywiązywać należytej wagi.

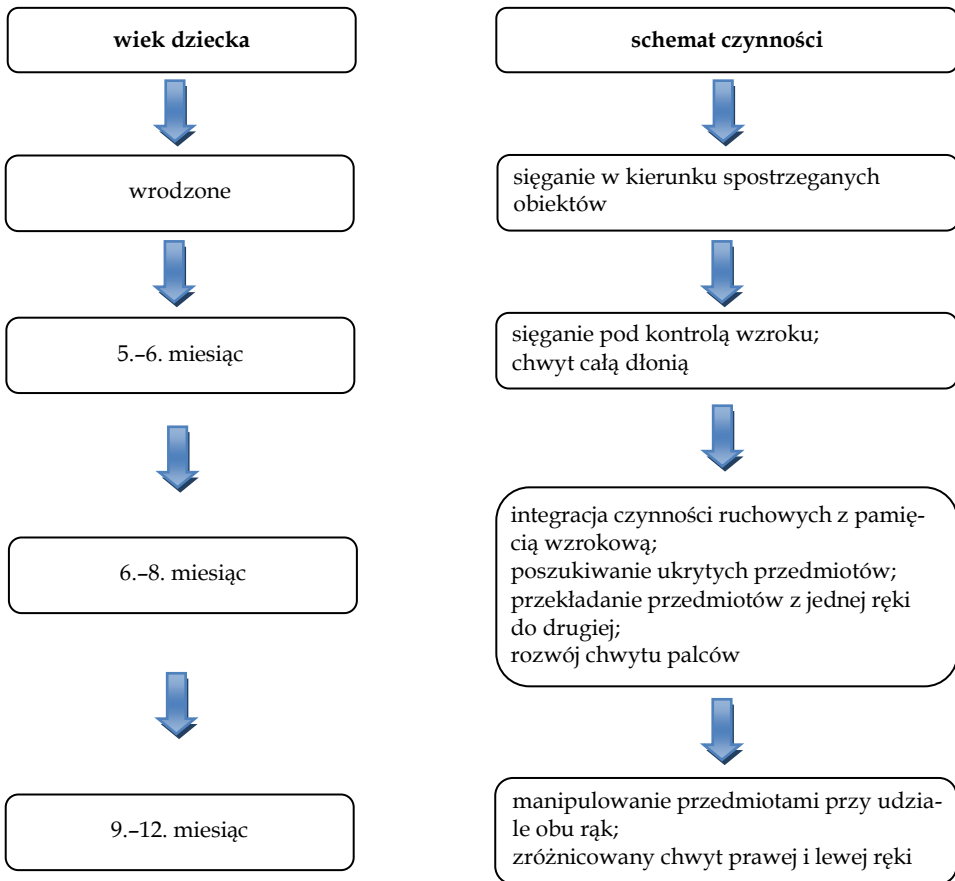
Na podstawie przeprowadzonych badań Aundrey L.H. van der Meer, F. Ruud van der Weel oraz David N. Lee¹⁰ wskazują np., że dwutygodniowe niemowlęta częściej machają rączkami, jeśli je widzą, co oznaczałoby, że **uczą się** kontroli wzrokowej nad swoimi ruchami. Związek między percepcją wzrokową a ruchami podkreśla też Ester Thelen¹¹, opisując funkcjonowanie trzymiesięcznego niemowlęcia, któremu niezbyt często udaje się jeszcze sięgnąć po przedmiot i wziąć go do ręki – jego spontaniczne ruchy stają się bardziej skoordynowane i celowe, kiedy porusza wiszącą zabawką. Obraz wzrokowy inicjuje wymachy, a im częściej udaje się dziecku sięgnąć po przedmiot, tym częściej podejmuje kolejne próby. W efekcie czynność sięgania i chwytania zostają skoordynowane, a niemowlę, nim dosięgnie przedmiotu, zaczyna antycypować zdarzenia – zanim obiekt znajdzie się w zasięgu dłoni, dziecko ją otwiera. W 5., 6. miesiącu życia chwytanie i sięganie przebiegają pod kontrolą wzroku, a osiągnięcie tego etapu staje się punktem zwrotnym w rozwoju współdziałania prawej i lewej ręki – pojawia się umiejętność przekładania przedmiotu z jednej ręki do drugiej, a tym samym manipulowania więcej niż jednym obiektem. Przełom ten wyznacza też początek rozwijającej się zależności między ruchem odbywającym się pod kontrolą wzroku a pamięcią. Sekwencyjność omawianych zjawisk prezentuje rysunek 2.

Analiza rysunku 2. pozwala dostrzec określoną sekwencję pojawiania się danych funkcji i wskazuje na ich uniwersalność. Nie podważając znaczenia tego uniwersalizmu, J.M. Tanner, analizując bardziej złożone czynności fizyczne niemowlęcia – siadanie, stanie, chodzenie – powołuje się na badania dotyczące rozwoju lokomocyjnego małych dzieci prowadzone w Stanach

¹⁰ A.L.H. van der Meer, F.R. van der Weel, D.N. Lee, *The functional significance of arm movements in neonates*, „Science”, 1995, 267, s. 693-695.

¹¹ E. Thelen, *Motor development: A new synthesis*, „American Psychologist”, 1995, 50, s. 79-95.

Zjednoczonych oraz Ugandzie i zwraca uwagę na niepodważalny, jego zdaniem, związek doświadczeń z kulturą mający znaczenie dla rozwoju ruchowego w okresie wczesnodziecięcym¹².



Rys. 2. Etapy integracji funkcji wzrokowych i motorycznych oraz pamięci w rozwoju chwytania i sięgania

Źródło: H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005; D.G. Myers, *Psychologia*, Poznań 2003; G.E. Butterworth, *Niemowlęctwo*, w: *Psychologia rozwojowa*, red. P.E. Bryant, A.M. Colman, Poznań 1997.

W pierwszym z tych krajów jedno dziecko na czworo chodzi w wieku jedenastu miesięcy, 50% dzieci opanowuje umiejętność chodzenia tuż przed 12. miesiącem życia, a 90% w wieku piętnastu miesięcy. Niemowlęta ugandyjskie opanowują natomiast tę umiejętność już około 9. miesiąca życia.

¹² J.M. Tanner, *Fetus into Man: Physical growth from conception to maturity*, Cambridge 1978.

Znaczenie może mieć tu fakt, że w przeciwieństwie do dzieci amerykańskich czy europejskich zdecydowanie częściej doświadczają stymulacji w tym obszarze. Noszenie na plecach w pozycji pionowej sprzyja bowiem intymnemu i rytmicznemu kontaktowi fizycznemu.

Nieco później za to osiągają umiejętności ruchowe niemowlęta azjatyckie. Opisując wyniki badań nad tą grupą dzieci, Daniel Freedman¹³ sugeruje, że może to odzwierciedlać różnice zarówno w prędkości dojrzewania, jak i te etniczne w poziomie aktywności oraz wyciszenia. Badania tego autora zostały częściowo potwierdzone przez Jerome Kagana¹⁴ i jego współpracowników, którzy porównywali czteromiesięczne dzieci chińskie, irlandzkie oraz euroamerykańskie. Te pierwsze były zdecydowanie mniej aktywne, mniej drażliwe i mniej krzykliwe niż pozostałe. Dzieci euroamerykańskie reagowały za to zdecydowanie silniej niż ich rówieśnicy na nowe obrazy, dźwięki i zapachy. Ponieważ różnice, o których mowa, są widoczne już u noworodków, nie mogą być powiązane w ścisły sposób z wychowaniem, choć przekazywanie kultury przez rodziców nie pozostaje jednak bez znaczenia. Freedman zwraca np. uwagę na fakt, że matki japońskie i chińskie mówią do dzieci zdecydowanie mniej niż matki białe. Różnice w ich zachowaniach można zauważyć już w momencie pierwszego zetknięcia się z dzieckiem, nie są więc one reakcjami na zachowanie niemowlęcia. Wzorce temperamentalne matki i jej pociechy mogą z czasem, wzmacniając zachowania dziecka, powiększać rozbieżności wyznaczone przez kulturę.

Począwszy od 2. roku życia, proces opanowywania umiejętności, w których występuje koordynacja między danymi wzrokowymi a ruchem czy innymi czynnościami dziecka, ulega spowolnieniu, choć w dalszym ciągu można go określić mianem progresywnego. Wszystkie obserwacje dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa prowadzą jednak do istotnego wniosku – zdobywa ono w tym okresie zdecydowanie lepsze podstawy do opanowania wielu zachowań adaptacyjnych, niż zakładały to teorie klasyczne.

1.3. Poznawanie rzeczywistości w okresie wczesnego dzieciństwa

Choć mamy coraz szerszą wiedzę dotyczącą dążenia dziecka do poznania i zrozumienia otaczającej je rzeczywistości już od najwcześniejszych chwil życia, w dalszym ciągu niewiele jest pytań, które fascynują i intrygują osoby dorosłe, tak jak to zadane przez Jeana Piageta i zawarte w tytule jego publi-

¹³ D.G. Freedman, *Ethnic differences in babies*, „Human Nature”, 1979, 2, s. 36-43.

¹⁴ *Reactivity in infants: A cross-national comparison*, „Developmental Psychology”, 1994, 30, s. 342-345.

kacji *Jak sobie dziecko świat przedstawia?* – jak rozwija się jego umysł, jak pojmuje rzeczywistość, uwzględniając punkt widzenia innych, kiedy pojawiają się logiczne rozumowanie i myślenie symboliczne? Umysł małego dziecka nie jest bowiem miniaturą umysłu osoby dorosłej. Jean-Jacques Rousseau już w 1798 roku pisał, że dzieciństwo ma własne sposoby widzenia, myślenia i odczuwania i nie ma nic głupszego niż próby zajmowania miejsca najmłodszych, ale dopiero dzięki Piagetowi zrozumiano, że dzieci to istoty aktywnie myślące, w sposób coraz bardziej zaawansowany dokonujące prób interpretowania świata. Obecnie w wielu obszarach dotyczących myślenia dziecka o świecie, sobie samym i innych ludziach oraz zaprezentowanych przez Piageta pojawia się nowy dyskurs, a stadia i fazy rozwoju poznawczego przez niego opisane oraz ich podział poddawane są krytycznej analizie, której celem jest polemika nad rolą, jaką odgrywają w rozwoju czynniki egzo- i endogenne, czyli natura i środowisko.

Tabela 1. Fazy rozwoju sensomotorycznego oraz przedoperacyjnego według Jeana Piageta

Faza	Wiek w miesiącach	Charakterystyka faz według Piageta	Ocena wybranych aspektów dotyczących możliwości rozwojowych dziecka w kontekście nowszych poglądów
Fazy okresu sensomotorycznego			
1 Faza odruchów	0-1	Wykorzystanie wbudowanych schematów i odruchów, takich jak ssanie lub patrzenie; prymitywne schematy zaczynają się powoli zmieniać pod wpływem akomodacji; brak naśladowania; brak możliwości łączenia informacji z różnych zmysłów.	Zdecydowanie wcześniej niż to zakładał Piaget, dzieci mogą uczyć się za pomocą warunkowania klasycznego i instrumentalnego (już w pierwszych tygodniach). Różnice w ocenie możliwości małego dziecka dotyczą również takich aspektów, jak imitacja grymasów twarzy w pierwszych dniach życia (bez wykazywania umiejętności naśladowania odroczonego).
2 Faza koordynacji zmysłów	1-4	Dzięki chwytaniu czy patrzeniu dalsza akomodacja podstawowych schematów; początek koordynowania schematów z różnych zmysłów; dzieci patrzą w kierunku dźwięku, ssą przedmioty, po które są w stanie sięgnąć, nie łączą jednak działań swego ciała ze skutkami obserwowanymi	Odróżnianie matki od innych osób za pomocą wzroku, słuchu i węchu (już w okresie noworodkowym). Reakcja na układy bodźców lub związki między nimi, brzmienie melodii, przyglądanie się twarzom i preferowanie twarzy atrakcyjnych.

		poza nim.	Zdolność rozróżniania dźwięków, w tym dźwięków mowy (w pierwszych tygodniach życia) – rozwój mowy następuje stopniowo, począwszy od płaczu, poprzez gaworzenie (ok 2. m-ca), gaworzenie samonaśladowcze (ok. 6. m-ca), używanie znaczących gestów i rozumienie kilku słów (ok. 9. m-ca); pojawienie się słowa mówionego (ok. 11.–12. m-ca dwa lub trzy znaczące słowa), ok. 18. m-ca znajomość słów wynosi ok. 50, najczęściej opisujących ludzi i przedmioty, a nie działanie).
3 Faza skupiania się na świecie zewnętrznym	4–8	Dziecko staje się coraz bardziej świadome zdarzeń powstających poza jego ciałem i stara się prowokować ich pojawianie się (znaczenie ma tu uczenie się metodą prób i błędów), choć nie wiadomo, czy rozumie znaczenie przyczynowe działań; może wystąpić imitacja, ale tylko w obrębie schematów, które należą do repertuaru dziecka; zaczyna się rozumienie pojęcia przedmiotu.	Korzystanie z transferu intermodalnego w kilku pierwszych tygodniach życia.
4 Faza rozumienia pojęcia przedmiotu i rozumienia związków przyczynowych	8–12	Pojawiają się wyraźne zachowania intencjonalne; dziecko podąża za przedmiotem, którego pragnie, ale jest też zdolne łączyć schematy – odrzuca np. jedną rzecz w celu sięgnięcia po inną; pojawia się naśladowanie zachowań i transfer intermodalny, czyli przekazywanie informacji z jednego zmysłu do drugiego.	Szybsze zmiany w metodzie obserwowania przedmiotów – lokalizowanie ich w pierwszych tygodniach życia, identyfikowanie przedmiotów ok. 2. m-ca. Zdolność rozpoznawania wcześniejszych doświadczeń – noworodki przyzwyczajają się do powtarzających się doświadczeń, zdolność zapamiętywania określonych doświadczeń przez kilka dni,
5 Faza eksperymentowania	12–18	Pojawia się eksperymentowanie (manipulowanie przedmiotami, nowe sposoby zabawy) oraz aktywne i celowe wykorzystywanie metody prób i błędów.	ok. 3.–4. m-ca życia tworzy się więc już forma reprezentacji wewnętrznej, wcześniejsza reakcja na emocje (ok. 3. m-ca życia), wcześniejsze wykazywanie się rozbudowanym rozumieniem właściwości przedmiotu (u Piageta dopiero ok. 8. m-ca życia).
6 Faza pierwszych oznak użycia symbolu	18–24	Dziecko zaczyna używać symboli w celu reprezentowania przedmiotów i zdarzeń, rozumiejąc, że symbol to coś innego niż przedmiot; pojawia się imitacja wstrzymana.	

Fazy okresu przedoperacyjnego do 3. roku życia			
	24–36	Dziecko używa symboli obrazów, słów, działań (w zabawie, języku). Dziecko doskonali umiejętności umysłowe operowania tymi symbolami w zabawie i języku, doskonalenie tej umiejętności objawia się lepszym funkcjonowaniem pamięci (np. poszukiwanie zagubionych lub ukrytych przedmiotów), charakterystyczny jest egocentryzm – dziecko patrzy na świat i ludzi tylko i wyłącznie z własnej perspektywy, korzysta więc z własnej ramy odniesienia, polega przede wszystkim na oglądzie przedmiotów; nie skupia się na cechach właściwych i niezmiennych.	Dzieci są mniej egocentryczne niż zakładał Piaget – już u dwu-, trzylatków rozwija się zdolność przyjmowania cudzej perspektywy; dziecko na tym poziomie wie, że inni odczuwają inaczej. Tworzą się podstawy teorii umysłu – ok. 3. roku życia dzieci rozumieją niektóre aspekty związku między myślami i uczuciami ludzi a ich zachowaniem (wiedzą np., że jeśli ktoś czegoś chce, to będzie starał się to osiągnąć; inaczej bawią się ze starszymi, inaczej z rówieśnikami).

Źródło: J. Piaget, *Jak sobie dziecko wyobraża świat?*, Warszawa 2012; tegoż, *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa 1992; tegoż, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966; H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004; H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005; J. Flavell, *Cognitive development of children's*, New Jersey 1985.

Analizując współczesne badania nad rozwojem poznawczym małego dziecka, można dostrzec, że wiele kompetencji związanych z tym obszarem pojawia się szybciej, niż zakładano to we wcześniejszych teoriach. Można oczywiście przyjąć, że Piaget miał rację, wskazując na kolejność stadiów i faz rozwoju, niewłaściwie określony został tylko wiek. Można również, jak zauważa Helen Bee, przyjąć, że „nowsze badania do pewnego stopnia wyolbrzymiają zdolności dziecka”¹⁵, bo choć te młodsze mogą wykonywać niektóre z zadań poznawczych wcześniej, niż wskazywały na to badania Piageta, należałoby zastanowić się, w jakim stopniu mamy do czynienia z umiejętnościami występującymi spontanicznie, a w jakim ich ujawnienie się pojawia się w sytuacjach zewnętrznego wsparcia dziecka.

¹⁵ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 218.

Dzięki wielu eksperymentom wiadomo jednak bezsprzecznie, że rozwój poznawczy cechuje przede wszystkim większa ciągłość, aniżeli zakładał to Piaget, a okres wczesnego dzieciństwa to czas, w którym dziecko zdobywa podstawy do rozwijania się na kolejnych etapach życia.

Szczególne znaczenie w procesie analizy rozwoju poznania i inteligencji dziecka należy przypisać trzem kategoriom teoretycznym: potencjałowi intelektualnemu, strukturze intelektualnej i przetwarzaniu informacji, przy czym punktem kulminacyjnym pierwszego etapu rozwoju staje się zdolność użycia symbolu w myśleniu i zabawie.

1.4. Podstawy rozwoju społecznego oraz rozwoju osobowości w okresie wczesnego dzieciństwa

Od momentu przyjścia na świat dziecko ukierunkowuje swoją aktywność poznawczą i uczenie się na interakcje z rodzicami oraz dorosłymi opiekunami. To one tworzą kontekst pozwalający na harmonijny (vs. nieharmonijny lub zaburzony) rozwój dziecka. W relacjach dziecko – opiekun pojawia się nie tylko zwiększona wrażliwość na bodźce wzrokowe i słuchowe, które towarzyszą zachowaniom opiekunów w relacjach z niemowlęciem, np. specyficznemu przemawianiu opiekuna do niego, ale też pozytywne emocje w sytuacji, gdy aktywność dziecka spotyka się z właściwym oddźwiękiem ze strony dorosłych.

Kształtowanie się więzi między dorosłymi opiekunami a dzieckiem jest jednak procesem długotrwałym. Colvyn Trevarthen¹⁶ zwraca uwagę na rytmiczność i pewne prawidłowości tych interakcji, inni, jak na przykład Kenneth Kaye¹⁷, wskazują na ograniczenia związane z możliwościami niemowlęcia w 1. roku życia. Kaye podkreśla w tym kontekście rolę wychowania rozwijającego, w toku którego każdy przejaw aktywności dziecka powinien spotykać się z właściwą reakcją dorosłego, który stara się dostroić swoje reakcje do zachowań podopiecznego. Coraz częściej w analizach dotyczących rozwoju dziecka wskazuje się też na znaczenie, jakie niesie z sobą *attachment parenting* (pojęcie to tłumaczone jako „rodzicielstwo bliskości” w literaturze polskiej pojawiło się za przyczyną Williama Searsa)¹⁸ – swoista filozofia rodzicielstwa, której istotą jest budowanie przez dziecko oraz jego

¹⁶ C. Trevarthen, *Descriptive analyses of infant communicative behavior*, w: *Studies in mother-infant interaction*, red. H.R. Schaffer, London 1977.

¹⁷ K. Kaye, *The mental and social life of babies*, London 1994.

¹⁸ W. Sears, M. Sears, *Księga rodzicielstwa bliskości. Przewodnik po opiece i pielęgnacji dziecka od chwili narodzin*, Warszawa 2013.

opiekunów silnej więzi emocjonalnej. Wrażliwi i dostępni emocjonalnie rodzice pomagają swej pociesze zbudować bezpieczny styl przywiązania, który nie tylko sprzyja prawidłowemu rozwojowi społecznemu i emocjonalnemu, ale wpływa też na jej poczucie szczęścia¹⁹.

Zarówno w wychowaniu rozwijającym, jak i całej filozofii *attachment parenting* istotna jest więź emocjonalna wywodząca się z pierwotnego mechanizmu przywiązania i stanowiąca podstawową potrzebę każdego człowieka²⁰.

Dla prawidłowego rozwoju dziecko potrzebuje związku emocjonalnego przynajmniej z jedną osobą pełniącą funkcję rodzica. Związek ten w literaturze przedmiotu określa się mianem „więzi” lub „przywiązania”, przy czym w języku angielskim przywiązanie określają dwa słowa: przywiązanie ze strony dziecka to *attachment*, a ze strony rodziców – *bonding*.

Analizując istotę więzi wytwarzanej między matką a dzieckiem, należałoby podkreślić, że choć w tej relacji zaprogramowana jest ona genetycznie, a kształtowaniu się uczuć macierzyńskich sprzyja stężenie hormonów w organizmie matki bezpośrednio po porodzie, to uczucia te rozwijają się przede wszystkim w wyniku bezpośredniego kontaktu fizycznego matki z dzieckiem wtedy, gdy je karmi, głaszcze, tuli czy kołysze w ramionach. Wyniki najnowszych badań pozwalają też uzmysłowić sobie, jak istotną rolę odgrywa więź emocjonalna z dzieckiem kształtowana już w czasie ciąży, bo oprócz niej zmienia się także relacja partnerów, którzy powinni wypracować nową jakość więzi ze sobą i nienarodzonym małym człowiekiem.

Niewłaściwa atmosfera emocjonalna wokół poczętego dziecka, negatywne zarówno przeszłe, jak i aktualne przeżycia matki mogą stworzyć „stan klęski ekologicznej w łonie”, przez co rozwój malca i jego życie mogą być zagrożone. Dlatego troska o niego powinna rozpocząć się przed poczęciem, aby łono rodzicielki, jego pierwsze środowisko życia, było strukturalnie i funkcjonalnie zdrowe, a psychika matki otwarta na doświadczenia macierzyńskie²¹. Okres przed urodzeniem dziecka powinien być czasem, który będzie z jednej strony służył optymalizacji jego rozwoju, z drugiej kształtowaniu się przywiązania rodziców do niego. W literaturze przedmiotu wskazuje się na kilka warunków, które już w okresie prenatalnym mogą skutecznie wpływać na te procesy. Są nimi:

¹⁹ A. Stein, *Dziecko z bliska*, Warszawa 2012, s. 245.

²⁰ Więzy emocjonalna to całość specyficznych zachowań i związanych z nimi procesów psychicznych i emocjonalnych, które tworzą i podtrzymują dwustronne stosunki społeczne jednostki. Należy ją traktować jak dynamiczny zbiór wzajemnych zależności między elementami: emocjonalnymi, poznawczymi, motywacyjnymi i behawioralnymi. Zob. E. Greszta, *Więzy emocjonalna i sposoby jej badania*, „Psychologia Wychowawcza 2000”, 1, s. 57-66.

²¹ D. Kornas-Biela, *Z zagadnień psychologii rodziny w okresie ciąży*, w: *Rodzina i prokreacja*, red. B. Chazan, Warszawa 1995, s. 37-52.

1) troska o zdrowie dziecka i matki dzięki: właściwej diecie, wystrzeganiu się używek, środków psychoaktywnych oraz leków, dbałość o higienę, odpowiednią ilość snu, odpoczynku oraz ruchu, stosowanie się do zaleceń lekarza;

2) przygotowanie rzeczy i mieszkania zgodnie z potrzebami dziecka, zdobycie wiedzy i kompetencji sprzyjających temu, by ciąża i poród oraz karmienie piersią były pozytywnym doświadczeniem rozwojowym (np. czytanie książek o rozwoju i wychowaniu dziecka, uczestnictwo w zajęciach szkoły rodzenia);

3) nastawienie na komunikację z dzieckiem, np. uczenie się rozumienia, co sygnalizują jego ruchy; rozmowy z nim (głośne i w myślach), wyobrażeniowe myślenie i fantazjowanie na jego temat, pozytywne myślenie o dziecku, śpiewanie mu, granie, słuchanie z nim muzyki, kołysanie go oddechem i ruchem, pisanie do niego listów czy prowadzenie pamiętnika;

4) zapewnienie matce dobrego samopoczucia przez odsuwanie negatywnych myśli, umiejętność relaksacji, otaczanie się ludźmi, których cechuje optymizm życiowy;

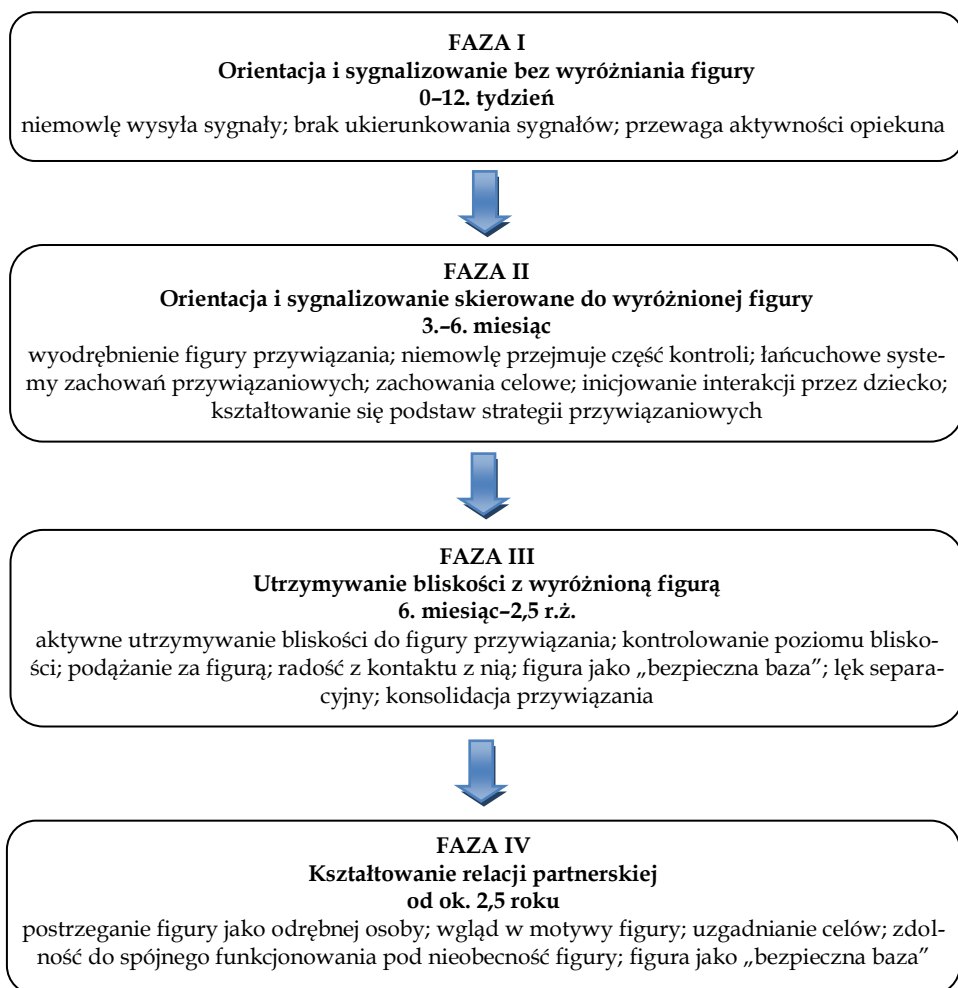
5) cierpliwość i wyrozumiałość dla siebie, pozytywne myślenie o sobie i dziecku, dbałość o wygląd zewnętrzny, korzystanie z przysługujących przywilejów i szukanie wsparcia u innych;

6) wzmocnienie więzi z partnerem – wspólne rozmowy, wspólne spędzanie czasu i dzielenie obowiązków oraz odpowiedzialności za dziecko, troska o prawidłową atmosferę, gesty serdeczności, ale też różne formy bliskości uczuciowej i fizycznej²².

Badania nad więzią emocjonalną koncentrowały się początkowo na dia-dzie matka – dziecko, jednak przychodzącymi na świat noworodkami coraz częściej zajmuje się nie tylko matka, ale i ojciec, zainteresowano się więc również sposobem kształtowania więzi pomiędzy nim i dzieckiem. Coraz istotniejsza dla procesów tworzenia się prawidłowych więzi staje się więc triada matka – ojciec – dziecko. Zwrócono tym samym uwagę, że nie tylko dziecko przywiązuje się do rodziców, ale również oni rozwijają emocjonalną więź z nim. Można tym samym mówić o dwóch równoległych procesach rozpoczynających się w obrębie rodziny: powstaniu i kształtowaniu się więzi dziecko – rodzina. Jak podkreśla John Bowlby²³, zachowania związane z procesem przywiązania zostają zorganizowane w behawioralny system (*attachment behavioral system*), będący efektem reakcji na sygnały zewnętrzne i wewnętrzne dziecka. Organizacja tego systemu zależy w znacznym stopniu od rodzaju doświadczeń jednostki w środowisku, w którym wzrasta.

²² B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2006, s. 32-33.

²³ J. Bowlby, *Przywiązanie*, Warszawa 2007, s. 54.



Rys. 3. Fazy rozwoju przywiązania według Johna Bowlby'ego

Źródło: J. Bowlby, *Przywiązanie*, Warszawa 2007.

Na podstawie powtarzających się doświadczeń związanych z rolami, jakie odgrywają dziecko i rodzic we wzajemnych relacjach, tworzą się „zinternalizowane struktury poznawcze, stanowiące podstawę kształtowania się osobowości”²⁴, czyli wewnętrzne modele operacyjne (*internal working models*) dotyczące reprezentacji figury przywiązania, reprezentacji siebie i wzajemnych relacji pomiędzy nimi. Nabywanie przez dziecko zdolności do wybiórczego reagowania na matkę pozwala mu tworzyć reprezentację jej osoby

²⁴ M. Sunderland, *Mądrzy rodzice*, Warszawa 2008, s. 114.

(operacyjny model matki) i jako dopełnienie model siebie w relacji z nią. Z czasem, w pierwszych latach życia, tworzone są modele operacyjne poszczególnych osób (zarówno w obszarze komunikacji, jak i zachowania), które stają się ważnymi strukturami poznawczymi, kierującymi zachowaniem i reakcjami dziecka. Mają one wpływ na uczucia, jakimi małe obdarza innych i siebie, na to, jakiego traktowania ze strony otoczenia się spodziewa i na to, jak planuje swoje zachowanie względem innych. Według Bowlby'ego operacyjne modele siebie, powstające w umyśle, w okresie dzieciństwa utrzymują się jako centralne własności osobowości w ciągu całego życia²⁵.

Istotą przywiązania, co można zauważyć, analizując jego poszczególne fazy, staje się poczucie bezpieczeństwa psychicznego, którego doświadcza dziecko w relacji z dorosłymi opiekunami będącymi dla niego swoistym źródłem pewności siebie oraz równowagi. W okresie niemowlęcym poczucie to zależy przede wszystkim od obecności opiekunów wrażliwych na jego potrzeby i oczekiwania, jeśli bowiem nie wykształci się więź, nie może nastąpić separacja. Dziecko będzie w stanie uwierzyć innym i nabrać ufności do samego siebie tylko wtedy, kiedy samo doświadczy praufności²⁶.

Warto podkreślić, że choć niezmiernie istotne są doświadczenia dziecka w 1. roku życia, dalsze etapy mają równie ważne znaczenie i w żadnej mierze nie należy traktować ich jako etapów „uzupełniających” doświadczenia okresu niemowlęcego. Jak podkreśla Bowlby, proces kształtowania się emocjonalnej więzi z konkretną osobą jest procesem długotrwałym i przebiegającym stopniowo. Istotą czterech etapów kształtowania się przywiązania dziecka do rodzica:

- przedprzywiązania,
- przywiązania w trakcie tworzenia się,
- wyraźnie ukształtowanego przywiązania,
- związku podlegającego zmianom ze względu na cel

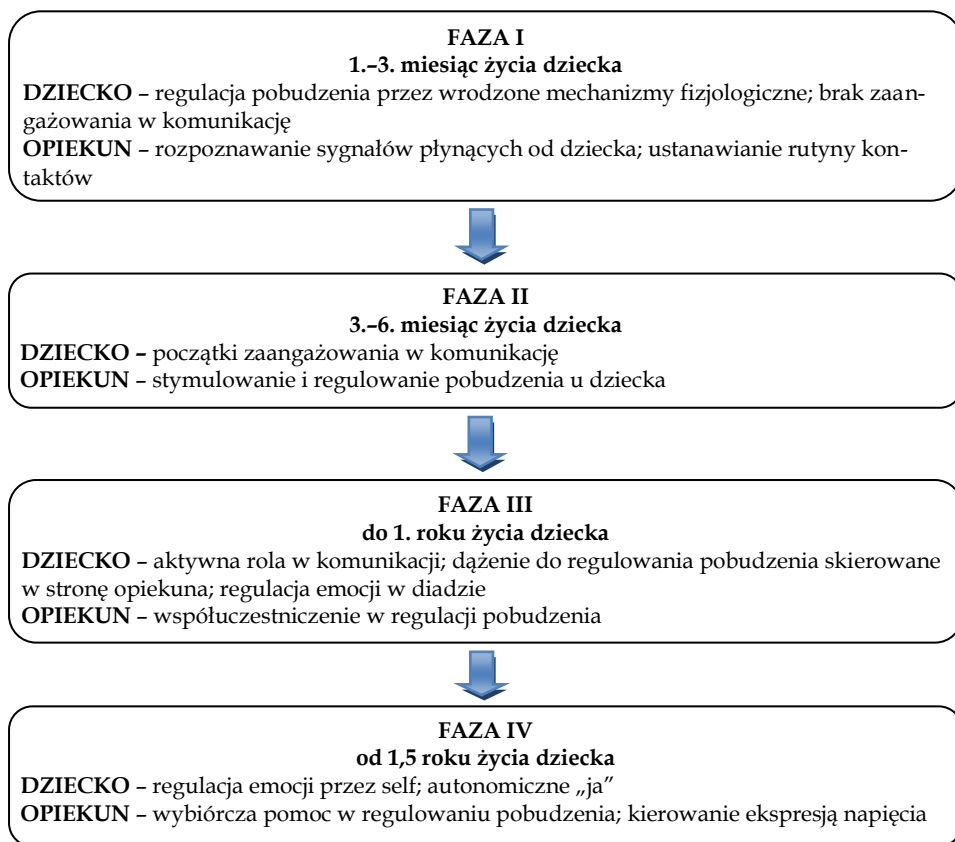
jest to, że „podczas formowania się, utrzymywania i odnawiania związków przywiązaniowych powstaje wiele najbardziej intensywnych emocji (...), które są odbiciem stanu więzi uczuciowych jednostki”²⁷, a „sposób, w jaki zostaje zorganizowane zachowanie przywiązaniowe jednostki w ramach jej osobowości, tworzy wzorzec więzi uczuciowych nawiązywanych przez nią w ciągu życia”²⁸.

²⁵ J. Bowlby, *Przywiązanie*, s. 97.

²⁶ J. Prekop, *Mały tyran*, Warszawa 2004, s. 74.

²⁷ J. Bowlby, *Przywiązanie*, s. 104.

²⁸ Tamże.



Rys. 4. Fazy rozwoju emocji

Źródło: L.A. Sroufe, *Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood*, „Attachment and Human Development”, 1995, 7.

Ten aspekt teorii przywiązania kontynuował w swoich badaniach i pracach między innymi Alan Sroufe²⁹, który traktuje przywiązanie jako swoisty konstrukt emocjonalny, odnoszący się do specyficznego związku powstającego pomiędzy niemowłciem a jego opiekunem i wskazuje, że w odróżnieniu od zachowań przywiazaniowych przywiązanie „odnosi się do szczególnej organizacji zachowań w odniesieniu do opiekuna i do specyficznej roli, jaką ta diadyczna organizacja odgrywa w regulacji emocji”³⁰. Na podstawie badań stwierdza on, że różnice w jakości opieki sprawowanej wobec niemowlęcia, prowadzące do powstania różnych wzorców przywiązania, mają

²⁹ L.A. Sroufe, *Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood*, „Attachment and Human Development”, 1995, 7, s. 349-367.

³⁰ M. Sunderland, *Mądrzy rodzice*, s. 175.

ogromne znaczenie dla późniejszej samoregulacji emocji przez jednostkę – dla jej oczekiwań co do roli innych osób w sytuacjach pobudzenia emocjonalnego, dla jej nastawienia wobec roli, jaką pobudzenie emocjonalne może odgrywać w funkcjonowaniu, a tym samym dla ekspresji emocji i płynności kontroli emocjonalnej. Zdolność do samoregulacji emocji powstaje w procesie składającym się z kilku faz, które prezentuje rysunek 4.

Analiza faz, które zaproponował Sroufe, pozwala zauważyć, że:

- w pierwszym kwartale życia regulacja emocji odbywa się poprzez wrodzone mechanizmy fizjologiczne. Decydującą rolę w organizacji pobudzenia odgrywa tutaj opiekun, który dostosowuje się do sygnałów płynących od dziecka i dąży do zsynchronizowania ich ze swoją aktywnością po to, by zapewnić mu równowagę i wytworzyć bezpieczną rutynę wzajemnych kontaktów. Jest to okres, w którym dziecko nie angażuje się jeszcze w komunikację z opiekunem, a ten uczy się rozumienia sygnałów płynących od malca, sposobów uspokajania go i zaspokajania jego potrzeb,
- w drugim kwartale życia dziecko bardziej aktywnie angażuje się w relację z opiekunem. Regulacja pobudzenia kierowana jest w pełni przez dorosłego. W tej fazie istotny jest sposób, w jaki obniża się napięcie pojawiające się u dziecka. To okres krytyczny dla tworzenia się podstaw modulacji pobudzenia i oczekiwań dotyczących świata zewnętrznego jako pomocnego lub powodującego trudności w radzeniu sobie z napięciem. Opiekun, podczas interakcji z dzieckiem, może zwiększać lub obniżać jego pobudzenie poprzez różne sposoby stymulacji. W ten sposób pomaga niemowlęciu doświadczać różnych poziomów napięcia, które nie prowadzą do silnych, nieprzyjemnych odczuć. Dziecko uczy się tolerować napięcie, nie przerywając kontaktu i nie dezorganizując swojego zachowania. Taka zdolność do utrzymywania zrównoważenia i pozytywne nastawienie do nowych bodźców ma istotny wpływ także na późniejsze funkcjonowanie społeczne i poznawcze dziecka,
- trzecia faza rozwoju emocjonalnego, przebiegająca w drugiej połowie 1. roku życia, to regulacja emocji w diadzie, utożsamiana przez Sroufe'a z przywiązaniem. Jest to okres, w którym dziecko aktywnie uczestniczy w komunikacji z opiekunem i do niego kieruje swoje zachowania, dążąc do podjęcia interakcji i osiągnięcia celu, jakim jest powrót do równowagi emocjonalnej. W tym okresie kształtują się wzorce przywiązania,
- ostatnia faza rozwoju regulacji emocjonalnej nazywana jest fazą samoregulacji. Choć jeszcze przez dłuższy czas będzie wspomagana i kierowana przez opiekuna, to dziecko powoli staje się zdolne do samodzielnego, nie wymagającego interwencji rodzica regulowania swo-

jego pobudzenia i zachowania. Rola opiekuna, który pozostawia dziecku jak największą swobodę w samodzielnym kierowaniu swoim zachowaniem, staje się istotna w sytuacjach, gdy pobudzenie jest zbyt silne. Dorosły „wychwytuje” te momenty i angażuje się w kontrolę impulsów (np. agresji), pomagając w ich ekspresji – dziecko uczy się w ten sposób wyrażać afekty oraz kontrolować je i modyfikować, kiedy jest to niezbędne. Końcowym efektem tej fazy jest zdolność do samodzielnego regulowania emocji i adekwatnej, respektującej normy społeczne, ich ekspresji³¹.

Każda z faz, przez którą przechodzi dziecko, ma istotne znaczenie dla jego późniejszego funkcjonowania – organizuje ono bowiem swoją aktywność na podstawie rosnących możliwości poznawczych i doświadczeń wyniesionych z poprzednich faz. Jeśli wcześniejsze doświadczenia prowadziły do osiągnięcia równowagi emocjonalnej, dziecko rozwija zaufanie do relacji z opiekunem i toleruje większą ilość napięcia związanego z eksploracją i odchodzeniem od niego.

Badania Bielawskiej-Batorowicz (2006), Wasilewskiej-Pordes (2000) czy Kornas-Bieli (2009) wskazują, że choć na kształtowanie się więzi między rodzicami a noworodkiem ma wpływ wiele elementów, to każdy z uczestników tej interakcji, również nowo narodzone dziecko, odgrywa tutaj znaczącą rolę, bo związki tworzące się w relacji dziecko – rodzice mają znaczenie także dla interakcji z innymi osobami i stają się warunkiem prawidłowego rozwoju emocjonalnego, społecznego i osobowości małego człowieka.

Czynniki te i występujące między nimi zależności prezentuje rysunek 5.

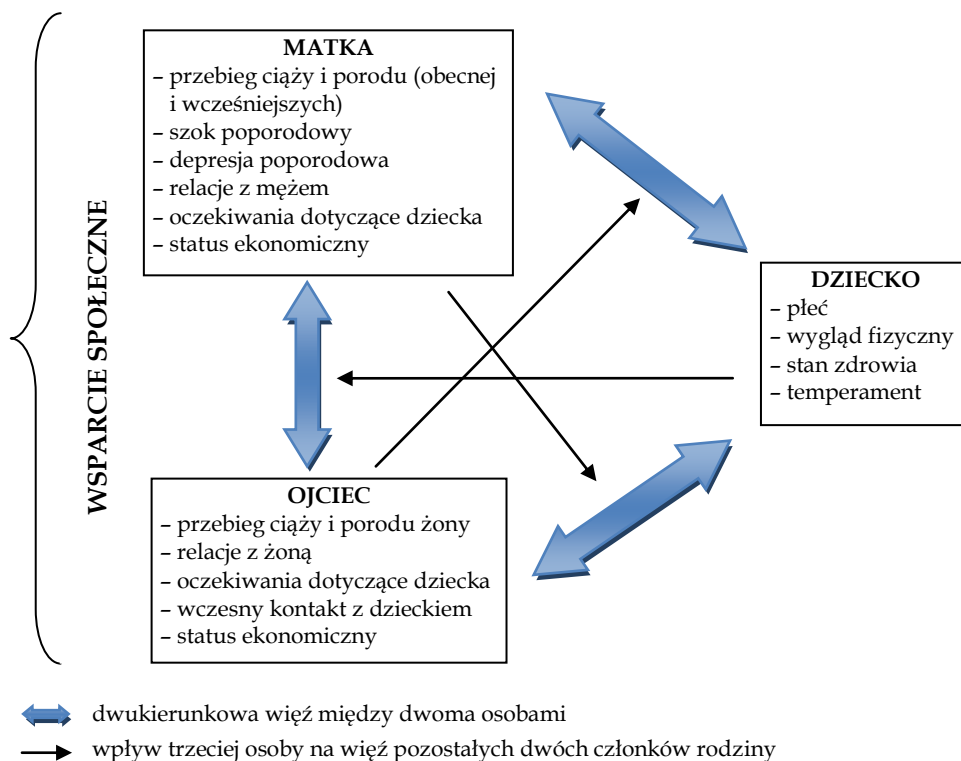
Omawiając czynniki determinujące społeczny, emocjonalny i osobowościowy rozwój dziecka, warto także pamiętać o wzajemnej zależności między czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi, związek ten jest bowiem istotny dla holistycznego funkcjonowania malca zarówno „tu i teraz”, jak i w przyszłości. W chwili urodzenia dzieci mają nie do końca wykształcone neurony (komórki odpowiadające za przewodzenie impulsów przez mózg). Kiedy człowiek rośnie, rośnie także jego mózg, podwajając swój rozmiar, który już pod koniec 1. roku życia osiąga 60% swojej „dorosłej” objętości.

Rosną również neurony, a dzięki wykształcającym się między nimi połączeniom dziecko uczy się i organizuje swój świat, porządkując w neuronalnych obiegach wzorce i wspomnienia. Jak wiele dobrych połączeń zostanie wykształconych, zależy bezpośrednio od interakcji z jego środowiskiem. Wszystko, co do tej pory wiadomo o procesie uczenia się, potwierdza tezę, że dzieci wychowywane we wrażliwym, odpowiadającym na sygnały środowisku rozwijają się lepiej, również pod względem intelektualnym³². Ma-

³¹ Tamże.

³² M. Sunderland, *Mądrzy rodzice*, s. 14.

luchy wychowywane ze zmniejszoną liczbą interakcji, oznaczających zazwyczaj ograniczony kontakt z kochającymi, dbającymi o nie opiekunami, nie mają takich samych warunków do rozwoju połączeń mózgowych jak niemowlęta włączone w środowisko wrażliwych dorosłych.



Rys. 5. Czynniki mające znaczenie dla kształtowania się więzi emocjonalnej między członkami rodziny

Źródło: E. Lichtenberg-Kokoszka, E. Janiuk, J. Dzierżanowski, *Dziecko – aktywny uczestnik porodu*, Kraków 2010, s. 47.

Badania nad rozwojem niemowląt pozwoliły zwrócić uwagę na istotne czynniki środowiskowe stymulujące rozwój małego dziecka, wśród których wyróżnić można:

- wrażliwość i gotowość do reakcji na sygnały niemowlęcia,
- wzmacnianie sygnałów werbalnych dziecka i częstotliwość wymiany podczas wspólnej zabawy,
- akceptację osoby dziecka i podążanie za jego nastrojami,
- stymulujące środowisko z głównym opiekunem oraz zabawy wymagające podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów.

Uwaga i troska, z jaką opiekunowie reagują na sygnały dziecka, już w pierwszych miesiącach życia pozwala niemowlęciu upewnić się, że troszcą się o nie i znają jego potrzeby, że je akceptują i chronią. Dorosli okazują się w ten sposób godnymi zaufania partnerami więzi. Już z zachowania raczkującego dziecka wywnioskować można, czy stanowią dla niego bezpieczną bazę, bo najmłodszy o bezpiecznej, ufnej więzi z opiekunem nie tylko z większą ciekawością i samodzielnością odkrywają otoczenie, ale prezentują także bardziej wyważone proporcje między samodzielną zabawą i własnymi zainteresowaniami a czerpaniem przyjemności z kontaktu z dorosłymi (najczęściej rodzicami). Są ogólnie zrównoważeni, rzadziej płaczą i niemal nie wykazują zachowań lękowych, nerwowych czy agresywnych. W sytuacjach, kiedy doświadczają krzywdy, szukają bliskości z rodzicami, dają się jednak pocieszyć i powracają do swojej aktywności³³. Aspekt ten znakomicie obrazują badania Mary Ainsworth, która aranżując sytuacje „spotkania z obcym”, dokonała analizy typów reakcji dzieci na bezpieczne i pozabezpieczone więzi z matką³⁴.

Zachowania dzieci, których **więź z matką oparta jest na zaufaniu**, przejawiają się początkowo umiarkowanymi protestami z powodu zniknięcia rodzicielki. Po chwili malec traci zainteresowanie zabawkami i zaczyna przywoływać matkę, często z płaczem, którego nie jest w stanie ukoić obca osoba towarzysząca. Po powrocie matki ciepło ją wita, szuka bliskości fizycznej z nią, a po chwili uspokaja się i zaczyna zajmować się zabawą.

W sytuacji, kiedy mamy do czynienia z **więzią lękowo-unikową**, dziecko sprawia wrażenie samodzielnego, a podczas zabawy niewiele uwagi poświęca matce, chętnie bawiąc się z obcą osobą. Zniknięcie rodzicielki nie wydaje się dla niego problemem, a z powracającą do pokoju matką nie szuka bliskości fizycznej.

Jeśli **więź jest lękowo-ambiwalentna**, matkom bardzo trudno uspokoić dzieci w sytuacjach, w których odczuwają zaniepokojenie. Maluchy w obcym otoczeniu bardzo boją się utraty kontaktu z matką, trudno jest jej więc opuścić pomieszczenie, ponieważ dziecko często przywiera do niej i protestuje, przeraźliwie płacząc. Czasem można mieć jednak do czynienia z sytuacją, w której gwałtownie i ze złością broni się przed przytulaniem i pocieszaniem przez matkę po jej powrocie.

Więź zdezorganizowaną cechuje brak spójnych systemów radzenia sobie z sytuacją stresogenną. Dziecko prezentuje w stosunku do matki sprzeczne zachowania związane z poszukiwaniem bliskości, a następnie jej

³³ E. Kirkilionis, *Więź daje siłę. Emocjonalne bezpieczeństwo na dobry początek*, Warszawa 2011, s. 12.

³⁴ M. Ainsworth, *The development of infant-mother attachment*, w: *Review of child development reaserch*, red. B.M. Caldwell, H.N. Riciutti, t. 3, Chicago 1973, s. 1-94.

unikaniem. Takie zachowania wskazują na lęk i zagubienie w relacjach z matką³⁵.

Należy w tym miejscu podkreślić, że jedynie więź w pełni bezpieczna zapewnia równowagę między zapotrzebowaniem na bliskość i dążeniem do samodzielności, a część zachowań, które klasyfikujemy w kategoriach wczesnej samodzielności, jak pokazują obserwacje więzi lękowo-unikowej, stanowi tylko skierowaną na zewnątrz kreację wizerunku istoty niezależnej, a nie wynik prawdziwego wewnętrznego poczucia samodzielności.

Takie zachowania obserwowane u dzieci powyżej 1. roku życia są ich odpowiedzią na doświadczone wcześniej pozabezpieczne relacje z opiekunami. Roczne maluchy właśnie z powodu wcześniejszych, negatywnych doświadczeń odrzucają czułość i bliski kontakt, co niestety często interpretuje się mylnie jako objawy niezależności.

Bliskość to podstawowy sposób na zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa, która jest nadrzędna w 1. roku życia. Frustracja potrzeby bezpieczeństwa w skrajnych przypadkach prowadzi do niewykształcenia się tzw. bazalnej ufności, co może utrudniać dziecku prawidłowe funkcjonowanie³⁶. Pierwsze relacje, jakie dziecko nawiązuje, są więc pod wieloma względami szczególnie istotne. Z jednej strony są one o wiele ważniejsze dla dobra jednostki niż jakiegokolwiek późniejsze związki, gdyż zapewniają ochronę, miłość i bezpieczeństwo, które mają znaczenie dla wszystkich funkcji fizycznych i psychicznych dziecka, z drugiej jest to na ogół związek długotrwały, który będzie odgrywał najistotniejszą rolę przez całe dzieciństwo i stanie się źródłem wsparcia w późniejszych okresach rozwojowych. Pierwsze relacje interpersonalne dziecka można więc traktować jak prototyp wszystkich późniejszych związków, bo stanowiąc bazę przekształceń, pozwalają na konstruowanie bardziej elastycznych i złożonych systemów zachowań.

Wyraźnie na aspekt ten wskazuje John Bowlby³⁷, omawiając etapy rozwoju przywiązania:

- 1) **fazę przedprzywiązaniową** (od 0 do 2 miesięcy), w której dzieci dostarczają oczywistych dowodów na to, że pod wieloma względami przychodzą na świat przygotowane do nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi. Choć w początkowych tygodniach życia są to mechanizmy mało wyrafinowane, pozwalają dziecku w okresie znacznego ograniczenia samodzielności wejść w kontakt z innymi ludźmi i zwiększyć swoje szanse na przeżycie.

³⁵ E. Kirkilionis, *Więź daje siłę...*, s. 16-17.

³⁶ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2008, s. 122.

³⁷ J. Bowlby, *Przywiązanie*, s. 124.

2) **fazę przywiązania w trakcie tworzenia** (od 2 do 7 miesięcy), w której dzieci zapoznają się z podstawowymi zasadami kontaktów z innymi ludźmi.

3) **fazę wyraźnie ukształtowanego przywiązania** trwającą do ok. 2. roku życia dziecka, w której można zauważyć wyraźne oznaki tego, że jego kontakty przekształciły się w określony i stały związek.

Począwszy już od 7. lub 8. miesiąca życia, dzieci zdolne są do okazywania tęsknoty za matką, podczas gdy wcześniej nie orientowały się, że jej nie ma. W tym wieku rozstrój spowodowany rozstaniem z matką oraz niechęć do kontaktów z obcymi świadczy wyraźnie o powstałej więzi, która ma trwalszy charakter. Jak twierdzi Bowlby, „nawet najlepsza opieka matczyzna jest niemalże bezużyteczna, jeśli zaczyna oddziaływać z opóźnieniem, gdy dziecko ukończyło dwa i pół roku życia”³⁸, a jeśli takie opóźnienie nastąpi, malec skazany jest na ukształtowanie w sobie czegoś, co autor ten określa mianem „charakteru bezuczuciowego”, cechującego się niezdolnością tworzenia przywiązania do nikogo.

W badaniach dotyczących przywiązania i jego roli w rozwoju społecznym zwraca się też uwagę na fakt, że dzieci sklasyfikowane w okresie wczesnego dzieciństwa jako „bezpiecznie przywiązane” są w późniejszych latach bardziej kompetentne i dojrzałe psychospołecznie, ale też wyrastają na dzieci cieszące się popularnością wśród rówieśników³⁹.

W teorii przywiązania ważną rolę przypisuje się zjawisku imprintingu, czyli wdrukowania w świadomość człowieka obiektu znaczącego, przy czym, na co zwraca uwagę Bowlby, najwcześniejsze modele mają najtrwalszy charakter prawdopodobnie dlatego, że istnieją poza świadomością i dostęp do nich jest ograniczony. Są wynikiem doświadczeń dziecka związanych z poszukiwaniem bliskości i z zaspokajaniem tej potrzeby, istnieją więc duże różnice w charakterze modeli operacyjnych tych dzieci, których próby znalezienia bliskości zawsze spotykały się z akceptacją, i tych, u których były one tłumione lub spotykały się z akceptacją tylko sporadycznie.

Można tym samym założyć, że pierwsze doświadczenia w relacjach z opiekunem mają też istotne znaczenie dla tworzenia się dziecięcego konstruktu „ja”. Jeśli będą one dla dziecka satysfakcjonujące, będzie czuło się bezpieczne i akceptowane, tworząc dzięki temu pozytywny obraz własnej osoby. Związek nieprawidłowy przyczyni się najprawdopodobniej do powstania negatywnego obrazu własnego „ja”, co może mieć z kolei wysoce niekorzystny wpływ na zachowanie dziecka.

³⁸ Tamże, s. 129-130.

³⁹ P. Turner, *Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool*, „Child Development”, 1991, 62, s. 1475-1488.

1.5. Zróżnicowanie przebiegu rozwoju – różnice inter- i intraindywidualne

Analizując specyfikę rozwoju i funkcjonowania dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa, trzeba jednak przede wszystkim pamiętać, że

każde dziecko to wielki i ważny świat. (...) Troje dzieci to wcale nie jeden plus jeden, plus jeden. To więcej: pierwsze i drugie, pierwsze i trzecie, drugie i trzecie, i cała trójka razem: łącznie więc siedem wielkich światów. (...) Oblicz sam, ile światów ma w swym posiadaniu 10, 20, czy 30 dzieci. Bez ich pomocy nie możesz poznać tych światów⁴⁰.

Każde dziecko to organizm nie tylko złożony, ale zdolny też do samodzielnego działania, organizm, który ulegając działaniu środowiska, oddziałuje na nie, wypracowując coraz bardziej skomplikowane i dopasowane sposoby radzenia sobie w sytuacjach rozbieżności, konfliktu oraz naruszenia homeostazy⁴¹. I choć różni autorzy, koncentrując się na zadaniach rozwojowych tego okresu, przypisują im zróżnicowane określenia, a opisując same zadania, klasyfikują je w kategoriach wydarzeń znaczących (E.H. Erikson), obszarów rozwoju (B.M. i Ph.R. Newmanowie) czy po prostu zadań rozwojowych (R.J. Havighurst), wszyscy zgadzają się, że wypełnienie tych zadań jest gwarancją dalszego rozwoju (tab. 2).

Rozważając informacje zawarte w tabeli 2, można dostrzec, że już przed dzieckiem w 1. roku życia pojawia się wiele zadań, których wypełnienie pozwoli na jego rozwój. Prawidłowy rozwój poznawczy, mechanizmy regulacji emocji, bezpieczne relacje z innymi tworzą podwaliny do eksplorowania rzeczywistości, pozwalają poznawać i doświadczać różnorodności świata, a w sytuacjach trudnych poszukiwać pomocy innych. Realizacja zadań rozwojowych może okazać się znacznie utrudniona lub wręcz niemożliwa do zrealizowania przez dziecko, jeśli nie uwzględnimy, że rozwija się ono zgodnie ze swoimi predyspozycjami, we własnym tempie i rytmie, ale też, na co wielokrotnie zwracano uwagę we wcześniejszych rozważaniach, że do rozwoju potrzebuje ono bezpiecznych relacji z innymi ludźmi. Dzieci, będąc bowiem od urodzenia osobami aktywnymi, otwartymi na nowe doświadczenia, konstruują swoją wiedzę i nadają jej określony, czasami wysoce indywidualny sens poprzez współdziałanie i komunikację z dorosłymi i innymi dziećmi.

⁴⁰ J. Korczak, *Sztuka wychowania. Aforyzmy na temat dziecka*, cyt. za: B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Kraków 2013, s. 224.

⁴¹ H.R. Schaffer, *Początki uspołecznienia dziecka*, Warszawa 1981, s. 21.

Tabela 2. Zadania rozwojowe w okresie wczesnego dzieciństwa (0–3. r.ż.)

Wydarzenia znaczące wg E.H. Ericsona	Obszary rozwoju wg B.M. i Ph.R. Newmanów	Zadania rozwojowe wg R.J. Havighursta
<p style="text-align: center;">Okres 0-1</p> <p>Dzieci powinny nauczyć się ufać, że opiekunowie troszczą się o ich potrzeby. Jeżeli opiekunowie odrzucają dziecko lub w relacjach z nim przejawiają niekonsekwencje zachowań, może ono zacząć postrzegać świat jako niebezpieczny, a ludzi w nim funkcjonujących jako niewiarogodnych i niegodnych zaufania.</p> <p>Kluczową determinantą rozwoju społecznego dziecka jest matka lub osoba, którą można określić mianem głównego opiekuna.</p>	<p style="text-align: center;">Okres 0-1</p> <p>Społeczne przywiązanie (istotna jest tu jakość relacji interpersonalnych), inteligencja sensoryczno-motoryczna i prymitywna przyczynowość, stałość przedmiotu, dojrzewanie funkcji sensorycznych i motorycznych, rozwój emocjonalny warunkowany komunikacją dziecko – opiekun.</p>	<p style="text-align: center;">Okres 0-1</p> <p>Uczenie się: – chodzenia, – przyjmowania pokarmów stałych, – mówienia, – kontrolowania własnego ciała, – różnic związanych z płcią i wstydu.</p>
<p style="text-align: center;">Okres od 1. do 3. roku</p> <p>Dzieci muszą uczyć się rozwijać niezależność, np. samoobsługową czy poznawczą; porażki w osiągnięciu autonomii prowadzą do wstydu i wątplenia we własne zdolności; osobami kluczowymi dla rozwoju społecznego dziecka są rodzice.</p>	<p style="text-align: center;">Okres od 1. do 3. roku</p> <p>Rozwój lokomocji – doskonalenie podstawowych umiejętności w tym obszarze). Rozwój wyobraźni, tworzenia i zabaw. Pojawienie się symbolicznej funkcji języka. Samokontrola w obszarze emocjonalnym; kontrola otoczenia.</p>	<p style="text-align: center;">Okres od 1. do 3. roku</p> <p>Osiąganie stabilności fizjologicznej. Formowanie się prostych pojęć dotyczących rzeczywistości fizycznej i społecznej. Uczenie się emocjonalności w relacjach z rodzicami, rodzeństwem i innymi osobami. Uczenie się rozróżniania dobra i zła oraz rozwijanie się sumienia.</p>

Źródło: opracowanie na podstawie A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 231.

„Oceniając” poziom realizacji zadań rozwojowych przez dziecko, należy tym samym zastanowić się nad rolą, jaką w ich spełnianiu mogły odegrać czynniki inter- i intraindywidualne. I tak np. badania Emmi Pikler⁴² dotyczące rozwoju motorycznego zdrowych dzieci wskazują, że wczesne formy przemieszczania się są o wiele bardziej zróżnicowane, niż do tej pory przypuszczano – 13% badanych przez Pikler maluchów opuszczało np. pewne stadia – pełzanie, raczkowanie – inne w ogóle nie czworakowały, przechodząc z leżenia na brzuchu do pozycji stojącej i chodzenia bez podparcia. Różnice te często związane są z dziedzicznymi wzorcami poruszania się.

Zróżnicowany w swym przebiegu bywa także rozwój zdolności umysłowych, a obserwacje dzieci wskazują, że zróżnicowanie to powiązane z wieloma aspektami tych zdolności dotyczyć może nie tylko przypadków różnych malców w tym samym okresie rozwoju, ale pojedynczego dziecka, którego rozwój poznawczy, w obszarze określonych funkcji, charakteryzuje się nierównomiernością. Remo H. Largo podaje przykład jednojajowych bliźniaków, Kuby i Roberta, którzy pierwsze słowa wymówili dopiero w wieku 27 miesięcy, o 15 miesięcy później niż ich siostra Maja, ale za to w wieku 13 miesięcy, o trzy miesiące wcześniej niż ich siostra, umieli chodzić bez podparcia. „Chłopcy rozwijali się więc wolniej, jeśli chodzi o mowę, ale raczej szybko w dziedzinie motoryki. W przypadku Mai było dokładnie odwrotnie. U Laury, drugiej siostry, motoryka i mowa wykazywały przeciętne tempo rozwoju”⁴³.

Ważne są też interindywidualne różnice związane z temperamentem dziecka. Istotną rolę odgrywa tu najwcześniej ujawniający się w rozwoju aspekt osobowości małego człowieka, na który składają się sposób wyrażania emocji i wrażliwość na stymulację otoczenia⁴⁴.

Dokonując opisu typów temperamentalnych dzieci, A. Thomas i S. Chess⁴⁵ wskazali na istotne kategorie, za które uznali: (1) poziom aktywności, (2) wytrwałość, (3) dążenie/unikanie, (4) adaptowalność, (5) próg reaktywności, (6) intensywność reakcji, (7) ogólny nastrój, (8) podatność na dystrakcję oraz (9) zakres uwagi. Na tej podstawie wyróżnili trzy typy temperamentu: łatwy, trudny i wolno rozgrzewający się (tab. 3).

A.H. Buss i R. Plomin podkreślili natomiast znaczenie dla różnic indywidualnych wymiarów temperamentu, wskazując na:

- emocjonalność – poziom pobudzenia pod wpływem stymulacji okazywany jest zaniepokojeniem lub gniewem,

⁴² E. Pikler, *Lasst mir Zeit. Die selbstständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen*, München 1997.

⁴³ R.H. Largo, *Wiek dziecięcy*, Warszawa 2001, s. 37.

⁴⁴ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny: dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s. 83-86.

⁴⁵ A. Thomas, S. Chess, *Temperament and development*, New York 1977, s. 96-120.

Tabela 3. Charakterystyka typów temperamentu

Typy temperamentu	Charakterystyka
Łatwy	wysoce przystosowawczy; pozytywny, o umiarkowanym nastroju, przyjmuje frustracje bez większego problemu; cechuje go rytmiczność; chętnie zbliża się do nowych przedmiotów i ludzi; taki typ prezentuje ok. 40% dzieci
Trudny	brak możliwości adaptacyjnych; intensywne nastroje, często negatywne; dziecko szybko wycofuje się z nowych doświadczeń; taki typ prezentuje ok. 10% dzieci
Wolno rozgrzewający się	niefufny, nieśmiały w nowych sytuacjach; stopniowo staje się coraz bardziej pozytywny i przystosowawczy; dzieci o tym typie temperamentu cechuje niska intensywność reakcji; typ wolno rozgrzewający się to ok. 15% dzieci

Źródło: A. Thomas, S. Chess, *Temperament and development*, New York 1977.

- aktywność – ten wymiar charakteryzują szybkość ruchów i energia zachowań,
- towarzyskość/uspolecznienie – tu istotną rolę odgrywa zakres, w jakim osoba woli towarzystwo innej osoby od samotności, charakterystyczny dla małych dzieci jest w tym wymiarze wysoki poziom poszukiwania uwagi i inicjowania kontaktu⁴⁶.

Wrodzone cechy temperamentu nawet najmłodszego dziecka kształtują przebieg interakcji i wpływają na zachowanie drugiej osoby.

Różnice w rozwoju dostrzegamy także w przypadku płci dzieci – dziewczynki bez względu na wiek są nieco bardziej rozwinięte niż chłopcy, co należy tłumaczyć odmiennością biologicznej skali czasu, ale różnic między płciami nie należy przeceniać, bo średnie dysproporcje są mniejsze niż różnice pomiędzy poszczególnymi dziećmi.

Jak wykazują badania, różnice interindywidualne w znacznie mniejszym stopniu powodowane są jednak wyłącznie przez czynniki genetyczne. Istotne dla ich powstawania może okazać się m.in. zachowanie rodziców warunkowane zespołem takich czynników, jak: genetyczny program, przeżycia z dzieciństwa, wzajemny stosunek małżonków (partnerów), przeżycia i doświadczenia związane z wcześniejszymi ciążami czy posiadaniem starszych dzieci, a także normy obyczajowe panujące w danym społeczeństwie.

Płeć dziecka może mieć znaczenie np. w przypadku kształtowania się więzi emocjonalnej z opiekunami (rodzicami). Rodzice inaczej postrzegają

⁴⁶ A.H. Buss, R. Plomin, *Temperament: Early developing personality traits*, New Jersey 1984, s. 84.

bowiem swoje dziecko w zależności od tego, czy jest to chłopiec, czy dziewczynka, przypisując inne cechy chłopcom (silny, żywy, aktywny), a inne dziewczynkom (słaba, delikatna, krucha). Różne są również reakcje rodziców w zależności od płci dziecka, np. ojcowie dużo częściej noszą, dotykają i przytulają chłopców niż dziewczynki⁴⁷.

Tak więc oprócz czasami silnych genetycznych składowych elementów osobistego stylu funkcjonowania dziecka zarówno w sferze instrumentalnej, jak i kierunkowej ważną rolę w zróżnicowaniu międzyosobniczym najmłodszych odgrywają czynniki zewnętrzne.

Podsumowanie

Już w momencie przyjścia na świat dziecko wyposażone jest w takie mechanizmy percepcyjne i społeczne (odruchy i systemy sygnalizacji społecznej), które z jednej strony czynią go osobą zdolną do odbierania bodźców ze świata zewnętrznego, z drugiej umożliwiają mu aktywne poszukiwanie stymulacji i bliskości opiekunów.

W okresie niemowlęcym dziecko percypuje dużą ilość wrażeń, którym nadaje sens szybciej i łatwiej, niż oceniali to dawniej psychologowie. W wieku sześciu miesięcy pojmuje trwałość, ilość i proste prawa fizyczne. Kompetencje, które zdobywa na tym etapie, stanowią korzenie, z których rozwija się później zdolność przyjmowania perspektywy innych osób, logiczne myślenie i wszystko, co zwykle określać się mianem „dojrzałego umysłu”. Równie istotny jest wiek poniemowlęcy, bo choć Erik Erikson⁴⁸ nazywa tę fazę rozwoju „wciąż uwikłaną w wysokie uzależnienie” od otoczenia, to właśnie w niej zaczyna się samoregulacja oparta na wcześniejszych doświadczeniach dziecka. Do czynników stymulujących lub blokujących ten proces należą zarówno właściwości indywidualne malca, jak i jego relacje z opiekunem.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ

1. W momencie przyjścia na świat dziecko wyposażone jest w mechanizmy percepcyjne i społeczne (odruchy i systemy sygnalizacji społecznej), które z jednej strony czynią go osobą zdolną do odbierania bodźców ze świata zewnętrznego, z drugiej umożliwiają mu aktywne poszukiwanie stymulacji i bliskości opiekunów.

⁴⁷ Zob. M.W. Matlin, *The Psychology of women*, 2nd ed., Fort Worth 1993.

⁴⁸ E.H. Eriksen, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

2. Analizując rozwój dziecka, zawsze należy uwzględnić wpływ czynników inter- i intraindywidualnych, bo decydują one o indywidualności małego człowieka.

3. Kompetencje zdobywane przez dziecko w okresie wczesnego rozwoju stanowią korzenie, z których rozwija się później zdolność przyjmowania perspektywy innych osób, logiczne myślenie i wszystko, co zwykle określać się mianem „dojrzałego umysłu”.

4. Umysł małego dziecka nie jest miniaturą umysłu osoby dorosłej – dzieciństwo ma własne sposoby widzenia, myślenia i odczuwania. Dzieci to istoty aktywnie myślące, w sposób coraz bardziej zaawansowany dokonujące prób interpretowania świata.

5. Dla prawidłowego rozwoju dziecko potrzebuje związku emocjonalnego przynajmniej z jedną osobą pełniącą funkcję rodzica. Związek ten określa się mianem „więzi” lub „przywiązania”, przy czym w języku angielskim przywiązanie określają dwa słowa: przywiązanie ze strony dziecka to *attachment*, a ze strony rodziców – *bonding*.

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth M., *The development of infant-mother attachment*, w: *Review of child development reaserch*, red. B.M Caldwell, H.N. Riciutti, t. 3, University of Chicago Press, Chicago 1973
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-ka, Poznań 2004
- Bowlby J., *Przywiązanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000
- Buss A.H., Plomin R., *Temperament: Early developing personality traits*, Earlbaum, Hillsdale, New Jersey 1984
- Butterworth G., *Niemowlęctwo*, w: *Psychologia rozwojowa*, red. P.E. Bryant, A.M. Colman, Zysk i S-ka, Poznań 1997
- Flavell J., *Cognitive development of children's*, Englewood Cliffs 1985
- Freedman D.G., *Ethnic differences in babies*, „Human Nature”, 1979, 2
- Gibson J.J., *The senses considered as perceptual systems*, Houghton Mifflin, Boston 1966
- Greszta E., *Więź emocjonalna i sposoby jej badania*, „Psychologia Wychowawcza”, 2000, 1
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006
- Karwowska-Struczyk M., *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka*, IBE, Warszawa 2000
- Kaye K., *The mental and social life of babies*, Methuen, London 1994
- Kirkilionis E., *Więź daje siłę. Emocjonalne bezpieczeństwo na dobry początek*, Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2011
- Kornas-Biela D., *Z zagadnień psychologii rodziny w okresie ciąży*, w: *Rodzina i prokreacja*, red. B. Chazan, Wydawnictwo IMiD, Warszawa 1995

- Largo R.H., *Wiek dziecięcy*, Wydawnictwo Wiedza i Życie, Warszawa 2001
- Matlin M.W., *The psychology of women*, 2nd ed. Harcourte Brace Jovanovich, Fort Worth 1993
- van der Meer A.L.H., van der Weel F.R., Lee D.N., *The functional significance of arm movements in neonates*, „Science”, 1995, 267
- Meltzoff A.N., Moore M.K., *Imitation of facial and manual gestures by human neonates*, „Science”, 1977, 198
- Piaget J., *Jak sobie dziecko wyobraża świat?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012
- Piaget J., *Mowa i myślenie u dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1966
- Pikler E., *Lasst mir Zeit. Die selbstständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen*, Richard Pflaum, München 1997
- Prekop J., *Mały tyran*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2004
- Reactivity in infants: A cross-national comparison*, „Developmental Psychology”, 1994, 30
- de Rosnay J., *Makroskop. Próba wizji globalnej*, PIW, Warszawa 1982
- Schaffer H.R., *Początki uspołecznienia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny: dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006
- Sears W., Sears M., *Księga rodzicielstwa bliskości. Przewodnik po opiece i pielęgnacji dziecka od chwili narodzin*, Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2013
- Slater A., *Visual memory and perception in early infancy*, w: *Infant development*, red. A. Slater, G. Bremner, Lawrence Erlbaum, Hove 1990
- Smolińska-Theiss B., *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013
- Sroufe L.A., *Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood*, „Attachment and Human Development”, 1995, 7
- Stein A., *Dziecko z bliska*, Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2012
- Sunderland M., *Mądrzy rodzice*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2008
- Tanner J.M., *Fetus into Man: Physical growth from conception to maturity*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1978
- Thelen E., *Motor development: A new synthesis*, „American Psychologist”, 1995, 50
- Thomas A., Chess S., *Temperament and development*, Bremner/Mazel, New York 1977
- Trevarthen C., *Descriptive analyses of infant communicative behavior*, w: *Studies in mother-infant interaction*, red. H.R. Schaffer, Academic Press, London 1977
- Turner P., *Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool*, „Child Development”, 1991, 62

Obszary opieki nad małym dzieckiem. Praktyczna realizacja założeń ustawy o opiece nad dziećmi do lat trzech

Słowa klucze: polityka prorodzinna, ustawa o opiece nad dziećmi w wieku do lat trzech, standardy opieki nad małymi dziećmi, usługi dla najmłodszych, żłobek, klub dziecięcy, opiekun dzienny, niania

Wstęp

Współcześni pedagodzy zajmujący się zagadnieniami opieki i edukacji najmłodszych zwracają uwagę, że

rodzice powinni mieć możliwość dokonania wyboru form opieki nad dzieckiem: sprawowanej osobiście (...) bądź poprzez opiekę instytucjonalną (rozszerzenie sieci żłobków dla dzieci w wieku 0–3 lat). Edukacja dzieci powinna być traktowana jako fundamentalne prawo rodziców, a nie jako świadczenie usług publicznych¹.

Współczesność związana często z koniecznością godzenia różnych ról życiowych: społecznych, zawodowych, rodzinnych wymaga dostosowanej do potrzeb młodych ludzi (aktualnych i przyszłych rodziców) rozwiązań wynikających z polityki prorodzinnej. W ostatnich latach szczególnie wskazuje się na konieczność wypracowania rozwiązań pozwalających na godzenie ról rodzicielskich i zawodowych. Rozwiązania związane z opieką nad małym dzieckiem funkcjonujące w naszym kraju zaprezentowane zostały w tej części niniejszej monografii.

Polityka prorodzinna

Polska polityka prorodzinna nie różni się już tak znacząco od rozwiązań funkcjonujących w innych krajach Unii Europejskiej. Zmiany, jakie w ostatniej dekadzie obserwujemy w obszarze rodzimej polityki prorodzinnej, są znaczące, a ich kierunki następujące:

¹ B. Balcerzak-Paradowska, *Polityka rodzinna w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*, Biuletyn RPO, materiały nr 67, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2009, s. 27-28.

- zmniejszenie współczynnika dzietności polskich kobiet²,
- zmniejszenie się poziomu umieralności niemowląt, co klasyfikuje Polskę w grupie krajów o umiarkowanej umieralności niemowląt³,
- wstrzymywanie przez kobiety decyzji o urodzeniu kolejnego dziecka (występuje tzw. nieintencjonalna bezdzietność)⁴,
- spadek częstości zawierania małżeństw przy równoczesnym wzroście popularności związków nieformalnych, co sprzyja systematycznemu oraz silnemu wzrostowi liczby i udziału urodzeń pozamałżeńskich⁵,
- rosnąca liczba separacji i/lub rozwodów⁶.

Spadek dzietności przy obserwowalnej tendencji starzenia się pokoleń jest zjawiskiem niekorzystnym nie tylko w kontekście zmniejszenia wielkości populacji, ale także w odniesieniu do starzenia się i ubytku osób w wieku produkcyjnym. Europa zbliżyła się już do dramatycznego momentu określanego jako negatywne *momentum* wzrostu populacji, co nieuchronnie prowadzi do trudno odwracalnych zmian struktury wieku⁷. Wyzwaniem dla europejskiej polityki prorodzinnej jest więc nie tylko zwiększenie produktywności czy reforma systemu emerytalnego, tworzenie zachęt dla pracodawców, by zatrudniali dotąd zawodowo biernych pracowników, którzy chcą lub mogą podjąć pracę w niepełnym wymiarze godzin, pracowników wymagających bardziej elastycznego czasu pracy czy tych „do przekwalifikowania się”. Korzystną alternatywą może być także samozatrudnienie i telepraca, ale także wzrost zatrudnienia kobiet – z pełną świadomością pracodawców, że przez kilkanaście lat każda z nich może stać się wpierw

² Od 2004 r. liczba urodzeń stopniowo rosła, jednak od 2010 r. ponownie zaczęła spadać, co oznacza, że Polska znalazła się w tzw. pułapce niskiej dzietności. Tymczasem w wielu krajach Europy Zachodniej i Północnej obserwujemy dynamicznie narastający proces odbudowy płodności poprzez rodzenie dzieci przez kobiety w starszych grupach wiekowych. W Polsce liczba urodzeń wynosiła: w 1989 r. 562,5 tys. żywo urodzonych dzieci, w 2003 r. 351,1 tys., w 2009 r. 417,6 tys., a w roku 2012 urodziło się już tylko 386,3 tys. żywych noworodków. Opracowanie na podstawie roczników demograficznych GUS.

³ Do 2004 r. Polska charakteryzowała się jednym z najwyższych w Europie współczynników umieralności niemowląt. Opracowanie na podstawie GUS 2003, 2013.

⁴ W 2011 r. średni wiek matki, która rodziła swoje pierwsze dziecko, to 28,9, zaś w 2012 pierwsze dziecko rodziły kobiety w wieku około 26. roku życia. Opracowanie na podstawie GUS 2013; J. Józwiak, *Czy w świetle badań naukowych możliwa jest demograficzna odnowa*, w: *Polska w Europie – przyszłość demograficzna*, red. Z. Strzelecki, A. Potrykowska, Warszawa 2012, s. 79.

⁵ Liczba urodzeń w związkach nieformalnych zwiększyła się z 32,7 tys. w 1989 r. do 86,3 tys. w roku 2012. Wzrasta odsetek rodzin niepełnych tworzonych głównie przez matki z dziećmi. Opracowanie na podstawie GUS 2013.

⁶ Pomimo wzrastającej liczby rozwodów Polska nadal jest krajem o relatywnie niskim poziomie rozwiązywania małżeństw przez tę najbardziej dramatyczną formę rozkładu rodziny.

⁷ Według projekcji Eurostatu z 2010 r. i ONZ z 2012 r.

kobietą oczekującą dziecka, a następnie matką wychowującą je. Stąd też w dyskusjach o wyzwaniach Unii Europejskiej podejmowane są zagadnienia związane z rodziną i z godzeniem pracy zawodowej obojga rodziców z życiem rodzinnym, zaś w raportach Komisji Europejskiej promuje się odnowę demograficzną i wdraża koncepcje inwestycji społecznych ukierunkowanych na rozwój kapitału ludzkiego⁸.

Wzrost sektora usług, zmiany wewnątrz rodziny, przemodelowanie myślenia na temat ról społecznych kobiet, wysoki poziom wzrostu ich wykształcenia⁹ i aspiracji zawodowych „wprowadziło” je do sfery publicznej. Coraz więcej kobiet deklaruje, że nawet w sytuacji, gdy partner zarabia na tyle dużo, że podjęcie przez nie pracy zarobkowej nie jest konieczne, pragnie pracować, co wyraźnie świadczy o wzroście znaczenia aktywności zawodowej w ich życiu. Uniezależnienie się od mężczyzny, życiowego partnera – jeszcze do niedawna uważanego za jedyne go żywiciela rodziny – uaktywniło kobiety, a zmiany, jakie się dokonały wokół urlopów macierzyńskich i wychowawczych, poniekąd „przymusiły” matki do łączenia pracy zawodowej z opieką nad malutkim dzieckiem¹⁰. Niełatwe łącznie pracy zawodowej i życia rodzinnego, opieka nad małoletnimi pociechami są nadal zdeeterminowane kulturowo, mentalnie i instytucjonalnie; nierzadko występują jeszcze przekonania, że kobieta-matka powinna pozostać w domu w roli opiekunki dziecka i „domowego ogniska” do ukończenia przez nie przynajmniej 3. roku życia.

Ponad 90% Polek i Polaków uważa, że dziecko to sprawa przede wszystkim kobiety, że to ona jest odpowiedzialna za pilnowanie malucha, jego pielęgnację, organizowanie mu opieki, a nawet kinderballi. Do niej należy też troska o zdrowie dziecka i opieka nad nim w chorobie. Ojciec – zajmując się rozrywkami syna czy córki – traktowany jest jako „tata odświeżony”. Tak uważa 31,3% kobiet i 44% mężczyzn¹¹. Z drugiej strony – jak wynika z badań ankietowych – „kobiety pracujące zawodowo cieszą się większym szacunkiem społecznym niż gospodynie domowe, które zajmują

⁸ „Kwestia zapewnienia wysokiej jakości usług w zakresie opieki nad dziećmi jako ważny elementu dążenia do równości płci i zwiększania udziału kobiet w rynku pracy została podkreślona przez Radę Europejską i Komisję oraz włączona do celów barcelońskich z roku 2002. Zapisano ją także w strategii lizbońskiej w latach 2000 i 2008”. Źródło: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52010IE0102>>, 11.10.2015.

⁹ Dane ze Spisu Powszechnego GUS z roku 2011 pokazują, że kobiety są lepiej wykształcone od mężczyzn, np. wykształcenie wyższe ma 19% kobiet, a tylko 14,8% mężczyzn.

¹⁰ Wydłużenie urlopu macierzyńskiego do roku oraz wprowadzenie urlopu rodzicielskiego jako nowa forma uprawnień rodzicielskich spowoduje wykluczenie kobiet z rynku pracy na znacznie dłuższy okres, niż to miało dotąd miejsce. Roczne urlopy rodzicielskie funkcjonują od 17 czerwca 2013 r. i obejmują wszystkie dzieci urodzone po 1 stycznia 2013 r.

¹¹ K. Burnetko, A. Mateja, *Wszystko o Ewie*, Warszawa 2011, s. 48.

się wyłącznie prowadzeniem domu i opieką nad dziećmi”¹². Nadal jednak powrót kobiety do pracy jest ograniczony zbyt wieloma barierami, wśród których najtrudniejszymi jest pogodzenie „podwójnych etatów”: tego w firmie i w domu¹³. Wiele kobiet, nie mogąc w pełni pogodzić obu ról: zawodowej i rodzicielskiej, czuje się niekomfortowo, mówi o braku satysfakcji z bycia matką i pracownicą. Kobieta-matka w roli pracownika u wielu pracodawców nie znajduje zrozumienia, jest wręcz stygmatyzowana jako ta, która będzie wykorzystywać zwolnienia na chorujące dziecko, będzie niewydolna fizycznie i ciągle zmęczona po nieprzespanych nocach, jakie spędza nad chorym dzieckiem, dlatego też kobieta w wieku rozrodczym jest dla pracodawcy pracownikiem „wysokiego ryzyka” i *powinna się cieszyć, że ktoś w ogóle przyjmuje ją do pracy*. Jakże często pracodawca podczas rozmowy kwalifikacyjnej zadaje młodej kobiecie krępujące pytania dotyczące życia rodzinnego, wręcz intymnego: *Ma pani rodzinę? Partnera? Dzieci? Zamierza pani mieć dzieci w najbliższym czasie? Ile dzieci pani planuje?*¹⁴. Co więcej, choć pracodawca doskonale zna zapisy zawarte w Kodeksie pracy odnoszące się do pracownicy w ciąży czy karmiącej dziecko, zdarza się, że zatrudnia ją w godzinach nadliczbowych czy w porze nocnej, oddelegowuje poza stałe miejsce zatrudnienia, odmawia czasu przeznaczonego na karmienie. Poniżej zamieszczam wypowiedzi kobiet, które doznały nieprzyjemnych doświadczeń w kontakcie ze swoim pracodawcą, wypowiedzi, z których wybrzmiewa lęk o utrzymanie pracy i swoje zdrowie.

- *Jak poszłam do pierwszej pracy, to miałam podpisać dokument, że przez najbliższe pięć lat nie wyjdę za mąż i nie zajdę w ciążę.*
- *U mnie w pracy jest tak powiedziane: Dziecko to twój problem, a nie zakładu pracy.*
- *Jak było dużo pracy, to nie było tak, że ktoś za mnie zrobił. Miałam ciężką zagrożoną, często byłam w szpitalu na badaniach i były straszne problemy, bo nie ma komu wykonać pracy.*

¹² Badania pokazują, że takie opinie częściej wygłaszają kobiety niż mężczyźni, którzy – jak wynika z ich deklaracji – nie wartościują kobiet ze względu na to, czy pracują zawodowo, czy też nie. R. Boguszewski, *Kobieta pracująca*, Warszawa 2013, s. 3.

¹³ Średni wskaźnik aktywności zawodowej kobiet w wieku 15–64 lata w UE wynosi 64,5%, zaś w Polsce jedynie 59%, co daje nam 7. miejsce od końca w europejskiej klasyfikacji. Aktywność ekonomiczna kobiet w Polsce jest generalnie niższa niż mężczyzn (o ok. 10–60% w zależności od wieku), a różnice między płciami są szczególnie duże do 35. roku życia (a więc do momentu, kiedy pod opieką w rodzinie pozostają małe dzieci, o ok. 20–25%) oraz po 50. roku życia (a więc w wieku, gdy zaczynają się pojawiać w rodzinie wnuki, różnica wzrasta wówczas do 60%). Odsetek kobiet pracujących (nieprzebywających na urloпах macierzyńskich i wychowawczych) mających dzieci poniżej 3. roku życia w UE w 2006 r. wynosił 42,4%, zaś w Polsce 36,1%; źródło: <<http://www.parp.gov.pl/files/74/75/76/479/12374.pdf>>, 11.10.2015.

¹⁴ K. Burnetko, A. Mateja, *Wszystko o Ewie*, s. 37.

- Przychodził taki czas, kiedy był nawał pracy i nie było wtedy zmiłuj, wszystkie zaległości musiałam brać do domu, swoje osiem godzin w pracy i jeszcze w domu do pierwszej, drugiej w nocy.
- Strach przed negatywnymi konsekwencjami każe Joannie zwlekać z poinformowaniem przełożonego o swoim stanie. Szef dowiaduje się nie wprost – w czwartym miesiącu ciąży Joanna odmawia wykonania ciężkiej pracy fizycznej. (...) Joanna zostaje zwolniona¹⁵.

Wypowiedzi te świadczą o tym, że przyszłe matki są narażone na silny stres w swoim miejscu pracy, pracodawcy traktują je przedmiotowo. Boją się więc poinformować go o swoim stanie. I choć reakcje środowiska zawodowego na wieść o ciąży koleżanki są skrajnie różne – od pozytywnie wspierających, przez obojętne, do skrajnie negatywnych, to często w pracy ciąża jest zapowiedzią przyszłych kłopotów.

- Ja bardzo bałam się powiedzieć, zwlekałam z tym, dopóki ciąża nie stała się widoczna.
- Było mi strasznie głupio, czułam się winna. Myślałam: Boże, niedawno mnie zatrudnili, dopiero zaczęłam się rozkręcać, a tu takie bum.
- Pierwsza myśl to: co ja zrobię z pracą, co to będzie? Nie wiem, jak się będę czuła, czasami trzeba leżeć całą ciążę, i co ja wtedy zrobię?
- Moja przełożona, która sama jest matką małego dziecka, potrafiła zwracać uwagę kobietom, które były w ciąży, które źle się czuły, żeby nie przesadzały, nie histeryzowały, że przecież ciąża to nie jest żadna choroba, trzeba normalnie przychodzić do pracy i wykonywać swoje obowiązki¹⁶.

Obawy wyrażone w przedstawionych tu opiniach są wzmacniane przez samych pracodawców, którzy negatywną reakcją, złośliwym komentarzem wyrażają niezadowolenie z faktu, że pracownica spodziewa się dziecka. Tymczasem efektywne wykorzystanie potencjału ekonomicznego kobiet sprzyja decyzjom prokreacyjnym, a co za tym idzie, zwiększeniu dzietności, co jest w chwili obecnej kluczowym priorytetem. Dorota Halicka-Piszko, prezes Stowarzyszenia Matki I Kwartalu, apeluje:

Dla co trzeciej kobiety przeszkodą w decyzji o urodzeniu dziecka jest spodziewany konflikt pomiędzy rolami zawodowymi i rodzinnymi. Również co trzecia matka musiała zrezygnować z pracy ze względu na trudności w zapewnieniu opieki dzieciom. Pracodawcy, nie dyskryminujcie nas, nie karzcie za rodzicielstwo, które tak na prawdę uskrzydla, pozwala się rozwijać i realizować¹⁷.

¹⁵ *Macierzyństwo a praca zawodowa. Z perspektywy kobiet-matek*, Warszawa 2006, s. 18, 33.

¹⁶ Tamże, s. 31.

¹⁷ <<http://www.mpips.gov.pl/aktualnosci-wszystkie/kobieta-rodzina-i-przeciwdzialanie-dyskryminacji/art,6628,rodzice-na-rynku-pracy.html>>, 9.05.2014.

Rodzicielstwo to dla większości osób czas największych życiowych zmian, okres, w którym dokonuje się przewartościowanie poglądów i priorytetów, także w odniesieniu do życia zawodowego. „To wówczas następuje totalne przewartościowanie, hierarchia życiowych celów ulega przemodelowaniu. W miejsce zamkniętego etapu przed dzieckiem przychodzi czas po jego narodzeniu”¹⁸.

- Teraz, kiedy mam dziecko, czuję, że jest inaczej, już ta praca nie jest taka ważna, nie sprawia mi takiej przyjemności. Inaczej patrzę na pewne rzeczy, życie się przewartościowało.
- Jak bym nie pracowała, byłabym gorszą matką, zgorzkniałą, sfrustrowaną. Jak pracuję – zupełnie inaczej funkcjonuję. Dziecko jest dla mnie najważniejsze, ale praca też ma swoją wartość.
- Jak poszłam na USG, zobaczyłam nóżki, rączki, i wtedy poczułam, że przecież praca nie jest taka ważna, że dziecko jest znacznie ważniejsze, i że to jemu teraz trzeba podporządkować inne rzeczy, a nie odwrotnie¹⁹.

Bycie rodzicem zobowiązuje, jest najistotniejszą wartością – „sensem życia”, a równocześnie impulsem do pozytywnego działania, do wymyślenia i wdrażania wielu nowych rozwiązań organizacyjnych i planistycznych zarówno dotyczących dnia codziennego, jak i drogi zawodowej.

Urlop rodzicielski

Minister pracy i polityki społecznej Władysław Kosiniak-Kamysz zauważył, że **zmiany w polityce prorodzinnej są priorytetem dla rządu**²⁰. „Pokazują to ostatnie decyzje rządu, zmiany w urloпах macierzyńskich, zmiany w urloпах rodzicielskich, oskładkowanie urlopow wychowawczych. To wszystko składa się na szeroki pakiet skierowany dla wspierania dzietności, dla wspierania zmian demograficznych w Polsce” – nadmieniał minister pracy²¹.

We wrześniu 2013 r. weszła w życie nowelizacja przepisów Kodeksu pracy zmieniająca zasady wykorzystywania urlopu macierzyńskiego. Rodzice, którym urodziło się dziecko i którzy są zatrudnieni na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony, mogą korzystać z podstawowego

¹⁸ *Macierzyństwo a praca zawodowa...*, s. 12.

¹⁹ Tamże, s. 9.

²⁰ Władysław Kosiniak-Kamysz był ministrem pracy i polityki społecznej w latach 2011–2015.

²¹ <<http://praca.interia.pl/news-resort-pracy-szykuje-mechanizmy-wsparcia-dla-matek-wracajacy,nld,772838>>, 18.08.2014.

urlopu macierzyńskiego, z dodatkowego urlopu macierzyńskiego, urlopu ojcowskiego, rodzicielskiego, z bezpłatnego urlopu wychowawczego i dodatkowych dwóch dni wolnych od pracy w ciągu roku kalendarzowego²². Te regulacje są z pewnością ułatwieniem dla współczesnych rodziców. Przychodzi jednak moment, gdy kończy się urlop macierzyński, mija czas całkowitej koncentracji na dziecku i trzeba pomyśleć o powrocie do pracy. Mamy odczuwają wówczas ogromną presję społeczną i osobisty dyskomfort, z lękiem pytają same siebie: „Po jakim czasie od porodu wrócić do pracy? Czy będę miała do czego wrócić? Co mam zrobić z moim jeszcze tak małym dzieckiem? Posłać maleństwo do żłobka, czy oddać pod opiekę niani?”.

Większość polskich kobiet powraca do pracy zawodowej z przyczyn racjonalnych: potrzebne są pieniądze na utrzymanie domu, trzeba spłacać zaciągnięty kredyt, wrócić do pracy, bo ktoś inny zajmie moje miejsce. Są też takie mamy, których chęć powrotu do aktywności zawodowej uwarunkowana jest emocjonalnie: muszę wyjść do ludzi, codzienna rutyna przy dziecku jest nie do zniesienia, firma mnie potrzebuje, nie po to tyle lat studiowałam, by siedzieć w domu przy dziecku. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Instytut Millward Brown SMG/KRC *Mama w pracy*, prawie 70% kobiet podjęło pracę zawodową w ciągu 1. roku życia dziecka²³. W tej sytuacji nasuwa się pytanie o dostępność usług opiekuńczych, o jakość oferty opieki i wczesnej edukacji dla dzieci do 3. roku życia.

Opieka nad małym dzieckiem w Europie

W styczniu 2010 r. odbyła się w Barcelonie sesja plenarna, na której przyjęto – wypracowaną wcześniej – opinię Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie opieki nad małymi dziećmi i ich kształcenia. Wynika z niej, że odpowiedzialność za edukację maluchów ponoszą w pełni i w sposób autonomiczny państwa członkowskie, zaś kształcenie dzieci i opieka nad nimi nie odnosi się tylko do zapewnienia dziecku bezpiecznego otoczenia, lecz także do edukacji i opieki, jakich dziecko potrzebuje, by dobrze się rozwijać i wykorzystywać swój potencjał, otrzymując takie wsparcie emocjonalne, fizyczne, społeczne i edukacyjne, jakiego potrzebuje. Kształce-

²² Łączny wymiar urlopów wynosi 52 tygodnie (20 tygodni „podstawowego” urlopu macierzyńskiego + sześć tygodni dodatkowego urlopu macierzyńskiego + 26 tygodni urlopu rodzicielskiego).

²³ Podobne wyniki uzyskano w badaniach „Diagnoza społeczna 2009”.

nie maluchów i opieka nad nimi polegają na wielu działaniach przeznaczonych dla dzieci od urodzenia do wieku przedszkolnego²⁴.

W opinii podniesiono – między innymi – kwestie odnoszące się do:

– jakości, różnorodności, przystępności cenowej i dostępności usług dla wszystkich dzieci poniżej 3. roku życia,

– kompleksowości podejścia do opieki nad małym dzieckiem,

– celów związanych z opieką nad małym dzieckiem, które powinny być w całej Unii Europejskiej zunifikowane,

– skupienia się nad małymi dziećmi wzrastającymi w środowiskach defaworyzowanych, w mniejszościach etnicznych, dziećmi o specjalnych potrzebach rozwojowych,

– poprawy kwalifikacji opiekunów i ich uznawalności, równowagi płci, wynagradzania pracowników placówek opieki nad dziećmi do lat trzech,

– zachęcania – także poprzez zachęty podatkowe – pracodawców do organizowania opieki nad dziećmi pracowników.

Usługi w zakresie kształcenia małych dzieci i opieki nad nimi znajdują się w państwach członkowskich UE na różnych etapach rozwoju i nadal są jednym z najszybciej rozwijających się rynków w dziedzinie opieki w Europie. Cele barcelońskie zakładają, że do roku 2010 opieką dzienną zostanie objęte co najmniej 33% dzieci w wieku do trzech lat²⁵.

Regulacje prawne opieki nad małymi dziećmi w Polsce

Z badań Del Boca, Pasqua i Pronzato (2009) dla krajów UE (dane z ECHP) wynika, że „dostępność do opieki instytucjonalnej dla dzieci w wieku 0–2 lat silnie, dodatnio wpływa na prawdopodobieństwo pracy kobiet, w szczególności tych z niskim i średnim poziomem wykształcenia”²⁶. W Polsce do roku 2010 opieką w publicznych lub niepublicznych żłobkach, czyli zakładach opieki zdrowotnej – tylko takie formy opieki nad małym dzieckiem wówczas istniały w naszym kraju – objętych było zaledwie 2% dzieci²⁷. Co więcej, liczba żłobków z roku na rok drastycznie malała: w 1989 r. było ich w skali całego kraju 1553, a w 2007 r. już tylko 373²⁸. Jak wynika z badań prowadzo-

²⁴ Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 339/1, 2010; <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52010IE0102>>, 12.10.2015.

²⁵ Tamże.

²⁶ <<http://www.parp.gov.pl/files/74/75/76/479/12374.pdf>>, 12.10.2015.

²⁷ Źródło: *Mały rocznik statystyczny Polski*, GUS 2011. Procent dzieci poniżej 3. roku życia korzystających z profesjonalnej opieki i wczesnej edukacji wynosi: od 83% w Danii, 66% w Szwecji, 34% w Belgii, 25% we Francji, 19% na Litwie.

²⁸ Należy też nadmienić, że w tym okresie malała liczba dzieci w wieku 0–3 lat: z 1669,7 tys. w 1990 r. do 1055,6 tys. w 2004 r.

nych przez Katarzynę Piętkę-Kosińską i Annę Ruzik-Sierdzińską na zlecenie Banku Światowego i przy współpracy merytorycznej Departamentu Polityki Rodzinnej MPiPS, opiekę nad dzieckiem do lat trzech sprawowały wówczas głównie matki, rezygnując z podjęcia pracy zawodowej. W opiece wspierali je ich partnerzy (ojcowie dziecka), krewni spoza gospodarstwa domowego (30,9% przypadków), krewni mieszkający razem w gospodarstwie domowym (19,9%) lub opłacana opiekunka (7,1% dzieci)²⁹. Choć daleko nam jeszcze do systemowych rozwiązań skandynawskich, w których opieka nad małym dzieckiem jest bardzo dobra jakościowo i subsydiowana przez państwo³⁰, rozwiązań brytyjskich w zakresie funkcjonowania *playgroups* (grup zabawowych) czy włoskich *area bambini* i placówek pod nazwą *tempo per la familia* (czas dla rodziny), to wdrożenie w kwietniu 2011 r. nowych rozwiązań – tak zwanej ustawy żłobkowej – uregulowało prawne aspekty funkcjonowania opieki nad dziećmi w wieku do lat trzech. W ustawie określono zasady organizowania i funkcjonowania opieki nad najmłodszymi, minimalne standardy usług świadczonych przez placówki³¹ i kwalifikacje opiekunów, zawarto w niej także regulacje zasad finansowania i działalności nadzorczej w zakresie przestrzegania warunków i jakości sprawowanej opieki nad dziećmi. Ponadto, jak wynika z ustawy, jednostki prowadzące żłobek publiczny i niepubliczny lub klub dziecięcy mogą otrzymywać na każde dziecko objęte opieką w takiej placówce dotację celową z budżetu gminy (art. 60), zaś wysokość i zasady ustalania dotacji celowej określa rada gminy w drodze uchwały³².

²⁹ K. Piętka-Kosińska, A. Ruzik-Sierdzińska, *Żłobki w Polsce. Badanie empiryczne i jakościowe*, Warszawa 2010.

³⁰ W krajach skandynawskich istnieje szeroko rozpowszechnione przekonanie, że zapewnienie dziecku instytucjonalnej opieki wspiera jego rozwój, zaś wczesne kontakty z innymi maluchami pozwalają nabywać wiele nowych doświadczeń językowych, społeczno-emojonalnych i ruchowych. Ponadto rodzice małych dzieci uczęszczających do placówek mają świadomość, że ich maluszek przebywa w inspirującym środowisku, a kadra korzysta z wyników badań naukowych i stosuje najlepsze praktyki wychowawcze.

³¹ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 10 lipca 2014 r. w sprawie wymagań lokalowych i sanitarnych, jakie musi spełniać lokal, w którym ma być prowadzony żłobek lub klub dziecięcy; Stanowisko Głównego Inspektora Sanitarnego w sprawie oceny warunków sanitarno-higienicznych lokali przeznaczonych na prowadzenie działalności w postaci sprawowania opieki nad dziećmi w wieku do trzech lat.

³² W Poznaniu osoby prowadzące żłobki niepubliczne i kluby dziecięce przystępują do otwartego konkursu ofert na *wspieranie realizacji zadań miasta Poznania w obszarze działalności na rzecz rodziny, macierzyństwa, rodzicielstwa, upowszechniania i ochrony praw dziecka*. Oferty są merytorycznie opiniowane przez komisję konkursową złożoną z urzędników i przedstawicieli organizacji pozarządowych. W gminie miejskiej Kraków w roku 2015 udzielono dotacji (dofinansowania) dla dzieci objętych opieką w żłobku niepublicznym/klubie dziecięcym w wysokości 1,70 zł za godzinę opieki nad dzieckiem. W Warszawie przeprowadzany jest konkurs

Nowelizacja ustawy z dnia 10 maja 2013 r. przyniosła następujące zmiany:

- zmniejszenie wkładu własnego gminy na tworzenie i funkcjonowanie placówek opieki dla dzieci do lat trzech z 50% do 20%, co *de facto* oznacza, że dotacja z budżetu państwa będzie mogła wynieść nawet 80%,

- możliwość ubiegania się o dotację przez osoby fizyczne, prawne oraz jednostki organizacyjne nie posiadające osobowości prawnej (dotychczas o dotację mogły ubiegać się jedynie gminy),

- rozszerzenie listy podmiotów mogących zatrudniać dziennego opiekuna o osoby fizyczne, prawne oraz jednostki organizacyjne nie posiadające osobowości prawnej (obecnie dzienny opiekun na umowę zlecenie może być zatrudniony tylko przez gminę),

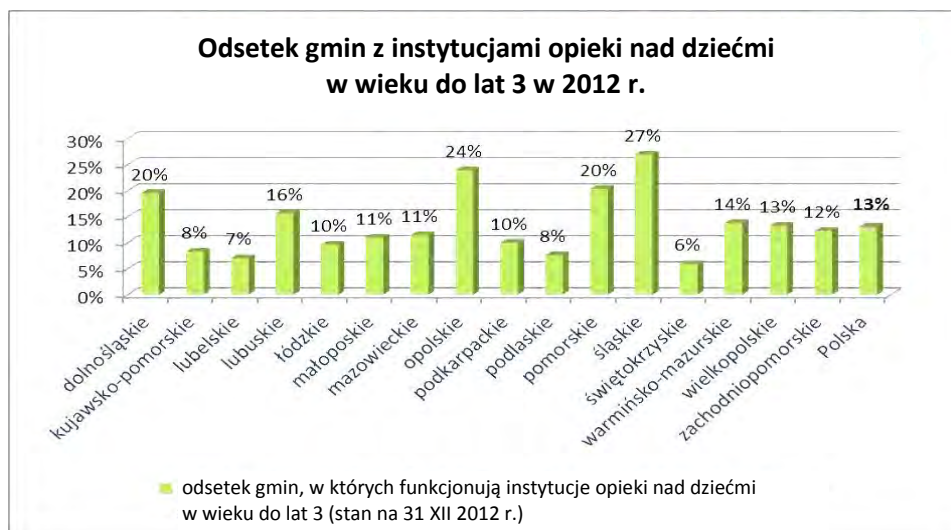
- umożliwienie wspólnej obsługi administracyjnej, finansowej i organizacyjnej przez instytucje opieki nad dziećmi w wieku do lat trzech, ale także wspólnie ze szkołami i innymi placówkami oświatowymi, co ma służyć obniżaniu kosztów ponoszonych przez samorządy,

- umożliwienie osobom prowadzącym działalność rolniczą zatrudnienia opiekunki (ZUS sfinansuje składkę zdrowotną i na ubezpieczenia społeczne takiej osoby obliczoną od minimalnego wynagrodzenia), co zrównuje ich prawa w tym zakresie z pozostałymi obywatelami. Przed nowelizacją z preferencyjnych zasad zatrudnienia mogli skorzystać tylko rodzice zatrudnieni na umowę o pracę, świadczący usługi na podstawie umowy zlecenia lub prowadzący pozarolniczą działalność gospodarczą (samozatrudnieni),

- nowelizacja reguluje także wymagania lokalowe i sanitarne w stosunku do żłobka i klubu dziecięcego. Co prawda zostały one określone w Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej, jednak inspektoraty sanitarne stosują nie tylko przepisy tego rozporządzenia, ale także inne, np. te, które obowiązywały, gdy żłobki były traktowane jak zakłady opieki zdrowotnej. Dlatego, zgodnie z nowymi zasadami, wymagania lokalowe i sanitarne mają zostać uregulowane w rozporządzeniu wydanym przez ministra właściwego do spraw rodziny w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw zdrowia, a kontrole będą odnosiły się wyłącznie do wymagań zawartych w nowym rozporządzeniu³³.

w ramach programu „Rodzina”. Dofinansowane są miejsca przeznaczone dla dzieci z list rezerwowych w miejskich żłobkach i zarejestrowanych w elektronicznym systemie zapisów. Miesięczna wysokość dofinansowania jednego miejsca w żłobku stanowi różnicę pomiędzy kosztem utrzymania jednego miejsca w żłobku m.st. Warszawy w danym roku kalendarzowym (w 2012 r. – 1080 zł, w 2013 r. – 1110 zł, w 2014 r. – 1140 zł) a wysokością opłaty za pobyt dziecka wnoszoną przez rodziców.

³³ Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz.U. Nr 45, poz. 235); nowelizacja ustawy z dnia 1 stycznia 2014 r.



Wykres 1. Wykaz gmin z instytucjami opieki nad dziećmi w wieku do lat trzech w 2012 r.

Źródło: Sprawozdanie Rady Ministrów z realizacji ustawy z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi do lat trzech w latach 2011–2012 (Dz.U. Nr 45, poz. 235, z późn. zm.), Warszawa 2013, s. 14.

Zgodnie z zapisami ustawy opieka nad dzieckiem do lat trzech może być sprawowana w publicznym lub niepublicznym żłobku, klubie dziecięcym, przez dziennego opiekuna lub nianię. Prowadzenie żłobka lub klubu dziecięcego jest działalnością regulowaną w rozumieniu ustawy z dnia 2 lipca 2004 r. o swobodzie działalności gospodarczej i wymaga wpisu do prowadzonego przez samorząd gminny rejestru żłobków i klubów dziecięcych. Dotyczy to wszystkich instytucji tworzonych od 4 kwietnia 2011 r. Do rejestru mogą być wpisane tylko te placówki, które spełniają wszystkie standardy, jakie przewiduje ustawa i stosowne do niej rozporządzenia. Wdrażanie zapisów ustawy żłobkowej wpłynęło na wzrost liczby placówek opieki nad dzieckiem do lat trzech. W roku 2011 do rejestru żłobków wpisano 571 placówek i 48 klubów dziecięcych, w kolejnym roku funkcjonowało już 791 żłobków i 105 klubów dziecięcych. Podpisano również umowy z 30 dziennymi opiekunami. Natomiast, na podstawie danych z centralnego rejestru żłobków i klubów dziecięcych oraz wykazu dziennych opiekunów (stan z 19 maja 2014 r.: <rejestrzlobkow.mpips.gov.pl>), na ten moment funkcjonuje w skali kraju 1321 żłobków, 261 klubów dziecięcych i 145 dziennych opiekunów, co zabezpiecza opiekę dla 62 852 dzieci poniżej 3. roku życia, a to stanowi zaledwie 4,028% dzieci w tym wieku³⁴. Ministerstwo Pra-

³⁴ Według danych GUS na dzień 31 grudnia 2013 r. w Polsce żyje około 1 560 217 dzieci, które nie ukończyły 3. roku życia. W sprawozdaniu Rady Ministrów z realizacji ustawy z dnia

cy i Polityki Społecznej apeluje do urzędników gminnych o większe zainteresowanie formą opieki sprawowaną przez opiekuna dziennego, jako że jest ona **najprostsza i najtańsza**, potrzeba bardzo krótkiego czasu zorganizowania instytucji, a ponadto istnieje szeroki zakres swobody regulowania warunków pracy dziennego opiekuna i sprawowania opieki. Korzystną formą jest tworzenie sieci lub zespołów dziennych opiekunów, co pozwala na wzajemne zastępstwa, nie stawiając rodzica w trudnej sytuacji w przypadku choroby czy urlopu opiekuna. Zamieszczony wykres przedstawiający procentowy wykaz gmin z instytucjami opieki nad dziećmi w wieku do lat trzech w 2012 r. najlepiej oddaje stan opieki w naszym kraju.

Warto nadmienić, że Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej opracowało i wdrożyło w 2011 r. resortowy program rozwoju instytucji opieki nad dziećmi w wieku do lat trzech nazwany „Programem Maluch”. Ma on swoją stronę internetową <<http://www.zlobki.mpips.gov.pl/>>, reguluje podstawowe kwestie dotyczące opieki nad najmłodszym dzieckiem (tab. 1).

Na stronie internetowej programu znaleźć można informacje dotyczące:

- zadań związanych z prowadzeniem rejestru żłobków i klubów dziecięcych, prowadzenia wykazu dziennych opiekunów, przeprowadzania konkursów na dziennych opiekunów, prowadzenia nadzoru **nad instytucjami opieki sprawowanej przez wójta, burmistrza lub prezydenta miasta, składania sprawozdań rzeczowo-finansowych**,

- ułatwień dla rodziców małych dzieci, którzy podejmują decyzje o wyborze placówki opieki nad dzieckiem do lat trzech. Na stronie znajduje się mapa żłobków, klubów dziecięcych i punktów dziennej opieki utworzonych w ramach Działania 1.5 *Wspieranie rozwiązań na rzecz godzenia życia zawodowego i rodzinnego* Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Na mapie znajdują się podstawowe informacje o już funkcjonujących placówkach, na bieżąco dodawane będą również dane dot. nowych ośrodków opieki nad dziećmi,

- pomocy osobom zainteresowanym w utworzeniu własnej placówki opieki nad dzieckiem do lat trzech. Na stronie można znaleźć odpowiedzi na często zadawane pytania: *Jak założyć żłobek, klub dziecięcy? Jakie dokumenty trzeba przygotować i gdzie je złożyć? Kto może tworzyć i prowadzić żłobek, klub dziecięcy? Jak zarejestrować żłobek, klub dziecięcy przez Internet? Iloma dziećmi może opiekować się jeden opiekun w żłobku, w klubie dziecięcym? Jakie wymagania musi spełniać lokal?* Można też przeczytać na temat dotacji dla mikro, małych i średnich przedsiębiorstw w formie żłobka, klubu dziecięcego lub dziennego

4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi do lat trzech w latach 2011–2012 (Dz.U. Nr 45, poz. 235 z późn. zm.) można przeczytać, że Ministerstwo zakładało wówczas optymistycznie, iż „pomimo tego, że odsetek dzieci w wieku do lat trzech w żłobkach, klubach dziecięcych, u dziennych opiekunów i niań rośnie, istnieje potrzeba dalszego zwiększania liczby miejsc opieki. Szacowano, że w 2013 r. odsetek dzieci objętych opieką wzrośnie do 5,8%, a w 2014 r. do 7,1%.

Tabela 1. Regulacje w zakresie opieki nad małymi dziećmi zawarte w „Programie Maluch”

Forma opieki nad dzieckiem	Żłobek	Klub dziecięcy	Dzienny opiekun	Niania
Wiek dziecka	Od 20. tygodnia życia dziecka	Od 1. roku życia dziecka	Od 20. tygodnia życia dziecka	Od 20. tygodnia życia dziecka
Liczba opiekunów przypadających na jedno dziecko	Maksymalnie ośmioro dzieci powyżej 1. roku życia. W sytuacji, gdy jedno z dzieci nie ukończyło 1. roku życia, jest niepełnosprawne lub ma specjalne potrzeby, wówczas na jednego opiekuna przypada nie więcej niż pięcioro dzieci	Maksymalnie ośmioro dzieci powyżej 1. roku życia. W sytuacji, gdy jedno z dzieci nie ukończyło 1. roku życia, jest niepełnosprawne lub ma specjalne potrzeby, wówczas na jednego opiekuna przypada nie więcej niż pięcioro dzieci	Maksymalnie pięcioro dzieci powyżej 1. roku życia. W sytuacji, gdy jedno z dzieci nie ukończyło 1. roku życia, jest niepełnosprawne lub ma specjalne potrzeby, wówczas na jednego opiekuna przypada nie więcej niż troje dzieci	Ustawa nie reguluje tego wątku
Maksymalny czas przebywania dzieci	Maksymalnie do dziesięciu godzin dziennie	Maksymalnie do pięciu godzin dziennie	Nie ma w ustawie informacji na ten temat	Nie ma w ustawie informacji na ten temat
Liczba pomieszczeń	Wymagane są co najmniej dwa pomieszczenia, przy czym rekomendowana powierzchnia przypadająca na jedno dziecko powinna wynosić przynajmniej 4 metry kwadratowe	Wymagane jest co najmniej jedno pomieszczenie, przy czym rekomendowana powierzchnia przypadająca na jedno dziecko powinna wynosić przynajmniej 3 metry kwadratowe	Nie ma w ustawie informacji na ten temat	Nie ma w ustawie informacji na ten temat
Przestrzeń na dworze*	Zapewnione jest bezpośrednie wyjście na teren otwarty, wyposażony w urządzenia do zabaw	Możliwość wyjścia na dwór, zaś w przypadku dzieci, które nie ukończyły 1. roku życia, możliwe jest werandowanie na otwartym balkonie lub tarasie	Możliwość wyjścia na dwór, zaś w przypadku dzieci, które nie ukończyły 1. roku życia, możliwe jest werandowanie na otwartym balkonie lub tarasie	Możliwość wyjścia na dwór, zaś w przypadku dzieci, które nie ukończyły 1. roku życia, możliwe jest werandowanie na otwartym balkonie lub tarasie

* W ustawie nie ma zapisów dotyczących tego wątku. Informacje podano na podstawie zapisów zawartych w resortowym programie rozwoju instytucji opieki nad dziećmi w wieku do lat trzech „Maluch”.

Źródło: <www.mpips.gov.pl>, 22.04.2016.

opiekuna. Można zapoznać się ze stanowiskiem Głównego Inspektora Sanitarnego w sprawie oceny warunków sanitarno-higienicznych lokali przeznaczonych na prowadzenie działalności w postaci sprawowania opieki nad dziećmi w wieku do trzech lat. Na stronie znajduje się także lista programów szkoleń zatwierdzonych przez Ministra Pracy i Polityki Społecznej dla opiekunów dziecięcych.

Na stronach resortowego programu rozwoju instytucji opieki nad dziećmi w wieku do lat trzech minister pracy i polityki społecznej ogłasza coroczny konkurs „Maluch”, którego celem jest finansowe wspieranie zadań z zakresu rozwoju tych instytucji. Natomiast, zamieszczając na stronie programu listę podmiotów, które taką dotację otrzymały, zwiększa się szansa na kontrolę społeczną wydatkowanych na opiekę nad małym dzieckiem środków finansowych.

Społeczne oczekiwania wobec instytucjonalnej opieki nad małym dzieckiem

Pomimo tego, że opieka nad małym dzieckiem może być sprawowana przez cztery różne instytucje, to największym powodzeniem wśród rodziców cieszy się żłobek, co niewątpliwie wynika z niewystarczająco rozwiniętych elastycznych form zatrudnienia kobiet – matek dzieci do lat trzech. We współczesnych rodzinach realizowany jest model z obojgiem pracujących zawodowo rodziców. Kobiety po urloпах macierzyńskich wracają do aktywności zawodowej na pełen ośmiogodzinny etat, muszą do pracy dojechać i z niej wrócić, a to oznacza, że jedynie żłobek może sprostać godzeniu życia zawodowego z opieką nad dzieckiem w kontekście godzin pracy placówki³⁵.

Niewątpliwie w tej sytuacji bardzo atrakcyjnym rozwiązaniem dla rodziców małych dzieci byłoby utworzenie przyzakładowych placówek opieki i edukacji (żłobków i przedszkoli), czemu ma sprzyjać zapis art. 66 ustawy o opiece nad dziećmi do lat trzech³⁶. Od 4 kwietnia 2011 r. do ustawy o zakładowym funduszu świadczeń socjalnych dodaje się ustęp 5a, zgodnie z którym każdy pracodawca, który taką placówkę zdecyduje się otworzyć,

³⁵ Wymiar opieki sprawowanej w żłobku względem każdego dziecka wynosi do dziesięciu godzin dziennie z możliwością wydłużenia czasu opieki na wniosek i dodatkowy koszt rodzica.

³⁶ Jeszcze w 1990 r. co dziesiąta placówka przedszkolna miała charakter przyzakładowy, a w 1980 r. blisko co piąta. C. Sadowska-Snarska, *Uwarunkowania rozwoju przyzakładowych placówek opieki nad dzieckiem jako instrumentu ułatwiającego godzenie pracy z życiem rodzinnym, w: Godzenie życia zawodowego i rodzinnego w Polsce*, red. C. Sadowska-Snarska, Białystok 2011, s. 12.

będzie mógł zwiększyć odpis na ZFŚS dodatkowo o 7,5% średniej płacy, pod warunkiem przeznaczenia całości tego zwiększenia na prowadzenie żłobka lub klubu dziecięcego. Niestety, jak wynika z badań (Balcerzak-Paradowska³⁷, Kotowska, Sztanderska, Wóycicka³⁸, Sadowska-Snarska³⁹), tylko nieliczne firmy decydują się na zakładanie i prowadzenie przyzakładowych form opieki nad dziećmi swoich pracowników, choć – jak pokazują inne obserwacje – blisko połowa badanych pracodawców myśli (deklaratywnie) przychylnie o zakładaniu żłobków czy klubów dziecięcych przy zakładach pracy, tak wynika z badań rządowego Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich (CRZL) przeprowadzonych w ramach projektu „Godzenie ról rodzinnych i zawodowych 2011”⁴⁰. Najczęstszymi barierami uniemożliwiającymi tworzenie placówek opieki nad małymi dziećmi w zakładach pracy są: brak takiej potrzeby zdaniem kierownictwa firmy (38,2% wskazań), małe zainteresowanie samych rodziców (34% wskazań), ograniczone finanse (26,6%) oraz brak odpowiedniego lokalu (24,0%). Można więc domniemywać, że wprowadzone przez rząd zachęty są niewystarczające, bo po prostu nie działają, ale można też doszukać się przykładów dobrych praktyk:

- we wrześniu 2011 r. zorganizowano dla małych dzieci pracowników poznańskiego Urzędu Miasta „Miejsce Opieki nad Dzieckiem”. Była to wówczas bardzo innowacyjna placówka, w której praca z dzieckiem nie ograniczała się tylko do sprawowania nad nim podstawowej opieki. Jej ambicją było wspieranie wszechstronnego rozwoju małych dzieci, stymulowanie procesu uczenia się poprzez budowanie nie tylko w pełni bezpiecznego, ale przede wszystkim inspirującego środowiska. Zaadaptowanie tego projektu było możliwe dzięki dofinansowaniu z budżetu Unii Europejskiej. Warto dodać, że rodzice nie ponosili żadnych kosztów związanych z pobytem ich dziecka w placówce,
- w kwietniu 2011 r. w Nowej Soli w Parku Technologicznym Interior powstał przyzakładowy żłobek „Interiorek” (jest to pierwsza taka pla-

³⁷ B. Balcerzak-Paradowska, *Możliwość godzenia obowiązków zawodowych z rodzinnymi*, w: *Praca kobiet w sektorze prywatnym. Szanse i bariery*, red. B. Balcerzak-Paradowska, Warszawa 2003.

³⁸ *Aktywność zawodowa i edukacyjna a obowiązki rodzinne w Polsce w świetle badań empirycznych*, red. E.I. Kotowska, U. Sztanderska, I. Wóycicka, Warszawa 2007.

³⁹ C. Sadowska-Snarska, *System instytucjonalnej opieki nad dzieckiem w aspekcie godzenia życia zawodowego z rodzinnym*, Białystok 2007; teźże, *Rozwiązania wspierające równowagę między życiem zawodowym i osobistym. Praktyka polskich przedsiębiorstw*, Białystok 2008; teźże, *Elastyczne formy pracy – szanse i zagrożenia*, Białystok 2008.

⁴⁰ Z badań Sadowskiej-Snarskiej z 2011 r. jasno wynika, że w 1002 zbadanych firmach tylko w trzech istniały przyzakładowe żłobki, a w dziewięciu przyzakładowe przedszkola. Ponadto w 974 firmach z 1002 zbadanych w ogóle nie rozważa się możliwości utworzenia takich placówek.

cówka w województwie lubuskim). Żłobek został uruchomiony dzięki funduszom unijnym, co sprawiło, że miesięczny koszt, jaki ponoszą rodzice, wynosi tylko 200 zł. Dzieci mają zagwarantowane pełne wyżywienie, dziesięć godzin profesjonalnej opieki i edukacji oraz stały dyżur pielęgniarki⁴¹,

- w październiku 2012 r. w podpoznańskim Bolechowie otwarto bezpłatny żłobek „Pod Zielonym Jamniczkiem” dla dzieci pracowników firmy Solaris⁴²,

- od września 2013 r. działa przyzakładowy żłobek Uniwersytetu Warszawskiego, który został utworzony w ramach projektu „Uniwersyteckie Maluchy” realizowanego w zakresie Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Priorytet I *Zatrudnienie i integracja społeczna*, Działanie 1.5 *Wspieranie rozwiązań na rzecz godzenia życia zawodowego i rodzinnego*. Żłobek jest otwarty przez 11 miesięcy w roku, dziewięć godzin w tygodniu, a koncepcja placówki zbudowana została na podstawie „Standardów jakości opieki i wspierania rozwoju dzieci do lat trzech. Żłobek” opracowanych przez zespół specjalistów i praktyków powołany przez Fundację Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego⁴³.

Jak wynika z badań i statystyk odnoszących się do funkcjonowania i dostępności instytucjonalnych form opieki nad dziećmi do lat trzech, najczęściej występującą z nich w skali całego kraju są żłobki niepubliczne, których odsetek jest większy niż żłobkowych placówek publicznych. Najmniej rozpowszechnioną instytucją jest opiekun dzienny, niewiele w skali całego kraju jest także klubów dziecięcych, na co – jak pokazuje codzienna praktyka – mogą mieć wpływ bardzo różne czynniki. Są to między innymi nie w pełni transparentne zapisy ustawy dotyczące między innymi wymiaru czasu pracy opiekuna dziennego. Opieka nad kilkorgiem dzieci przez dziesięć godzin bez przerwy na „doładowanie akumulatorów”, bez zastępstwa, bez wsparcia drugiej osoby z praktycznego punktu widzenia jest sprawą niemożliwą. Ponadto ustawa nie odnosi się do możliwości skorzystania z urlopu wypoczynkowego czy chorobowego przez opiekuna dziennego. W większości polskich gmin potencjalny opiekun dzienny nie może liczyć ani na wsparcie merytoryczne, ani tym bardziej na wsparcie finansowe ze strony gminnych urzędników, którzy często sami są mało zainteresowani realizacją ustawy o opiece nad małymi dziećmi i zupełnie niezorientowani w kontekście po-

⁴¹ <<http://www.parkinterior.pl/parkinterior/Uslugi/Centra-edukacyjne/Zlobek-pryzakladowy>>, 22.08.2014.

⁴² Dzięki dotacji unijnej pozyskanej na prowadzenie żłobka przez pierwsze dwa lata jest on darmowy, <http://epoznan.pl/news-news-35578-Bolechowo_pracownicy_do_firmy_jezdza_z..._dziecmi>, 22.08.2014.

⁴³ <http://zlobek.uw.edu.pl/o_nas/>, 22.08.2013.

trzeb rodziców – szczególnie matek małych dzieci – powracających po urlo-
pach macierzyńskich i wychowawczych na rynek pracy⁴⁴. Konieczna jest
więc spójność prowadzonej polityki prorodzinnej, w ramach której wyko-
rzystuje się zarówno wsparcie finansowe, jak i pomoc właściwych organów
oraz pełne zaangażowanie wszystkich zainteresowanych stron: decydentów
politycznych, urzędników niższych szczebli, rodziców i opiekunów podej-
mujących się opieki nad małym dzieckiem w różnych instytucjonalnych
formach. Nie należy zapominać, że warunki zatrudnienia opiekuna dzien-
nego niewątpliwie będą miały znaczące przełożenie na jakość wykonywanej
przez niego usługi, na zaangażowanie w podejmowaną aktywność i zado-
wolenie z wykonywanej pracy.

Badania zrealizowane na początku 2014 r. na zamówienie Fundacji im.
J.A. Komeńskiego przez Millward Brown w ramach projektu „Od serca dla
dziecka” finansowanego przez NUTRICIA Polska wyraźnie pokazują, że
w społecznościach wiejskich i małomiasteczkowych nie ma społecznego
przekonania i zaufania do instytucjonalnej formy opieki nad dzieckiem po-
niżej 3. roku życia. Wynika to i z braku potrzeby skorzystania z usług żłobka
czy opiekuna ze względu na wyższe bezrobocie, jakie w tych środowiskach
się obserwuje, jak i z pewnych zakorzenionych pokoleniowo i kulturowo
przekonań⁴⁵. Taka sytuacja pogłębia już istniejące różnice w nabywaniu róż-
norodnych kompetencji przez małe dzieci ze względu na ich miejsce wzra-
stania, w stymulowaniu ich rozwoju, w niwelowaniu ewentualnych dys-
harmonii czy zaburzeń rozwojowych. Ciągłe aktualne jest więc wołanie
o równość szans rozwojowych i edukacyjnych wszystkich polskich dzieci,
jako że wysokiej jakości wczesna edukacja i opieka nad małym człowiekiem
stanowi fundament późniejszej edukacji oraz istotny element zmniejszania
obecnych i przyszłych nierówności społecznych pomiędzy dziećmi pocho-
dzącymi z różnych środowisk społecznych i kulturowych. Światłem
w tunelu dla tego bardzo zaniedbanego obszaru polskiej polityki społecznej
są zalecenia na szczeblu Unii Europejskiej zarówno dla Parlamentu Europej-
skiego, jak i dla Komisji Europejskiej oraz dla poszczególnych państw człon-
kowskich w kierunku stworzenia spójnych ram jakości wczesnej edukacji
i opieki nad dzieckiem, którą należy traktować jako wartość dodaną w roz-
woju społeczeństw. Konieczne jest więc wypracowanie i wdrożenie jasnych

⁴⁴ Opiekun dzienny musi przygotować całą infrastrukturę przedsięwzięcia praktycznie samodzielnie: postarać się o lokal zgodny z ustawowymi standardami, wyposażyć go w atestowane sprzęty, meble i zabawki, zorganizować wyżywienie dzieci i wszystko, co się z tym wiąże. Brak wsparcia bardzo utrudnia, a czasem wręcz uniemożliwia zorganizowanie tej formy opieki nad małym dzieckiem.

⁴⁵ Z badań wynika, że idea opiekuna dziennego przegrywa z bardziej bezpiecznymi, sprawdzonymi rozwiązaniami, jakimi jest pozostawienie dziecka pod opieką babci, cioci czy wynajętej niani.

i porównywalnych celów, poziomów odniesienia oraz wskaźników co do dostępu do placówek opieki i edukacji, kwalifikacji personelu, programów edukacyjnych, partycypacji rodziców, struktur politycznych, prawnych i finansowych⁴⁶. Przy odpowiedzialnym wsparciu rządu rozwój instytucjonalnych form opieki nad małym dzieckiem stanie się autentycznie jednym z priorytetów organów niższego szczebla, które będą wspierały różne oddolne inicjatywy osób fizycznych, stowarzyszeń czy organizacji.

Praktyczna realizacja ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do lat trzech

System opieki nad dziećmi w wieku do lat trzech został uregulowany w jednym akcie prawnym rangi ustawowej, począwszy od 4 lutego 2011 r. Od tego też momentu prowadzenie działalności polegającej na opiece nad dzieckiem do lat trzech jest działalnością regulowaną w rozumieniu ustawy z dnia 2 lipca 2004 r. o swobodzie działalności gospodarczej (Dz.U. z 2007 r. Nr 155, poz. 1095, z późn. zm.) i wymaga wpisu do prowadzonego przez samorząd gminy rejestru. Konsekwencją analiz (nie)skuteczności mechanizmów wprowadzonych „ustawą żłobkową” stała się jej nowelizacja z 2013 r. wprowadzająca dość istotne zmiany w opiece nad małym dzieckiem⁴⁷, których istotą było:

- zmniejszenie wkładu własnego gminy z 50% do 20% w kosztach realizacji zadania przy ubieganiu się o środki finansowe z budżetu państwa na utworzenie i funkcjonowanie instytucji opieki nad dziećmi do lat trzech,

- rozszerzenie katalogu podmiotów, które mają możliwość ubiegania się o tego rodzaju środki. Oprócz gmin o dofinansowanie mogą się starać także osoby fizyczne, prawne oraz jednostki organizacyjne nie posiadające osobowości prawnej. W wyniku tych zmian nie tylko gminy, ale także osoby prawne oraz jednostki organizacyjne nie posiadające osobowości prawnej mogą zatrudniać dziennych opiekunów,

- wprowadzenie przepisów, które umożliwiają organizowanie wspólnej obsługi administracyjnej, finansowej i organizacyjnej instytucji opieki nad dziećmi w wieku do lat trzech oraz stworzenie możliwości jej zapewnienia przez jednostki obsługi ekonomiczno-administracyjnej szkół i placówek określonych w ustawie o systemie oświaty⁴⁸.

⁴⁶ *Jakość wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem*, Gert-Jan Lindenboom, Bert-Jan Buiskool, <www.europarl.europa.eu/studies>, 22.04.2016.

⁴⁷ Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 18 listopada 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do lat trzech (Dz.U., poz. 1457).

⁴⁸ Tamże.

Ponadto ustawę z 2011 r. dopełniają i porządkują:

- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 marca 2011 r. w sprawie wymagań lokalowych i sanitarnych dotyczących żłobków i klubów dziecięcych (Dz.U. Nr 69, poz. 367),

- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 marca 2011 r. w sprawie zakresu programów szkoleń dla opiekuna w żłobku lub klubie dziecięcym, wolontariusza oraz dziennego opiekuna (Dz.U. Nr 69, poz. 368),

- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 5 sierpnia w sprawie sprawozdań rzeczowo-finansowych z wykonywania zadań z zakresu opieki nad dziećmi w wieku do lat trzech (Dz.U. Nr 173, poz. 1035) - rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 6 września 2011 r.,

- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 10 lipca 2014 r. w sprawie wymagań lokalowych i sanitarnych, jakie musi spełniać lokal, w którym ma być prowadzony żłobek lub klub dziecięcy (Dz.U. poz. 925)⁴⁹,

- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 31 stycznia 2014 r. w sprawie wzorów dokumentów elektronicznych o wpis, zmianę oraz wykreślenie w rejestrze żłobków i klubów dziecięcych (Dz.U., poz. 193).

Zadania z zakresu opieki nad małymi dziećmi są zadaniem własnym gminy i zgodnie z art. 55 w związku z art. 54 ustawy nadzór nad żłobkiem, klubem dziecięcym oraz dziennym opiekunem w zakresie warunków i jakości świadczonej opieki sprawuje wójt, burmistrz lub prezydent miasta właściwy ze względu na miejsce prowadzenia żłobka lub klubu dziecięcego albo miejsce sprawowania opieki przez dziennego opiekuna, natomiast Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 marca 2011 r. reguluje standardy dotyczące wymagań lokalowych i sanitarnych w żłobkach oraz klubach dziecięcych (Dz.U. Nr 69, poz. 367).

⁴⁹ W Rozporządzeniu MPiPS z lipca 2014 r. znajduje się „sztywny” zapis dotyczący wymaganej wysokości pomieszczeń, w jakich przebywają dzieci (co najmniej 2,5 m). Wielu właścicieli niepublicznych żłobków i klubów dziecięcych nie może zarejestrować swoich placówek, gdyż w budynkach, jakie dostosowali na potrzeby żłobka, nie są w stanie podnieść sufitu pod wymaganą wysokość (stosunkowo łatwo jest pomieszczenie powiększyć, wybijając ściany, ale niemożliwe jest bez naruszania konstrukcji budynku podnieść sufit). Wielu właścicieli żłobków boryka się z nadinterpretacją lokalnych inspektorów, którzy wedle własnego uznania interpretują zapis tego rozporządzenia w odniesieniu do §1.1. Dla właścicieli żłobków brak precyzyjnych zapisów, a tym samym możliwość ich dowolnej urzędniczej interpretacji, skutkuje niemożliwością zarejestrowania placówki i starania się o dotacje, np. z programu „Ma-luch” czy z Urzędu Miasta. W „Standardach jakości opieki i wspierania rozwoju dzieci do lat trzech” opracowanych przez zespół ekspertów pracujący przy Fundacji Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego zaleca się, aby w pomieszczeniach, gdzie odpoczywają dzieci, obniżyć sufit.

Wraz ze zmianą ustawy o opiece nad dziećmi poniżej 3. roku życia żłobek przestał już być instytucją świadczącą wyłącznie usługi zdrowotne, a ponadto pojawiły się perspektywy na uruchomienie nowych, dotąd nieznanych form sprawowania opieki i edukacji w odniesieniu do małych dzieci, a to pociągnęło za sobą konieczność określenia profilu wykształcenia i zakresu kwalifikacji osób, których opiece powierzane są maluchy w żłobku, klubie dziecięcym i w instytucji opiekuna dziennego. Jak wynika z zapisów ustawowych (art. 16 ustawy), dyrektorem żłobka może być osoba, która ma wykształcenie wyższe i co najmniej trzy lata doświadczenia w pracy z dziećmi albo co najmniej wykształcenie średnie oraz pięć lat doświadczenia w pracy z dziećmi. Opiekunem w żłobku lub klubie dziecięcym może być osoba posiadająca kwalifikacje: pielęgniarki, położnej, opiekunki dziecięcej, nauczyciela wychowania przedszkolnego, nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej lub pedagoga opiekuńczo-wychowawczego, ale także osoba, która ma co najmniej wykształcenie średnie oraz co najmniej dwuletnie doświadczenie w pracy z dziećmi w wieku do lat trzech albo przed zatrudnieniem jako opiekun w żłobku lub w klubie dziecięcym odbyła 280-godzinne szkolenie, z czego co najmniej 80 godzin w formie zajęć praktycznych. Jeżeli osoba, która posiada wykształcenie średnie i co najmniej dwuletnie doświadczenie w pracy z dziećmi do lat trzech nie pracowała z dziećmi w tym wieku przez co najmniej sześć miesięcy bezpośrednio przed podjęciem zatrudnienia jako opiekun, zobowiązana jest w ciągu sześciu miesięcy od rozpoczęcia pracy na stanowisku opiekuna odbyć 80-godzinne szkolenie w celu uaktualnienia i uzupełnienia wiedzy oraz umiejętności. Przewiduje się również zatrudnianie do pomocy w żłobku lub klubie dziecięcym wolontariuszy, którymi mogą być osoby dobrze dzieciom znane (ciocia, babcia, dziadek), pod warunkiem ukończenia przez nie 40-godzinnego szkolenia⁵⁰.

Dobór kadry pracującej w żłobku leży w gestii dyrektora placówki, gdyż ustawa nie zawiera postanowień dotyczących sposobu zatrudniania i kwalifikacji personelu⁵¹. Niestety, im młodsze dzieci, tym mniejsze stawia się wymagania dotyczące kwalifikacji kadry. Bycie opiekunem małego dziecka pracującym w sektorze usług opiekuńczo-edukacyjnych odbierane jest ciągle w społecznej świadomości w kategoriach niskiego statusu zawo-

⁵⁰ Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz.U. Nr 45, poz. 235).

⁵¹ Pracownicy placówek publicznych prowadzonych przez gminy mają status pracowników samorządowych i wobec tych osób ma zastosowanie ustawa z 2008 r. (Dz.U. Nr 223, poz. 1458 z późn. zm.) oraz wydane na jej podstawie rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 18 marca 2009 r. w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz.U. z 2013 r., poz. 1050).

dowego, choć coraz częściej postuluje się już, aby zrezygnować z nazwy „opiekun małego dziecka” i zastąpić ją nazwą lepiej oddającą to, czym w istocie zajmują się osoby pracujące z maluchami – „wychowawca małego dziecka”⁵². Jak wynika z raportu Komisji Europejskiej *Key Data on Early Childhood Education and Care In Europe – 2014 Edition*, w ponad dwóch trzecich państw opiekę nad małym dzieckiem mogą sprawować osoby bez dyplomu licencjata⁵³. Jest to zjawisko niepokojące, ponieważ standardy jakości opieki nad małymi dziećmi to nie tylko spełniany wymogi budowlane, sanitarne i przeciwpożarowe budynek, wyposażenie placówki w atestowane meble i sprzęty, atrakcyjny plac zabaw, ale także – a może przede wszystkim – troska o bezpieczeństwo psychiczne i fizyczne malucha oraz umiejętność współpracy z jego rodzicami. Szacunek dla dziecięcych uczuć i życzliwość w bezpośrednich z nimi kontaktach, tworzenie inspirującego środowiska i ciepłe relacje z rodzicami wymagają autentycznego profesjonalizmu opiekunów dziecięcych. Ukończenie studiów, kursów czy skróconych szkoleń nie powinno – w sposób formalny i mentalny – zamykać możliwości ciągłego doksztalcania się, podnoszenia kwalifikacji opiekunów pracujących w żłobkach i klubach dziecięcych. Do pracy z małymi dziećmi i ich rodzinami potrzebny jest refleksyjny praktyk, wrażliwy i szanujący odmienność, gdyż potrzeby odbiorców usług dla maluchów są bardzo różne, często zderzane kulturowo, etnicznie czy religijnie⁵⁴. Opiekun małego dziecka musi umieć szanować dziecięce upodobania związane na przykład ze spaniem, z odżywianiem się, z czynnościami higieniczno-pielęgnacyjnymi. Są dzieci, które nie zasną położone do żłobkowego łóżeczka, bo rodzice zawsze kołyszą je przed snem czy głaszczą po główce, inne nie zasną przy zasuniętych kotarach, bo w domu pali się zawsze przyciemniona lampka. Są i takie,

⁵² Wychowawca-opiekun, wychowawca-pedagog społeczny, pedagog społeczny, nauczyciel edukacji wczesnodziecięcej – tak określani są pracownicy merytoryczni, czyli osoby pracujące bezpośrednio z dziećmi w różnych krajach europejskich.

⁵³ Wyjątkiem są kraje skandynawskie i nadbałtyckie, w których placówki zajmujące się dziećmi do 3. roku życia działają jako jedna struktura administracyjna wraz z placówkami przedszkolnymi i od wszystkich nauczycieli edukacji wczesnodziecięcej wymaga się wyższego wykształcenia. Jednak w większości krajów unijnych za opiekę i edukację różnych wiekowych grup dziecięcych odpowiadają inne ministerstwa, co skutkuje zróżnicowaniem wymagań wobec kadry. W Polsce opieką i edukacją dzieci poniżej 3. roku życia zajmuje się Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, a edukacją dziecka od 3. roku życia – Ministerstwo Edukacji Narodowej.

⁵⁴ W Raporcie OECD z 2007 r. po raz pierwszy pojawił się wyraźnie zaakcentowany problem uznawalności kompetencji kadry pedagogicznej pracującej w sektorze usług dla najmłodszych dzieci. W komunikacie końcowym znalazła się następująca konkluzja: „należy większą uwagę skupić na jakości szkolenia wychowawców najmłodszych dzieci i na tworzeniu programów nauczania”. P. Oberhuemer, I. Schreyer, *Nauczyciel, czyli kto?*, „Dzieci w Europie”, 2009, I, 15(3), s. 9-10.

które do zaśnięcia potrzebują odrobiny mleka podanego w butelce, jeszcze inne trzeba mocno otulić ich „domowym” kocykiem. By sprostać tym podstawowym, ale jakże istotnym potrzebom najmłodszych, konieczny jest życzliwy dialog i partnerstwo z ich rodzicami, a nie wprowadzanie w placówce rygorystycznych, równych dla wszystkich zasad, w myśl przekonania, że żłobek to nie dom, a opiekunka to nie mama, która indywidualnie zatroszczy się o każde dziecko. Opiekunowie w żłobkach – szczególnie publicznych – muszą odejść od podejścia wyłącznie medyczno-higienicznego i skupić się także na samym dziecku, na jego potrzebach rozwojowych związanych z eksploracją poznawczą, z rozwojem społecznym i emocjonalnym⁵⁵. Oznacza to, że w pozarodzinnych formach opieki nad dziećmi do lat trzech należy podejmować różne zadania edukacyjne, a nie tylko opiekuńczo-pielęgnacyjne. Nasuwa się więc pytanie, jak pracować z najmłodszymi? Czym się kierować, ustalając standardy dla danej placówki? Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 nie określa wytycznych dotyczących prowadzenia zajęć opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych w żłobku i klubie dziecięcym, nie zawiera upoważnienia do wydania rozporządzenia w sprawie zakresu programowego zajęć czy też jednolitego programu pracy (programu edukacyjnego) realizowanego w ramach usług dla dzieci poniżej 3. roku życia. Wynika z tego, że:

wiedzę na temat sposobu prowadzenia zajęć w żłobku i klubie dziecięcym opiekunowie powinni nabyć podczas kształcenia i wymaganego w art. 16 ust. 2 ustawy co najmniej dwuletniego doświadczenia w pracy z dziećmi w wieku do lat trzech lub szkolenia dla opiekuna w żłobku lub klubie dziecięcym. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej nie prowadzi prac nad zmianą przepisów w zakresie wprowadzenia jednolitego dla wszystkich żłobków programu edukacyjnego i obowiązku jego realizowania⁵⁶.

Dyrektor Departamentu Polityki Rodzinnej uważa, że „wprowadzenie jednolitego programu edukacyjnego byłoby kolejnym wymogiem, którego spełnienie byłoby konieczne, aby prowadzić żłobek i w konsekwencji mogłoby ograniczyć rozwój tych instytucji”⁵⁷. Zapis ten jest niejasny i kłóci się

⁵⁵ Są żłobki, w których uwaga opiekunów skupiona jest na wyczesywaniu ciemieniuchy, w których maluchy wiele czasu spędzają na wspólnym „nocnikowaniu, w których sale przypominają szpitalne oddziały”. Teresa Ogrodzińska i Monika Rościszewska-Woźniak z Fundacji Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego zwracają uwagę na fakt, że podczas gdy na zachodzie Europy trwają debaty o stymulowaniu dwulatków, w Polsce „małym dzieciom tylko podcieramy pupy”.

⁵⁶ Informacje zamieszczone w tekście pojawiły się w korespondencji, jaką podjął z Departamentem Polityki Rodzinnej MPiPS Przemysław Ziembora, przedstawiciel Stowarzyszenia Żłobków Niepublicznych ProRodzina.

⁵⁷ Tamże.

z wymaganiami, jakie stawia się przed właścicielami żłobków i klubów dziecięcych chcących się starać o dotacje z miejskich urzędów. W ofercie, jaką składają oferenci, jednym z kryteriów szczegółowych jej wyboru jest przedstawienie programu edukacyjnego i programu współpracy z rodzicami. Jak pokazuje praktyka, oferenci – którzy mają różne wykształcenie i doświadczenie pedagogiczne – bardzo indywidualnie interpretują zapis dotyczący owego programu edukacyjnego, przybierającego np. postać planu dnia lub będącego dokumentem, w którym wymienia się różne aktywności dzieci i czas ich trwania. W innym przypadku to po prostu wyszczególnienie zajęć, jakie oferuje placówka lub opis metod pracy z dziećmi. Nie mając żadnego obligatoryjnego wzorca, czym jest i jak powinien wyglądać program edukacyjny dla placówek zajmujących się opieką i edukacją dzieci poniżej 3. roku życia, wymóg stworzenia takiego dokumentu nie powinien stanowić kryterium decydującego o otrzymaniu bądź nieotrzymaniu dotacji. Jedynymi materiałami, z jakich mogą korzystać właściciele żłobków i opiekunowie tam pracujący, są *Standardy jakości opieki i wspierania rozwoju dzieci do lat trzech* przygotowane i upublicznione w 2012 r. przez Fundację Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego oraz *Program opiekuńczo-edukacyjny dla żłobków i klubów dziecięcych* przygotowany przez Instytut Małego Dziecka im. A. Lindgren na początku 2014 r. Warto w tym miejscu nadmienić, że w Danii – począwszy od 2004 r. – wdrażana jest ustawa dotycząca edukacji wczesnodziecięcej, w której znalazł się „program rozwoju kompetencji w obszarach związanych z przyrodą, ludzkim ciałem, zachowaniami społecznymi, językiem i wartościami kultury”⁵⁸.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ

1. Realizacja celów i zadań wynikających z przepisów ustawy z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat trzech ma na celu wspierać rodziców powracających po urlopie macierzyńskim do pracy zawodowej, ale też rodziców zaczynających dostrzegać placówki opieki nad dziećmi jako miejsce, w którym dokonuje się rozwój małego człowieka pod wpływem profesjonalnych oddziaływań zatrudnionej tam kadry opiekunów i innych specjalistów. Tym samym zmieniają się poglądy na rolę, jaką odgrywa sektor usług dla małych dzieci; żłobki przestały już pełnić funkcję placówek o charakterze „pomocy społecznej”, a postrzegane są jako miejsce, w którym przestrzega się praw dziecka: do samorozwoju, do bezwarunkowej akceptacji, do popełniania błędów i poszukiwania niestandardowych rozwiązań.

⁵⁸ A. Galardina, *Włoscy pedagogistas*, „Dzieci w Europie”, 2009, 1(3), s. 19-20

2. Barrierami uniemożliwiającymi lub ograniczającymi zaspokajanie potrzeb społecznych w zakresie objęcia profesjonalną opieką dzieci poniżej 3. roku życia są:

- niewystarczająca liczba miejsc w publicznych żłobkach i, co za tym idzie, długie listy oczekujących,
- wysokie koszty opieki w jednostkach niepublicznych nie posiadających dofinansowania z urzędu miasta lub ze środków unijnych,
- wysokie koszty organizacji opieki indywidualnej dla dzieci,
- zbyt mała liczba opiekunek na rynku pracy,
- godziny otwarcia placówek niedostosowane do potrzeb osób pracujących zawodowo.

3. Odpowiadając na potrzeby rodziców – klientów usług dla najmłodszych dzieci – w placówkach opieki nad dzieckiem do lat trzech podejmowane są działania opiekuńcze w wymiarze biologicznym, działania wychowawcze w wymiarze społecznym, działania edukacyjne w wymiarze psychoruchowym oraz działania organizacyjne w wymiarze przestrzennym. Jak wynika z badań, rodzice-respondenci oczekują, aby żłobek, do którego ewentualnie posłali by swoje dziecko, zagwarantował ich pociesze pobyt w warunkach zbliżonych do tych domowych, aby otoczona została profesjonalną opieką – także w zakresie pielęgnacji i higieny, by holistycznie stymulowano jej rozwój poprzez realizację dostosowanego do potrzeb i możliwości malucha programu edukacyjnego.

4. Żłobki i kluby dziecięce muszą funkcjonować jako placówki o najwyższych uniwersalnych standardach przedmiotowo-społecznych w odniesieniu do:

- nowoczesnej i funkcjonalnej infrastruktury: przestronne wnętrza, jasne pomieszczenia, odpowiednie wyposażenie w meble, sprzęty i pomoce edukacyjne oraz zabawki,
- kadry, która ma kwalifikacje zgodne z wymaganiami przewidzianymi ustawą, permanentnie się doskonali w zakresie szeroko pojętej opieki i edukacji wczesnodziecięcej, współpracy z rodziną dziecka i specjalistami, mogącymi wspierać osoby pracujące z małymi dziećmi w wypełnianiu przez nie funkcji „opiekuna-wychowawcy małego dziecka”, kadry, która jest zdolna do autorefleksji i własnych poszukiwań zawodowych,
- programu edukacyjnego, opiekuńczo-wychowawczego, jaki jest realizowany w danej instytucji, a który umożliwi ograniczanie nierówności rozwojowych i wyrównywanie szans, szczególnie w odniesieniu do dzieci ze środowisk defaworyzowanych.

BIBLIOGRAFIA

- Aktywność zawodowa i edukacyjna a obowiązki rodzinne w Polsce w świetle badań empirycznych, red. E.I. Kotowska, U. Sztanderska, I. Wóycicka, Scholar, Warszawa 2007
- Balcerzak-Paradowska B., *Możliwość godzenia obowiązków zawodowych z rodzinnymi, w: Praca kobiet w sektorze prywatnym. Szanse i bariery*, red. B. Balcerzak-Paradowska, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie, Warszawa 2003
- Balcerzak-Paradowska B., *Polityka rodzinna w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*, Biuletyn RPO, materiały nr 67, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2009
- Boguszewski R., *Kobieta pracująca*, Fundacja Centrum Badania Opinii – 503, BS/28/2013, Warszawa 2013
- Brzezińska A., *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2005
- Burnetko K., Mateja A., *Wszystko o Ewie*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2011
- Galardina A., *Włoscy pedagogistas, „Dzieci w Europie”*, 2009, 1, 15(3)
- Jakość wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem*, red. L. Part, Parlament Europejski, Dyrekcja Generalna ds. Polityki Wewnętrznej 2013
- Kapuściński R., *Lapidarium VI*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2007
- Macierzyństwo a praca zawodowa. Z perspektywy kobiet-matek*, Raport z badania jakościowego dla Fundacji Świętego Mikołaja, Projekt współfinansowany ze środków UE w ramach EFS, Warszawa 2006
- Mały rocznik statystyczny Polski*, GUS, Warszawa 2011
- Oberhuemer P., Schreyer I., *Nauczyciel, czyli kto?*, „Dzieci w Europie”, 2009, 1, 15(3), s. 9-13
- Piętka-Kosińska K., Ruzik-Sierdzińska A., *Żłobki w Polsce. Badanie empiryczne i jakościowe*, MPiPS, Warszawa 2010
- Polska w Europie – przyszłość demograficzna*, red. Z. Strzelecki, A. Potrykowska, RRL, Warszawa 2012
- Rościszewska-Woźniak M., *Standardy jakości opieki i wspierania rozwoju dzieci do lat 3. Żłobek*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa 2012
- Sadowska-Snarska C., *Elastyczne formy pracy – szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2008
- Sadowska-Snarska C., *Rozwiązania wspierające równowagę między życiem zawodowym i osobistym. Praktyka polskich przedsiębiorstw*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2008
- Sadowska-Snarska C., *System instytucjonalnej opieki nad dzieckiem w aspekcie godzenia życia zawodowego z rodzinnym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2007
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- Stevenson L., *Seven Theories of Human Nature*, Oxford University Press, New York 1974
- Szałańska-Kuślakowska I., Tkaczyńska A., Tkaczyńska H., *Małe dzieci warte poznania. Program opiekuńczo-edukacyjny dla żłobków i klubów dziecięcych*, Instytut Małego Dziecka im. A. Lindgren, Poznań 2014

Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz.U. Nr 45, poz. 235)

Wczesny start w Europie – różnorodność systemów edukacji i opieki nad najmłodszymi, Komisja Europejska, Wydawnictwo Eurydice, Warszawa 2014

Małe dziecko w środowisku dorosłych. O budowaniu pozytywnej więzi z opiekunem

Słowa klucze: *relacja prototypowa, przywiązanie, protodialog, interakcja dorosły – dziecko, mowa matczyzna, budowanie rusztowania, skuteczny opiekun*

Wstęp

Dziecko przychodzi na świat z biologiczną gotowością do kontaktu z drugim człowiekiem. Wyraża się ona zdolnością do fiksacji wzroku na twarzy człowieka, wyodrębnianiem spośród dźwięków z otoczenia i reakcją na głos opiekuna. Większość opiekunów, zwłaszcza matek, jest gotowa do nawiązywania kontaktów z dzieckiem od pierwszych chwil jego życia. Zagadnienia relacji małe dziecko – opiekun jest tematem licznych zainteresowań naukowo-badawczych, dostrzega się i eksponuje znaczenie wczesnego okresu rozwoju jako fazy sensorywnej, prototypowej dla dalszych etapów rozwoju. W pierwszych miesiącach i latach dziecko kształtuje wzorce relacji z innymi ludźmi, które będą determinować całe jego późniejsze życie.

Niemowlęta pozbawione kontaktu behawioralnego, w toku którego dokonuje się zaspokojenie najbardziej elementarnych potrzeb biologicznych, nie mają szansy przeżycia. Dzieci wychowywane bez zróżnicowanych i bogatych kontaktów psychicznych z dorosłymi, nawet najbardziej poprawnie pielęgnowane, nie rozwijają się prawidłowo. I dopiero dzieci kochane, pieszczone, mające okazję nie tylko do odbioru różnorodnych treści psychicznych w kontakcie z dorosłymi, ale także przeżywające uczucie intymnej bliskości i jedności w kontakcie ze swoimi matkami [a także innymi opiekunami – dop. K.K.] mają szansę na prawidłowy rozwój¹.

Budowanie bliskości między opiekunem a dzieckiem wykorzystuje naturalną wrażliwość niemowlęcia na głos i widok twarzy ludzkiej. W dużej mierze determinują ją jednak oczekiwania opiekuna, jego przekonania i aspiracje odnośnie do dziecka, tego, jakie powinno być, w jaki sposób ma

¹ M. Kościelska, *Trudne macierzyństwo*, Warszawa 1998, s. 78.

się zachowywać i w jakim kierunku rozwijać. Można powiedzieć, przywołując słowa Bernarda Crammera, że:

w obliczu nieznanego zjawiska, jakim jest noworodek, rodzice spieszą, by „przyjąć” mu tożsamość wraz z całym szeregiem cech. Niemowlę jest zatem piękne, silne, samolubne, agresywne, przy czym dorzuca się na przykład „jak jego dziadek”. Te określenia, w które ubieramy niemowlę, są zawsze kontynuacją linii pochodzenia².

Wczesna relacja z opiekunem jako relacja prototypowa

Pierwsze relacje, jakie nawiązuje małe dziecko z opiekunami, najczęściej z matką (tzw. **podstawowym opiekunem**), są wyjątkowo znaczące dla jego dalszego rozwoju. Wielu badaczy tę pierwszą relację traktuje jako **prototyp (relację prototypową)** wszystkich późniejszych bliskich związków, jakie stworzy jednostka w dalszym życiu, aż po okres dorosłości. Więż ta charakteryzuje się następującymi cechami:

1) selektywnością – czyli skupianiem się na konkretnej osobie, która wywołuje zachowania przywiązania w sposób i zakresie niespotykanym w relacjach z inną osobą,

2) poszukiwaniem fizycznej bliskości – które polega na dążeniu do utrzymania bliskości w relacji z obiektem przywiązania,

3) komfortem i bezpieczeństwem, które są wynikiem osiągnięcia bliskości przez jednostkę,

4) lękiem separacyjnym, który pojawia się, gdy więź zostaje zerwana i niemożliwe jest uzyskanie bliskości.

Tworzenie wczesnej relacji staje się możliwe dzięki określonym dyspozycjom, w jakie wyposażone zostało niemowlę. Spośród nich podstawowa jest zdolność do wyrażania dyskomfortu za pomocą płaczu³, rozpoznawanie zapachu matki⁴, wybór uprzywilejowanego partnera⁵, w dalszej kolejności umiejętność „czynienia interakcji bardzo przyjemnymi dla matki, np. dzięki uśmiechowi, wokalizacji, utrzymywania z nią kontaktu wzrokowego”⁶.

² B. Cramer, *Pierwsze dwa lata. Co się dzieje pomiędzy matką, ojcem i dzieckiem*, Gdańsk 2003, s. 13.

³ Ta kwestia zostanie przedstawiona szerzej w dalszej części opracowania.

⁴ Badania prowadzone przez T.B. Brazeltona wskazują, że już w pierwszych dniach po narodzeniu niemowlę dłużej węża wacik nasączony mlekiem matki niż mlekiem krowim. Zob. np. B. Cramer, *Pierwsze dwa lata...*, s. 39.

⁵ Badania prowadzone przez T.B. Brazeltona wskazują, że niemowlę już w 3. dniu po urodzeniu odwraca głowę w stronę matki, która woła je po imieniu (podaję za: B. Cramer, *Pierwsze dwa lata...*, s. 38-39).

⁶ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2004, s. 452.

Również matka (w zasadniczej większości przypadków) wyposażona jest w wewnętrzne dyspozycje (tzw. **wrażliwość na dziecko**) niezbędne do zapewnienia malcowi opieki, podobnie jak inne ssaki, których działania ukierunkowane na zajmowanie się potomstwem są zdeterminowane biologicznie.

Ta pierwsza więź rozwijająca się między niemowlęciem a jego opiekunem stanowi pierwociny relacji społecznych na kolejnych etapach rozwoju, a jej specyfika została szczegółowo opisana przez Johna Bowlby'ego w koncepcji **przywiązania**⁷. Zdaniem tego autora „przywiązanie działa jak system kontroli, mniej więcej tak, jak termostat. Ma za zadanie utrzymać pewien stabilny stan, mianowicie stan bliskości z rodzicem”⁸. Jego istotą jest poszukiwanie bliskości określonej osoby zwanej w teorii **figurą przywiązania**. Widać je najbardziej u małych dzieci, choć wraz z rozwojem jednostek system przywiązania staje się zdecydowanie bardziej złożoną siecią: odczuć, doznań, postaw i przekonań. H. Rudolph Schaffer podkreśla z kolei, że „obiekt przywiązania pełni funkcję bezpiecznego schronienia (**bezpiecznej bazy**), z którego dziecko wyrusza badać środowisko i do którego może wrócić w sytuacji niepewności czy zagrożenia”⁹.

Wyróżniono cztery fazy rozwoju przywiązania, które ilustrują, w jaki sposób zmienia się jego istota, a zachowania dziecka stają się w coraz większym stopniu zorganizowane, elastyczne i celowe.

Faza pierwsza – przedprzywiązaniowa (od urodzenia do 2. miesiąca życia), która przejawia się w następujących formach:

- selektywności percepcyjnej – odnoszącej się do tendencyjności reakcji wzrokowych i słuchowych, które od urodzenia przygotowują dzieci do zwracania uwagi na innych ludzi,
- zachowań sygnałowych – za pomocą takich środków, jak płacz czy śmiech dzieci przyciągają i utrzymują na sobie uwagę otoczenia.

Pierwszą pozytywną reakcją dziecka wskazującą na jego gotowość do budowania więzi z opiekunem jest uśmiech niemowlęcia, który pojawia się między 5. a 8. tygodniem życia. Ta reakcja dziecka na pojawienie się opiekuna w obszarze jego pola widzenia jest bodźcem dla dorosłego, by nawiązać relację.

Faza druga – przywiązanie w trakcie tworzenia (okres między 2. a 7. miesiącem życia) w tym czasie dzieci zapoznają się z podstawowymi

⁷ Ten temat porusza też w niniejszym opracowaniu H. Krauze-Sikorska, zob. rozdział 1, cz. I.

⁸ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005, s. 123.

⁹ Tamże, s. 139.

zasadami kontaktów z innymi ludźmi. Jest to najważniejszy etap kształtowania się przywiązania. W tym okresie (około 4. miesiąca życia) przejawem rodzącego się przywiązania jest umiejętność odróżnienia twarzy osób bliższych od twarzy osób obcych.

Faza trzecia - wyraźnie ukształtowane przywiązanie (od 8. do 24. miesiąca życia) - kontakty dziecka z opiekunem przekształciły się w wyraźny i trwały związek. Już w 7., 8. miesiącu życia potrafią okazywać tęsknotę za matką. W tym okresie wyraźna staje się też niechęć do kontaktów z innymi osobami, „dziecku nie jest obojętne, na kogo skieruje swoją uwagę, odrzuca obcych, ponieważ zostaje zorientowane na matkę, nawet podczas jej nieobecności”¹⁰. Próbuje też zwrócić na siebie uwagę opiekuna, wykonując rozmaite gesty i czynności, które pozwalają mu go „przywołać”. Takie zachowania dobitnie wskazują, że wytworzyło przywiązanie wobec określonego obiektu. Mniej więcej w tym samym czasie pojawia się strach przed obcymi. Podkreślić należy, że lęk separacyjny pojawia się u wszystkich dzieci bez względu na ich doświadczenia (także te, które spędzają część dnia w żłobku i z tego względu mają mniejszy kontakt z matką). Z kolei w wieku około osiemnastu miesięcy maluchy potrafią „przedstawić sobie w umyśle” obraz figury przywiązania, który pomaga im w uzyskaniu ukojenia w sytuacji trudnej. „Dzieci noszą w sobie tych, do których są przywiązane w formie wielozmysłowych wyobrażeń (twarze, głosy, zapach, smak, dotyk) umysłowej reprezentacji relacji, jaka ich z nimi łączy, oraz poczucia, że w razie potrzeby osoby te mogą być z nimi”¹¹. To osiągnięcie rozwojowe pozwala im nawiązywać pozytywne relacje społeczne z innymi osobami.

Faza czwarta - związku celowego (od 2. roku życia), dzieci stają się zdolne do planowania własnych działań pod kątem realizacji celów własnych oraz innych osób.

Najnowsze badania dowodzą, że ogromne znaczenie w tworzeniu się więzi między dzieckiem a opiekunem ma **jakość interakcji**. „Zapewnienie radości i stymulacja przez zabawę to jeden z ważniejszych aspektów jakościowych”¹². Osoby, które dziecko kojarzy z takimi właśnie przyjemnymi interakcjami, są przez nie poszukiwane, a ich nieobecność wywołuje uczucie tęsknoty. Dostępne wyniki badań¹³ wskazują, że obiektami przywiązania mogą być inne osoby niż biologiczni rodzice, np. personel żłobka, opiekunka itp. Najważniejszym obiektem przywiązania nie musi być ponadto matka

¹⁰ Tamże, s. 125.

¹¹ D.J. Siegel, *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*, Kraków 2009, s. 65.

¹² H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s. 150.

¹³ Np. tamże, s. 147.

ani inna osoba płci żeńskiej. Jak się okazuje, mężczyźni mogą w sposób równie kompetentny sprawować opiekę nad dzieckiem, tworząc z nim silną więź. Badania dowodzą też, że obiektem przywiązania wcale nie musi być osoba wykonująca wobec malca czynności pielęgnacyjne i opiekuńcze. Niezwykle ważne są też wyniki innych badań, które wskazują, że matka może być nieobecna w przestrzeni dziecka przez kilka godzin dziennie, ale nadal pozostaje ona źródłem ukojenia i bezpieczeństwa.

Warunkiem budowania bezpiecznego przywiązania jest fizyczna bliskość dziecka i jego opiekuna. W literaturze można znaleźć trzy poziomy tej bliskości:

- 1) bliskość obok siebie,
- 2) bycie razem,
- 3) bycie w jedności,

przy czym relacja małe dziecko – opiekun powinna przebiegać na wszystkich tych poziomach równocześnie¹⁴. Badania wskazują, że na budowanie tej więzi ogromny wpływ wywiera ich osobista historia przywiązania do obiektu i aktualne postawy wobec dziecka. We wczesnej relacji ważną kwestią jest wrażliwość opiekuna na potrzeby malca, która pozwala na dostosowanie dystansu wobec dziecka do jego aktualnych preferencji. P. Fonagy określili tę umiejętność rodziców mianem „funkcji refleksyjnej”, dzięki której potrafią oni zastanowić się nad wpływem ich własnych stanów umysłu na uczucia, zachowania wobec dziecka¹⁵. H.R. Schaffer podkreśla, że „dorosły musi być ściśle dostrojony do obecnego poziomu funkcjonowania dziecka i dostarczać mu wkładu możliwego do asymilacji”¹⁶. Na podstawie przeprowadzonych weryfikacji empirycznych amerykańscy badacze stwierdzili, że zachowania dorosłych w relacji do dziecka można opisać na kontinuum. Na jednym jego końcu znajduje się optymalnie wrażliwy opiekun, zdolny do ujmowania rzeczywistości z perspektywy dziecka, czujny na napływające z jego strony sygnały i komunikaty, potrafiący je właściwie zinterpretować i możliwie szybko odpowiedzieć na nie właściwą reakcją. Na drugim końcu znajduje się taki dorosły, który tłumaczy sobie komunikaty dziecka w świetle własnych potrzeb, a wchodzi z nim w interakcję jedynie wówczas, gdy sam ma na to ochotę. Stopień wrażliwości opiekuna na potrzeby dziecka warunkuje ich właściwe zaspokojenie. Rozwijając podjęty wątek, warto wyróżnić następujące zasady dotyczące budowania relacji przywiązania, które zaproponowała Mary Main:

¹⁴ M. Kościelska, *Trudne macierzyństwo*, s. 77-78.

¹⁵ D.J. Siegel, *Rozwój umysłu...*, s. 79.

¹⁶ H.R. Schaffer, *Rozwój języka w kontekście*, w: *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, Poznań 1995, s. 173.

- pierwsze relacje przywiązaniowe tworzą się w wieku siedmiu miesięcy,
- przywiązanie rozwija się niemal u wszystkich dzieci,
- niewiele osób staje się obiektem relacji przywiązaniowych,
- „wybiórcze przywiązania” są konsekwencją społecznych interakcji z figurami przywiązania,
- prowadzą one do specyficznych zmian organizacyjnych w zachowaniu niemowlęcia i funkcjonowaniu jego mózgu¹⁷.

Mary Aisworth, zwróciła z kolei uwagę, że matki wrażliwe na potrzeby swojej pociechy determinowały wykształcenie się innego rodzaju przywiązania dziecka w porównaniu z matkami niewrażliwymi. Autorka ta wyodrębniła trzy typy przywiązania dziecka do obiektu:

- typ ufny/bezpieczny – kształtuje się dzięki kontaktom z wrażliwą matką, która dostrzega sygnały płynące ze strony dziecka i reaguje na nie szybko i właściwie, jest ona dostępna dla malca wówczas, gdy tego potrzebuje, okazuje mu zainteresowanie i ciepło. Dziecko, które ukształtowało taki model przywiązania, po oddzieleniu od obiektu płacze, natomiast gdy obiekt powraca, wita go, okazując radość,
- typ lękowy/unikający – matki dzieci są dla nich niedostępne psychicznie, nie potrafią właściwie interpretować bodźców płynących ze strony malca, czego konsekwencją są niewłaściwe reakcje na komunikaty wysyłane w ich stronę przez niemowlęta. Dziecko o typie przywiązania lękowym (unikającym) chętnie pozostaje pod opieką obcej osoby, unika kontaktu z matką, zwłaszcza gdy wraca ona po etapie rozdzielenia,
- typ lękowy/oporny/ambiwalentny – kształtuje się pod wpływem kontaktów z matką niekonsekwentną w swych reakcjach. Inicjowanie kontaktu przez dziecko może spotkać się z odmienną reakcją matki: pozytywną lub odrzucającą. Dziecko, które ukształtowało taki typ przywiązania, bardzo cierpi, gdy zostaje oddzielone od obiektu. Po jego powrocie trudno je uspokoić, dziecko jednocześnie poszukuje ukojenia i odrzuca je¹⁸.

Z kolei H.R. Schaffer i P. Emmerson wyodrębniła następujące fazy budowania relacji z opiekunami:

- aspołeczną (do 6. tygodnia życia) – dziecko tak samo reaguje na bodźce społeczne i niespołeczne,
- przywiązanie nieróżnicujące (6. tydzień – 6.-7. miesiąc) niemowlęta okazują radość w obecności człowieka, częściej uśmiechają się do

¹⁷ D.J. Siegel, *Rozwój umysłu...*, s. 61-62.

¹⁸ Zob. np. M. Kielar-Turska, M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000, s. 65.

osób znanych, stały opiekun jest w stanie szybciej je uspokoić niż obca osoba,

- ukształtowane przywiązanie (od 7. do 9. miesiąca) – niemowlęta protestują, gdy zostają rozdzielone z określonym opiekunem, witają się z nim po okresie rozłąki, stają się nieufne wobec obcych¹⁹.

Zdaniem specjalistów, na podstawie wczesnych relacji z obiektem przywiązania, dzieci rozwijają tzw. „wewnętrzne modele operacyjne”, dzięki którym mogą przewidzieć, w jaki sposób inni ludzie będą reagować na ich zachowania. Wczesne relacje przywiązaniowe odgrywają zatem zasadniczą rolę w organizacji doświadczenia małego dziecka i determinują jego aktualne, a także przyszłe funkcjonowanie. Można więc powiedzieć, że

wyraziste relacje emocjonalne oddziałują bezpośrednio na domeny funkcjonowania umysłowego, które służą jako pojęciowe punkty zaczepienia: pamięć, narracje, emocje, reprezentacje, stany umysłu. W rezultacie relacje przywiązaniowe mogą pełnić funkcję podstawy rozwoju umysłu²⁰.

Protodialog, czyli bezśłowna komunikacja niemowlęcia z opiekunem

Kluczowymi aspektami w procesie tworzenia wczesnej relacji dziecka z dorosłym są zarówno aktywność niemowlęcia, jak i aktywność opiekuna, która przybiera formę **mowy dorosłego kierowanej w stronę dziecka**.

Niemowlęta są niezwykle wrażliwe na docierające do nich bodźce nie tylko wzrokowe (reagują na twarz opiekuna i jego mimikę), ale też słuchowe. Badania prowadzone przez Andrew N. Meltzoffa i Patricie Kuhl wskazują, że dzieci około 5. miesiąca życia dysponują umiejętnością czytania z ust, która pomaga im w odbieraniu mowy²¹, co sprzyja oswajaniu się z językiem najbliższego otoczenia. Potrafią też rozpoznać głos opiekuna i odróżnić go od innych głosów i dźwięków z otoczenia, co ułatwia koncentrację na komunikatach werbalnych opiekuna. Podkreślić należy jednak, że proces identyfikacji głosu dorosłego ułatwia to, iż mowa opiekuna kierowana do niemowląt jest specyficzna. Przede wszystkim synchronizuje się z zachowaniem dziecka w danym momencie. Dorośli dostarczają jednostce komunikatów werbalnych w momencie, kiedy jego uwaga skupiona jest na konkret-

¹⁹ H.R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju od dziecka do dorosłości*, Gdańsk 2012, s. 431.

²⁰ D.J. Siegel, *Rozwój umysłu...*, s. 62.

²¹ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, s. 408.

nym przedmiocie²². Dostępne wyniki badań pozwalają wyróżnić następujące cechy mowy dorosłych kierowanej do niemowlęcia:

- wysoki ton głosu,
- wolne tempo mowy,
- zmiany tempa mówienia,
- wzmacnianie i ściszenie głosu,
- rytmy i rytmizacje dające wrażenie śpiewności mowy,
- uwypuklone kontury intonacyjne głosek,
- duży rozstęp wysokości dźwięków,
- rozciąganie samogłosek,
- wyraźna artykulacja poszczególnych głosek,
- pauzy,
- specyficzne rozłożenie akcentów,
- wypowiedzi krótkie,
- uproszczenia syntaktyczne i semantyczne,
- uproszczenia grup spółgłoskowych i elizje,
- zdrobnienia (*deminutiva*) i spieszczenia (*hipocoristica*),
- powtórzenia głosek i wyrazów,
- mowie towarzyszą gesty i wyrazista mimika, środki ukierunkowujące uwagę dziecka: polecenia, pytanie, powtarzanie „wypowiedzi” dziecka²³.

Można powiedzieć, że opiekunowie w sposób wrażliwy reagują na naturalne zainteresowanie dziecka otaczającą je rzeczywistością i wzmacniają to zainteresowanie za pomocą określonych dźwięków kierowanych w jego stronę. Wyniki badań nad językiem macierzyńskim wskazują, że „dostosowanie się mówiącego do oczekiwań dziecka powoduje wzrost prawdopodobieństwa słuchania i dzięki temu uczenia się języka przez niemowlę”²⁴. Dodatkowo dorosły stara się kontakt z dzieckiem utrzymać jak najdłużej, wykorzystując nie tylko bodźce dźwiękowe i wzrokowe, ale także dotykowe i kinestetyczne, które koncentrują uwagę niemowlęcia. Z drugiej strony dziecko reaguje na cechy mowy matczynej: płacze, gdy ton jest ostry, napominający, karcący, a uśmiecha się w odpowiedzi na ton pieszczotliwy, po-

²² H.R. Schaffer, *Przyswajanie zasad dialogu*, w: *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Poznań 1995, s. 109.

²³ P. Kuhl, *Język umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję*, w: *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk 2007, s. 54; S. Milewski, *Mowa dorosłych kierowana do dzieci. Studium fonostatycznie-fonotaktyczne*, Gdańsk 2011, s. 28-54; M. Kielar-Turska, *Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych*, w: *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik logopedyczny*, red. E. Czaplowska, S. Milewski, Gdańsk 2012, s. 24; H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005; tegoż, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Kraków 2010.

²⁴ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, s. 409.

cieszający lub rozweselający²⁵. Można zatem stwierdzić, że percepcja dźwięków mowy odgrywa kluczową rolę w budowaniu wczesnej relacji z opiekunem. Dziecko uczy się w ten sposób, że głos matki, jej dotyk nie są „odrębnymi częstkami – rozproszonymi doświadczeniami”²⁶, ale integrują się z jego pobudzeniem i ruchami. Jak podkreśla B. Cramer, „dziecko czuje łączność”, która stanowi początek porozumienia, „zapowiedź dialogu, który później zostanie podjęty za pomocą języka”²⁷.

Na rolę percepcji w rozwoju mowy dziecka zwraca uwagę L. Wygotski, wskazując znaczenie fonemu jako dźwięku znaczącego dla jednostki. Autor ten wyjaśnia swoją tezę, powołując się na „prawo spostrzegania”, które głosi, że ani jedna obiektywnie spostrzegana właściwość nie pozostaje izolowana, ale zawsze jest postrzegana jako część pewnej całości, wyjaśnił regułę opanowywania fonemów przez dziecko. Fonem jest jego zdaniem

jednostką posiadającą w minimalnym wymiarze podstawowe właściwości, które przysługują mowie jako całości. Opanowanie dźwięków nie dokonuje się samo z siebie, ale w perspektywie ich realnego znaczenia. Znaczenie funkcjonalne zależy od usensownionego znaczenia. O rozwoju mowy ludzkiej można mówić tylko wtedy, kiedy zachowana jest jedność dźwięku i sensu²⁸.

Podkreśla on, że opanowanie fonemu odbywa się w warunkach spostrzegania innych fonemów i w relacji z nimi. Zaś „podstawowym prawem spostrzegania fonemów – prawem spostrzegania dźwiękowej postaci mowy, jak i ogólnym prawem spostrzegania – jest spostrzeganie czegoś na tle czegoś innego (figury na tle). Każdy fonem spostrzegany jest i wypowiedzany jako fonem na tle innych fonemów, to znaczy spostrzeganie fonemu zachodzi tylko na tle ludzkiej mowy”²⁹. Dzięki temu, że dziecko słyszy mowę dorosłych, ma ono znacznie bardziej obszerne tło mowy niż „figury”, którymi dysponuje. Kiedy w umyśle dziecka powstanie odzwierciedlenie fonemu i jego tła, powstają analogiczne struktury, tzn., że spostrzeganie odbywa się strukturalnie.

Podobne wyjaśnienie do zaprezentowanej tu koncepcji opanowania dźwięku przez niemowlę, którą sformułował Lew Wygotski, prezentuje Lise Eliot, opisując proces zwiększania się wrażliwości dziecka na fonemy języka ojczystego:

za każdym razem, kiedy dziecko słyszy konkretny fonem (...) doświadczenie to poszerza u niego percepcję tego dźwięku kosztem dźwięków sąsiednich (to znaczy

²⁵ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1970, s. 23.

²⁶ B. Cramer, *Pierwsze dwa lata...*, s. 40.

²⁷ Tamże, s. 41.

²⁸ L. Wygotski, *Wczesne dzieciństwo*, w: *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, Poznań 1995, s. 35.

²⁹ Tamże, s. 35-36.

tych, które mają podobne cechy fizyczne), nienależących do zasobu fonologicznego jego mowy ojczyste³⁰.

Autorka podkreśla, że mimo iż dzieci rodzą się ze zdolnością rozróżniania wszystkich fonemów występujących w różnych językach, większość z nich zostaje włączona do kategorii fonemów potrzebnych do interpretowania języka ojczystego. „Eliminacja wszystkich zbędnych kategorii pomaga zatem niemowlętom skupić się na kilku potrzebnych do opanowania ich języka ojczystego”³¹. Ta teoria pozwala też na wyjaśnienie tezy, że około 6. miesiąca życia niemowlęta zaczynają wydawać dźwięki coraz bardziej przypominające te, które słyszą w swoim najbliższym otoczeniu (w języku angielskim i polskim są to samogłoski „a”, „e”, „o”, a w języku szwedzkim głoski gardłowe), zaś zanikają dźwięki, którymi otoczenie się nie posługuje („r” i „l”, które nie funkcjonują w języku japońskim jako dwa odrębne dźwięki mowy). W literaturze lingwistycznej podkreśla się ponadto, że niemowlęta korzystają z tego, co już wiedzą, i używają tego jako podstawy, by się nauczyć więcej. Zjawisko to określono mianem samowspomagania (*bootstrapping*). Budowaniu „wczesnego systemu wiedzy językowej” małego człowieka sprzyja

stałe bombardowanie dziecka naładowanymi emocją wypowiedziami (...) przyczynia się do nawiązania kontaktu społeczno-psychologicznego dziecka z otoczeniem. Stwarza również warunki do tego, że zaczyna ono powoli rozumieć te wypowiedzi i stopniowo z nich wyabstrahowywać system językowy³².

Podczas wczesnej relacji z opiekunem dziecko opanowuje podstawowe zasady współtworzenia bezsłownego dialogu zwanego **protodialogiem (protokonwersacja, pseudodialog, protokomunikacja)**. Przy czym w początkowej fazie protokonwersacji to opiekun inicjuje kontakt, bierze też na siebie odpowiedzialność za utrzymanie schematu wzajemności (do i od) oraz płynną wymianę ról. Robi to między innymi poprzez zostawienie odpowiedniego czasu, by niemowlę mogło uruchomić właściwe zachowanie. H.R. Schaffer zauważa, że „w ten sposób reakcje dziecka wbudowane są w szerszą całość – dialog – jeszcze zanim zdaje sobie ono sprawę z tego, że takie całości w ogóle istnieją”³³. Z kolei badania Catherine Snow wskazują, że dzieci 8-, 9-miesięczne są sprawne w procesie naprzemienności w rozmowie z dorosłym partnerem. Jak się okazuje, maluchy, gdy tylko zaczną

³⁰ L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Poznań 2010, s. 504.

³¹ Tamże.

³² L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, s. 20-21.

³³ H.R. Schaffer, *Przyswajanie...*, s. 106.

mówić, wytrzymują długie okresy dobrze zharmonizowanej naprzemienności z dorosłym partnerem³⁴.

Najważniejszy skok rozwojowy w zakresie współuczestniczenia w dialogu ma miejsce pod koniec 1. roku życia, gdyż w tym okresie jednostka zdolna jest do intencjonalności i wzajemności relacji. Wzajemności podczas protodialogu uczy się jednostka poprzez uczestniczenie w opartym na wymianie ról naprzemiennym wokalizowaniu. Zdobywa wówczas elementarną wiedzę o istocie roli słuchacza i mówiącego. Badania prowadzone przez Elisabeth Bates pozwalają zrozumieć istotę rozwoju intencjonalności w trakcie dialogu dziecka z dorosłym partnerem. Jej zdaniem, czynności perlokutionarne są podłożem dla czynności illokutionarnych, ponieważ na początku niemowlę nie jest świadome swej kontroli i wpływu, jaki wywiera na opiekunów. Stopniowo uczy się intensjonalnie za pomocą znaków okazywać życzenia i kierować uwagę dorosłych nie tylko na siebie, ale też na przedmioty i zdarzenia³⁵. Staje się to możliwe tylko dzięki dopasowanym reakcjom innych na jego zachowania. W ten sposób dziecko odkrywa komunikacyjną właściwość swoich zachowań. „Po jakimś czasie będzie ono intencjonalnie wysyłać określone sygnały i będzie całkowicie pewne odpowiedniej reakcji na nie ze strony innych ludzi”³⁶.

Upośrednianie rzeczywistości – podstawowe zadanie opiekuna

Jednym z ważniejszych zadań opiekuna małego dziecka jest **budowanie rusztowania**, a więc pośredniczenie między jednostką a światem zewnętrznym, gdyż, jak zauważa Robert W. Firestone, „dzieci potrzebują dorosłych, którzy odnoszą się do nich bezpośrednio; potrzebują ludzi, którzy są wobec nich otwarci”³⁷. To pośredniczenie odbywa się dzięki dziecięcej wrażliwości na mowę i stworzenia systemu językowego na poziomie podświadomości. „I tak oto rozwijające się dziecko staje u progu etapu reagowania słownego na inicjatywę otoczenia i wypowiedzi z własnej pobudki”³⁸.

Zdaniem R. Feuersteina pośrednik może być skuteczny bądź nieskuteczny. Skuteczny pośrednik cechuje się tym, że:

³⁴ A. Ninio, S. Snow, *Od komunikacji przedjęzykowej do mowy*, w: *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk 2007, s. 313.

³⁵ H.R. Schaffer, *Przyswajanie...*, s. 111.

³⁶ Tamże.

³⁷ R.W. Firestone, *Nietoksyczne rodzicielstwo. Jak mądrze wychowywać dzieci*, Warszawa 2007, s. 304.

³⁸ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, s. 21.

- jego zachowania tworzą uporządkowaną całość, są ciągle i konsekwentne, w tym sensie, że jedno działanie pojawia się jako następstwo działania poprzedzającego,

- potrafi na różne sposoby przyciągnąć uwagę dziecka, dobierając środki do aktualnych jego możliwości,

- „opowiada” dziecku rzeczywistość, komentuje przedmioty, które ono obserwuje i czynności, w których uczestniczy,

- w różnorodny i bogaty sposób przedstawia emocje i uczucia, w celu skupienia uwagi dziecka i zainteresowania go światem,

- zachęca dziecko do udziału w interakcji,

- utrzymuje kontakt wzrokowy z dzieckiem i zachęca je do podtrzymania tego kontaktu,

- wyprzedza sytuacje, które mają nastąpić i ukierunkowuje oczekiwania dziecka odnośnie do zdarzeń, w których będzie uczestniczyło,

- skupia uwagę na działaniach i sygnałach wokalnych, werbalnych dziecka,

- zachęca dziecko do aktywności,

- chwali dziecko za przejawy pożądaných zachowań,

- potrafi uatrakcyjnić sytuacje, w których ono uczestniczy, poprzez: mimikę, ton głosu, gesty, dzięki którym może wprowadzić dziecko w stan wysokiej aktywności³⁹.

Podstawowym elementem koniecznym, by dorosły mógł pełnić funkcję osoby „upośredniającej dziecku rzeczywistość”, jest **intrasubiektywność**, o której Colwyn Trevarthen pisze, że to „niezmiernie złożony wrodzony mechanizm zapowiadający kooperacyjną inteligencję dorosłych, który stanowi podstawę komunikacji interpersonalnej”⁴⁰. H. Rudolph Schaffer podkreśla, że dla osiągnięcia intrasubiektywności niezbędne jest określenie wspólnego tematu, na którym oboje partnerów – dorosły i dziecko – skoncentrują swoją uwagę. W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa rodzaje tej relacji:

- intrasubiektywność pierwotną – dotyczy takich sytuacji, w których uczestnicy wchodzą ze sobą w bezpośrednie relacje,

- intrasubiektywność wtórną – dotyczy sytuacji, w których zainteresowanie podmiotów skoncentrowane jest na temacie zewnętrznym, który staje się przedmiotem (obiektem) ich wspólnej uwagi.

Dodatkowo J.C. Gomez dokonał wyodrębnienia: intrasubiektywności jednostronnej i dwustronnej. Ta pierwsza jest cechą niemowlęcia „do pojmowania emocjonalnego i interpersonalnego znaczenia zachowania innych

³⁹ A. Brzezińska, J. Janiszewska-Rain, *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Kraków 2005, s. 31-33.

⁴⁰ H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Kraków 2010, s. 158-159.

ludzi”⁴¹. Z kolei intrasubiektywność dwustronna dotyczy funkcjonowania partnerów interakcji i ich wzajemnej wrażliwości emocjonalnej, która pozwala na tworzenie wspomnianego już pola **wspólnej uwagi**. Wyróżniono dwie strategie stosowane przez dorosłych pozwalające na wczesną interakcję, której obiektem jest zewnętrzny przedmiot:

- strategia podążania za uwagą – śledzenie przez dorosłego aktualnego przedmiotu uwagi dziecka. Dzięki niej możliwe jest rozwijanie zasobu słownictwa biernego poprzez nazywanie tego, na czym skupi ono uwagę,

- strategia przesuwania uwagi – odciąganie uwagi niemowlęcia i kierowania jej na inny przedmiot⁴². Strategia ta staje się skuteczna i pozwala na upośrednianie rzeczywistości dziecku powyżej 9. miesiąca życia.

Z kolei badania Marka H. Bornsteina pozwalają dostrzec i wyodrębnić spośród innych kategorii relacji kategorię interakcji opiekun – dziecko, służącą upośrednianiu rzeczywistości. Wspomniany autor określił ją mianem interakcji dydaktycznej.

Takie interakcje zawierają strategie opiekunów polegające na stymulowaniu i pobudzaniu dzieci względem świata znajdującego się poza parą, na ukierunkowaniu ich uwagi na własności, przedmioty lub wydarzenia w otoczeniu, na wprowadzaniu, upośrednianiu lub dostarczaniu okazji, by obserwować, naśladować, mówić i uczyć się⁴³.

W tabeli przedstawiono, na czym polega upośrednianie rzeczywistości przez opiekuna według wybranych autorów.

Tabela 2. Upośrednianie rzeczywistości w relacji dorosły – dziecko w ujęciu wybranych autorów⁴⁴

Autor koncepcji	Kategorie pojęciowe określające relację dorosły – dziecko	Działania podejmowane przez opiekuna wobec dziecka
M.H. Bornstein	<ul style="list-style-type: none"> - interakcja dydaktyczna - interakcja społeczna 	<ul style="list-style-type: none"> - zachęcanie dziecka do zwracania uwagi na otoczenie - stosowanie technik werbalnych lub niewerbalnych w celu koncentracji uwagi dziecka - dostosowanie oddziaływań opiekuna do momentu rozwojowego dziecka tzw. okresu sensorywnego - dostosowanie sposobu budowania interakcji z dzieckiem do jego indywidualnych preferencji

⁴¹ Tamże, s. 159.

⁴² Tamże, s. 163.

⁴³ M.H. Bornstein, *Pomiędzy opiekunami a ich potomstwem. Dwa rodzaje interakcji i ich konsekwencje dla rozwoju poznawczego*, w: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 43.

⁴⁴ Ujęcie K. Kuszak.

M. Tomasello	- czynności wspólnej uwagi	- zachęcanie dziecka do kierowania uwagi na ten sam przedmiot i podejmowanie wspólnej aktywności z nim związanej
B. Rogoff	- ukierunkowane uczestnictwo; - tutoring	- procedura stosowana przez dorosłych w celu pomocy dziecku w rozwiązaniu sytuacji problemowej - dorosły jest towarzyszem zabawy - dorosły rozmawia z dzieckiem jak rówieśnik - dorosły stosuje mowę dzieciinną - dorosły chwali dziecko - wspólnie z dzieckiem emocjonalnie angażuje się w zadanie
D. Wood, H.R. Schaffer	- rusztowanie	- kierowanie uwagi na przedmioty - ustalanie sekwencji działań - dzielenie zadań na mniejsze elementy - uwypuklanie cech zasadniczych - demonstrowanie, pokazywanie, przypominanie o kolejnych zadaniach - bank pamięci - kontrolowanie frustracji - ocenianie powodzenia/porażki - podtrzymywanie ukierunkowania na cel
H.R. Schaffer	- poprzedniki społeczne	- interakcje z opiekunem sprzyjające reorganizacji psychicznej dziecka, które: 1) prowadzą do stanu pobudzenia, a następnie „dojrzewania” dziecka do realizacji jakiegoś zadania, 2) działania antycypujące dorosłych, tj. traktowanie dziecka, jakby było na bardziej zaawansowanym poziomie rozwoju, niż to jest w rzeczywistości (np. mówienie do dziecka, które jeszcze nie rozumie znaczeń przekazywanych za pomocą mowy)
H.R. Shaffer, J. Brunner	- wzajemność	- dialog opiekuna z dzieckiem jest wynikiem ich wspólnego uczestnictwa, „spełniane przez nich role są nie tylko od siebie zależne, ale także wymienne” ^{**} - początkowo inicjatorem interakcji jest dorosły, około 10. miesiąca relacje zaczyna inicjować dziecko
H.R. Schaffer	- rutynowość interakcji	- wspólne działanie dorosłego i dziecka staje się z czasem sprawne - skróceniu ulega czas trwania poszczególnych sekwencji - zwiększa się liczba wymian - interakcja przybiera różne formy - dziecko wie, że jego zachowanie stanowi „część sekwencji określanej przez zachowanie obojga partnerów” ^{***}

D. Stern	- zestrzajanie uczucio- we	- opiekun reaguje na pobudzenie ruchowe dziec- ka własnym pobudzeniem, które wyraża się wokalną odpowiedzią (wykrzyknieniami) syme- tryczną do ruchowego pobudzenia dziecka***
D.W. Winnicot	- dostosowanie emo- cjonalne	
D.W. Winnicot	- dawkowanie świata	- dostosowanie czynności opiekuna do potrzeb dziecka, dzięki temu „życie wewnętrzne zostaje wzbogacone tym, co postrzega w życiu ze- wnętrznym”****

* H.R. Schaffer, *Rozwój języka w kontekście*, w: *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Poznań 1995, s. 107.

** Tamże.

*** B. Cramer, *Pierwsze dwa lata. Co się dzieje pomiędzy matką, ojcem i dzieckiem*, Gdańsk 2003, s. 40-41.

**** D.W. Winnicot, *Dziecko, jego rodzina i świat*, Warszawa 1993, s. 74.

Oddzielenie od matki i rola innego opiekuna

Wiadomo, że oddzielenie dziecka od osoby najbliższej jest dla niego doświadczeniem trudnym. Szczególnie szokujące są wyniki badań nad losem najmłodszych porzuconych, zostawionych w przytułkach.

Choć nie były okaleczone fizycznie, ich udziałem stała się potworna społeczna i emocjonalna deprivacja. Nie było nikogo, kto mógłby się z nimi bawić, trzymać je w ramionach, mówić do nich, czy obdarzyć je miłością. Dzieci te leżały samotnie w łóżeczkach godzinami, a tak naprawdę całymi dniami, bądź tygodniami⁴⁵.

Dzieci, które zostają pozbawione bliskiej relacji z opiekunem, są mniej sprawne pod względem fizycznym, przejawiają zaburzone reakcje w kontaktach społecznych, z większym trudem opanowują umiejętność mówienia. Liczne badania wskazują, że wczesne oddzielenie od matki powoduje wzrost czynnika uwalniającego kortykotropinę (CRF) w ciele migdałowatym. Istnieją też dowody wskazujące na to, że oddzielenie od osób, od których jednostka jest zależna, powoduje wzrost kortyzolu. A. Dettling wykorzystała ocenę poziomu kortyzolu w badaniach dzieci w sytuacji rozdzielania z osobami znaczącymi. Jej odkrycie potwierdziło obawy niektórych matek, że doświadczenie stresu spowodowanego rozłąką z obiektem przywiązania jest rzeczywiście znaczące. „Niekoniecznie wyglądały one na zestresowane lub tak się zachowywały, lecz mimo to aktywowana została ich reakcja na stres, a wraz z upływem dnia wzrastał ich poziom kortyzolu, szczególnie jeśli były to dzieci o słabych umiejętnościach społecznych”⁴⁶. A. Dettling odkryła jednak, że opieka zastępcza nad dzieckiem nie musi prowadzić do wysokiego poziomu stresu. Autorka ta stwierdziła, że przebywanie pod opieką osoby innej niż rodzice, ale reagującej na ich potrzeby,

⁴⁵ A. Gopnik, *Dziecko filozofem*, Warszawa 2010, s. 173.

⁴⁶ S. Gerhardt, *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*, Kraków 2004, s. 56.

nie wpływa na zmianę poziomu kortyzolu u dzieci⁴⁷. Powyższe wyniki wskazują na ogromne znaczenie emocjonalnej dostępności, pozwalają też sądzić, że stres u najmłodszych jest wynikiem nie tyle zmiany opiekuna, ile braku stałej opieki i reakcji na ich potrzeby ze strony dorosłych. Niekiedy, jak zauważa wspomniana autorka, problemem dla dziecka jest nie tyle nieobecność matki, ile właśnie jej obecność. Dzieci przebywające w domu ze swoimi biologicznymi rodzicami mogą doświadczać niewłaściwej regulacji. Sytuacja ta dotyczy na przykład matek narażonych na stres lub takich, które w sposób nieadekwatny reagują na ich potrzeby⁴⁸. W sytuacji, gdy matka odczuwa znikomy poziom satysfakcji z pełnionej funkcji, gdy czuje ona w trakcie relacji z dzieckiem napięcie, niepokój, brak cierpliwości, przejęcie roli najważniejszego opiekuna przez inną osobę wydaje się w pełni uzasadnione i konieczne dla zapewnienia dziecku korzystnych warunków dla jego indywidualnego rozwoju. Ważne jest, aby **inny opiekun** charakteryzował się tym, co Anna Brzezińska określa mianem „podstawowej wrażliwości” na dziecko, której dorosły w znaczącym stopniu uczy się w trakcie kontaktu z nim. Opiekun, „który zastanawia się, o co dziecku chodzi, w końcu się dowie, pod warunkiem, że często jest z nim w kontakcie. Przeżywając razem wiele różnych sytuacji, mają szansę wzajemnie się do siebie dopasować”⁴⁹. Relacje dziecka z innym opiekunem nie muszą jednak być odzwierciedleniem czy kopią jego relacji z matką, gdyż dość wcześnie uczy się ono tego, że

niektórzy ludzie reagują w zupełnie odmienny sposób niż inni. Rodzic szybko zareaguje na radość lub smutek dziecka, ale nie zrobi tego osoba obca. Dzieci dostrzegają także, iż niektóre osoby są bardziej wrażliwe i reagują częściej niż inne, tak więc uczą się, że właśnie na tych osobach można polegać w większym stopniu niż na pozostałych⁵⁰.

Przyglądając się z kolei okresowi dzieciństwa w perspektywie historycznej, można zauważyć, że w minionych epokach opieka nad dzieckiem nie była wyłącznym obowiązkiem matki. Zadania opiekuńcze spoczywały na innych członkach rodziny: starszym rodzeństwie, kuzynostwie, ciotkach, przyjacielach rodziny. Badania sytuujące się w tym nurcie pozwalają dostrzec, że dziecko jest zdolne do budowania pozytywnych relacji z osobami innymi niż matka. Z kolei analizy sytuujące się w perspektywie rozwoju dziecka

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Można tu odnieść się do typologii wzorców opieki nad dziećmi. M. Kościelska wyodrębniła: matki dobrze przystosowane do macierzyństwa, matki z trudem adaptujące się do macierzyństwa, a czasem dobrze funkcjonujące oraz matki źle zaadaptowane do macierzyństwa. M. Kościelska, *Trudne macierzyństwo*, s. 66.

⁴⁹ A. Brzezińska, J. Janiszewska-Rain, *W poszukiwaniu złotego środka...*, s. 26.

⁵⁰ A. Gopnik, *Dziecko filozofem*, s. 186.

pozwalają zauważyć, że znaczącym momentem dla budowania relacji z Innym opiekunem jest około 8. miesiąc życia. W tym czasie dziecko staje się zdolne do tego, by porównywać osobę nieznaną ze znanym opiekunem, ponadto reaguje na nieznanomych na podstawie reakcji matki, uruchamiając **mechanizm społecznego odnoszenia**⁵¹. Dzieci wykorzystują przede wszystkim wyraz mimiczny twarzy opiekuna jako istotny komunikat służący uruchomieniu ich zachowań. Badania wskazują, że matki w swoich relacjach z pociechami potrafią wykorzystać powyższy mechanizm w celu wywołania pożądanej reakcji dziecka. Jeśli w sytuacji, która zaniepokoi lub przestraszy malca, matka przejawia spokój, uśmiecha się, przemawia do niego w sposób opanowany, dziecko przejmuje jej nastrój i uspokaja się. Można więc powiedzieć, że pierwszy opiekun w sposób aktywny przyczynia się do budowania obrazu otaczającego jednostkę świata ludzi i przedmiotów. Zachowania matki obserwowane przez dziecko pozwalają mu na ufne lub ostrożne nawiązywanie relacji z innymi osobami.

Dzięki zdobytym we wcześniejszym etapie doświadczeniom dzieci w wieku 14–18 miesięcy w relacji z nieznanym dorosłym mogą wejść w rolę kompetentnego pomagającego. Badania przeprowadzone przez Felixa Warnekena i Michaela Tomassello dowodzą, że dzieci w wieku osiemnastu miesięcy w sytuacji relacji z dorosłym, który nie może sam pokonać trudności, osiągnąć celu, udzielają mu pomocy, przynosząc przedmiot, usuwając przeszkodę, poprawiając błędy popełnione przez niego, lub w inny sposób pomagając mu wykonać zadanie. Zdaniem M. Tomassello, dzieci w tym wieku dostrzegają cele innych osób i kierują się altruistyczną motywacją niesienia pomocy. Według wspomnianego autora kształtują one te umiejętności dzięki naturalnej reakcji empatii, możliwości obserwacji najbliższych opiekunów, którzy pomagają innym ludziom. Ponadto, jak zauważa Tomassello, pomaganie jest dla dziecka samo w sobie motywujące (otrzymane nagrody w sytuacji eksperymentalnej zmniejszyły liczbę działań pomocowych u dzieci)⁵².

Małe dziecko w relacji z opiekunem w instytucji

Szczególnie ważne, w perspektywie założeń niniejszej publikacji, wydaje się odniesienie się do badań na temat sytuacji oddzielenia dziecka od matki z powodu jego udziału w opiece żłobkowej. Belsky i Rovine sugerują, że istnieje pewne ryzyko rozwoju u jednostki wcześniej oddanej pod opiekę

⁵¹ H.R. Schaffer, *Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego*, w: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994, s. 78.

⁵² M. Tomassello, *Dlaczego współpracujemy*, Kraków 2016, s. 33-40.

instytucjonalną przywiązania nieufnego/lękowego. Szczególnie niebezpieczna może być taka rozłąka przed ukończeniem 1. roku życia i wówczas, gdy przebywa tam co najmniej przez cztery miesiące w okresie dłuższym niż dwadzieścia godzin dziennie. W takich warunkach, jak sugerują autorzy, zwiększa się prawdopodobieństwo emocjonalnego nieprzystosowania odbijającego się na jego dalszej relacji z matką. Jednocześnie jednak ci sami autorzy wskazują, że wiele dzieci wystawionych na to ryzyko rozwija przywiązanie ufne, nie obserwuje się utrudnień w tworzeniu relacji z matką. Inni badacze dowodzą, że dzieci uczęszczające do żłobka są przyzwyczajone do separacji od rodziców i być może w sytuacji badawczej reagują, okazując niezależność, a nie unikanie czy opór⁵³. Weryfikacje empiryczne wskazują też, że kluczową rolę odgrywa jakość relacji z osobami pełniącymi funkcje opiekuńcze wobec dzieci. H.R. Schaffer, prezentując wyniki badań przeprowadzonych na dwóch równoległych grupach niemowląt wychowywanych w placówkach opieki instytucjonalnej (z których pierwsza doświadczała ograniczonej ilości stymulacji, zaś druga przebywała w warunkach „korzystniejszych”), wskazuje, że

kiedy w drugim półroczu życia dzieci przywrócono matkom, niemowlęta z grupy pierwszej dopiero po upływie wielu tygodni lub nawet miesięcy okazywały pewne sygnały formowania się przywiązania (...) Niemowlęta z grupy drugiej rozwinęły tę umiejętność znacznie szybciej, w wielu przypadkach już po kilku dniach po powrocie do domu⁵⁴.

Wyniki prezentowane przez H. Rudolpha Schaffera, dowodzą, że koniecznym warunkiem pomyślnego funkcjonowania dziecka w relacjach społecznych są wczesne korzystne doświadczenia z opiekunami i otrzymywanie od nich odpowiedniego wsparcia w rozwoju. „Obecnie wciąż trudno uściślić, jaką formę to wsparcie musi przyjąć, choć wydaje się, że można wykluczyć potrzebę posiadania jednego opiekuna oraz to, iż matkowanie przez kilka osób podczas pierwszego półrocza życia jest szkodliwe”⁵⁵. Tezę tę zdają się potwierdzać badania koncentrujące się wokół ustalenia relacji między aktywnością zawodową rodzicielki a realizacją zadań opiekuńczych wobec dziecka, wskazują, że „przy sprzyjających warunkach dzieci matek pracujących mogą mieć korzystniejszą sytuację niż dzieci matek niepracujących”⁵⁶.

Zasadne wydaje się zatem zwrócenie uwagi, że przedmiotem zainteresowania pedagogów zajmujących się opieką i edukacją małego dziecka powinno stać się skoncentrowanie się na tworzeniu możliwie korzystnych wa-

⁵³ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny...*, s. 155.

⁵⁴ Tegoż, *Społeczny kontekst...*, s. 85.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, s. 116.

runków rozwoju w sytuacji, gdy relacje z matką przebiegają w sposób nieprawidłowy. Za szczególnie niebezpieczne uznaje się wszelkie przejawy wrogości: od fizycznego zadawania bólu, przez ukierunkowaną na dziecko ekspresję złości (np. krzyk), do innych sposobów celowego wywoływania poczucia krzywdy i cierpienia (przywoływanie, a następnie odrzucanie)⁵⁷. Równie niekorzystne są zachowania opiekunów podejmowane w celu zastraszenia dziecka, na przykład wtargnięcia w jego przestrzeń osobistą, takie jak: nagłe ukazywanie się dziecku, ciche zbliżanie się od tyłu, podrzucanie, mimo że dziecko okazuje strach. M. Czub zauważa z kolei, że takie zachowania najczęściej podejmowane są z chęci zabawy, a nie powodowania krzywdy, nie zmniejsza to jednak ich wyraźnej szkodliwości⁵⁸. Niekorzystny wpływ na rozwój dziecka ma też okazywanie strachu przez opiekunów w trakcie kontaktów z nim. Tego typu zachowania dorosłych (a także alkoholizm, niski status socjoekonomiczny rodziny, zaburzenia psychiczne opiekunów) prowadzą do dezorganizacji przywiązania jednostki, które w późniejszych latach życia przejawia się między innymi nieprawidłowymi relacjami z rówieśnikami, brakiem emocjonalnej więzi z innymi ludźmi, zaburzeniami opozycyjno-buntowniczymi, objawami lęku, reakcjami depresyjnymi⁵⁹. W sytuacji nieprawidłowego funkcjonowania najbliższego środowiska dziecka jak najbardziej zasadne wydaje się wsparcie rodziny przez inne osoby, które mogą zbudować z nim pozytywne relacje sprzyjające korzystnym zamianom rozwojowym i niwelowaniu szkód, jakie przynosi relacja z matką. Takie stanowisko potwierdzają dostępne wyniki badań wskazujące, że dzieci o typie przywiązania lękowego lub unikającego wobec podstawowego obiektu przywiązania (matki), w wyniku doświadczeń pozytywnych z innymi opiekunami, zmieniają styl przywiązania na ufny⁶⁰.

Dostępne wyniki badań przeprowadzonych nad dziećmi w Szwecji przebywającymi w żłobkach wskazują na korzystny rozwój w sferze społecznej tej grupy⁶¹. W tym nurcie eksploracji eksponuje się kwestię nastawienia matki w sytuacji rozłączenia z dzieckiem, która może w sposób znaczący determinować mniej lub bardziej pomyślną adaptację swojej pociechy do warunków instytucji. Jak się okazuje, niektóre matki odczuwają bardzo silny lęk przed rozstaniem z malcem, który z kolei „interferuje z optymalną opieką nad dzieckiem”⁶². Wyniki badań wskazują, że matki, doświadczające

⁵⁷ M. Czub, *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka*, w: *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 77.

⁵⁸ Tamże, s. 78.

⁵⁹ Tamże, s. 80.

⁶⁰ A. Gopnik, *Dziecko filozofem*, s. 194.

⁶¹ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, s. 482.

⁶² Tamże, s. 483.

silnych emocji negatywnych w sytuacji rozstania z dzieckiem i podjęcia pracy zawodowej, ujawniają niewrażliwy styl sprawowania opieki nad nim determinujący lękowo-unikający styl przywiązania.

Podsumowanie

Opiekunowie odgrywają kluczowe role w procesie poznawania przez dziecko siebie i świata zewnętrznego. Od ich umiejętności systematycznego i konsekwentnego budowania relacji z dzieckiem zależy jakość jego bycia w świecie. W tabeli przedstawiono specyfikę relacji najmłodszych z dorosłymi partnerami we wczesnym okresie rozwoju jednostki.

Tabela 2. Rozwój relacji małego dziecka z dorosłym partnerem

Miesiące	Osiągnięcia rozwojowe
0-2 miesiące	- zharmonizowanie podstawowych procesów biologicznych dziecka z wymaganiami otoczenia
2-5 miesiące	- wzrost uwagi kierowanej na świat zewnętrzny, w szczególności na otaczających ludzi - interakcje twarzą w twarz z opiekunem
5-8 miesiące	- przesunięcie przedmiotu uwagi z ludzi na przedmioty - kontakty z partnerem koncentrują się wokół przedmiotów - tworzenie wspólnego pola uwagi skoncentrowanego na przedmiocie
8-18 miesiące	- wzajemność i intencjonalność w relacjach z partnerem - związek z opiekunem staje się bardziej symetryczny - aktywność dziecka dotyczy więcej niż jednego aspektu otoczenia - dziecko osiąga gotowość do udzielania pomocy obcym dorosłym
od 18 miesięcy	- w interakcje społeczne wkomponowane są aspekty słowne - rozwija się samoświadomość - dostosowywanie działań dziecka do działań partnera

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H.R. Schaffer, *Wczesny rozwój społeczny*, w: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994, s. 98-99; M. Tomasello, *Dlaczego współpracujemy*, Kraków 2016, s. 33 i dalsze.

Pamiętać należy, że dorosły może upośredniczać dziecku rzeczywistość w sposób mniej lub bardziej efektywny. Do zachowań skutecznych należy zaliczyć:

- tworzenie uporządkowanej całości, sensowności i ciągłości, tzn. że jedno zachowanie dorosłego wywołuje inne,
- zwracanie uwagi dziecka na różne sposoby, stosownie do jego zachowań w sposób elastyczny,
- komentowanie czynności i opisywanie przedmiotów, na których dziecko skupia wzrok,

- przedstawianie emocji w różnorodny sposób,
- zachęcanie dziecka do odpowiadania,
- utrzymywanie z dzieckiem kontaktu wzrokowego,
- uprzedzanie, zapowiadanie sytuacji, która ma nastąpić,
- unikanie wypowiedzi w formie rozkazów i nakazów,
- chwalenie zachowań i działań dziecka,
- wykorzystywanie różnych sytuacji, by umożliwić dziecku zrozumienie ciągłości zdarzeń, uchwycenie zależności między przyczyną a skutkiem,
- odgrywanie zachowań i sytuacji z przesadną modulacją głosu, mimiką, gestami⁶³.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ

1. Dziecko przychodzi na świat z biologiczną gotowością do kontaktu z drugim człowiekiem.

2. Relacja z pierwszym opiekunem jest dla jednostki relacją prototypową dla kolejnych interakcji budowanych z innymi ludźmi.

3. Opiekunowie w sposób wrażliwy reagują na naturalne zainteresowanie dziecka otaczającą je rzeczywistością i wzmacniają to zainteresowanie za pomocą ściśle określonych dźwięków kierowanych w jego stronę. Ten sposób komunikacji określony został mianem mowy dorosłych kierowanej do dzieci.

4. W trakcie wczesnej relacji z opiekunem dziecko poznaje zasady współtworzenia dialogu. Ta wczesna relacja z dorosłym polegająca na wymianie sygnałów niewerbalnych i dźwięków parajęzykowych nosi nazwę protodialogu.

5. Jednym z ważniejszych zadań opiekuna małego dziecka jest upośrednianie rzeczywistości i budowanie rusztowania między światem zewnętrznym a dzieckiem. Upośrednianie rzeczywistości jest czynieniem jej dostępną i zrozumiałą dla dziecka. Dzieje się tak wówczas, gdy zachowania dorosłego tworzą uporządkowaną całość, są ciągłe i konsekwentne w tym sensie, że jedno działanie pojawia się jako następstwo działania poprzedzającego, dorosły potrafi na różne sposoby przyciągnąć uwagę dziecka, dobierając środki do aktualnych jego możliwości, „opowiada” mu rzeczywistość, komentuje przedmioty, które dziecko obserwuje i czynności, w których uczestniczy, w różnorodny i bogaty sposób przedstawia emocje i uczucia, w celu skupienia jego uwagi i zainteresowania go światem, utrzymuje kontakt wzrokowy z dzieckiem i zachęca je do podtrzymania tego kontaktu, wyprzedza sytuacje, które mają nastąpić i ukierunkowuje oczekiwania dziecka odnośnie do zdarzeń, w których będzie uczestniczyło itp.

⁶³ A. Brzezińska, J. Janiszewska-Rain, *W poszukiwaniu złotego środka...*, s. 31-33.

6. Około 8. miesiąca życia dziecko kształtuje tzw. mechanizm odniesienia społecznego. Od tego momentu jednostka przenosi doświadczenia zdobyte podczas relacji z pierwszym opiekunem na relacje z innymi osobami. Jeżeli pierwsze doświadczenia są pozytywne, mają podstawy do nawiązywania pozytywnych interakcji z nowymi opiekunami.

BIBLIOGRAFIA

- Bornstein M.H., *Pomiędzy opiekunami a ich potomstwem. Dwa rodzaje interakcji i ich konsekwencje dla rozwoju poznawczego*, w: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Zysk i S-ka, Poznań 1995
- Brzezińska A., Janiszewska-Rain J., *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Znak, Kraków 2005
- Cramer B., *Pierwsze dwa lata. Co się dzieje pomiędzy matką, ojcem i dzieckiem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003
- Czub M., *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka*, w: *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005
- Firestone R., *Nietoksyczne rodzicielstwo. Jak mądrze wychowywać dzieci*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007
- Gerhardt S., *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2004
- Gopnik A., *Dziecko filozofem*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1970
- Kielar-Turska M., *Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych*, w: *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik logopedyczny*, red. E. Czaplewska, S. Milewski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2012
- Kościelska M., *Trudne macierzyństwo*, WSiP, Warszawa 1998
- Ninio A., Snow S., *Od komunikacji przedjęzykowej do mowy*, w: *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007
- Obuchowska J., *Kochać i rozumieć*, Media Rodzina, Poznań 1996
- Schaffer H.R., *Przyswajanie zasad dialogu*, w: *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Zysk i S-ka, Poznań 1995
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2005
- Schaffer H.R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010
- Schaffer H.R., *Rozwój języka w kontekście*, w: *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Zysk i S-ka, Poznań 1995
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006
- Schaffer H.R., *Spółeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego*, w: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka, Poznań 1994
- Schaffer H.R., *Wczesny rozwój społeczny*, w: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka, Poznań 1994

- Siegel D.J., *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009
- Sillamy N., *Słownik psychologii*, Książnica, Warszawa 1994
- Słownik psychologii*, red. J. Siuta, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2005
- Tomasello M., *Dlaczego współpracujemy*, Kopernicus Center Press, Kraków 2016
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2004
- Winnicot D.W., *Dziecko, jego rodzina i świat*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993

Do czego małemu dziecku potrzebni są rówieśnicy? O rolach, jakie odgrywa dziecko w relacjach z rówieśnikami*

Słowa klucze: *relacje dziecka z rówieśnikami, dziecko jako obserwator aktywności rówieśnika, dziecko jako inicjator aktywności rówieśnika, uczenie się od rówieśników*

Wstęp

W literaturze psychopedagogicznej wskazuje się na dwa typy relacji, które kształtują doświadczenia społeczne dziecka.

W przeszłości najwięcej uwagi poświęcano relacjom pionowym, co wynikało z przeświadczenia, że są to jedyne relacje, które mają decydujący wpływ na rozwój dzieci, i dopiero stosunkowo niedawno relacje poziome zaczęto uważać za ważne determinanty (...) zdaniem niektórych, nawet ważniejsze – w procesie socjalizacji dziecka¹.

Aktualnie podkreśla się, że już w 2. roku życia dziecko potrzebuje zdecydowanie większego zróżnicowania doświadczeń społecznych, gdyż zarówno rodzice, jak i rówieśnicy odgrywają ważne, ale różne role w jego życiu, których celem jest zaspokojenie odmiennych potrzeb małego człowieka². Ponadto w relacjach z rówieśnikami dzieci uczą się tego, czego nie mogą nauczyć się od dorosłych. Przede wszystkim w trakcie kontaktów z opiekunem to on dostosowuje się do potrzeb i woli malca. W relacji z innym dzieckiem jednostka musi nauczyć się wyjść poza własny punkt widzenia i zrozumieć, że inni ludzie też mają potrzeby³. H. Rudolph Schaffer podkreśla, że te dwa typy relacji: z dorosłym i z rówieśnikiem w praktyce nie są od siebie odizolowane, lecz „to, co wydarzy się na jednym polu, może mieć skutki na drugim, co widać w dwojakim wpływie relacji rodzic – dziecko na stosunki

* Niniejszy tekst jest zmodyfikowaną i rozszerzoną wersją artykułu K. Kuszak, *Małe dziecko w relacji z rówieśnikiem*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2015, nr 7.

¹ H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Kraków 2010, s. 176.

² K. Appelt, *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 113.

³ A. Kram, M. Mielcarek, *Wczesna edukacja dziecka*, w: *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, red. A. Brzezińska, seria III, t. 1, Warszawa 2014, s. 45.

między rówieśnikami”⁴. Wyodrębnia też następujące typy zależności między relacjami pionowymi – tworzonymi przez rodziców i dzieci – a relacjami poziomymi – tworzonymi w gronie rówieśników:

– wpływ bezpośredni opiekunów na relacje rówieśnicze dziecka dokonuje się poprzez tworzenie sytuacji sprzyjających vs. niesprzyjających wchodzeniu w interakcje z innymi, np. zapraszanie innych maluchów do domu, wychodzenie na plac zabaw, udział w zajęciach przeznaczonych dla małych dzieci itp.,

– wpływ pośredni wiąże się z doświadczeniami zdobywanymi przez dziecko w relacjach z rodzicami. Jakość kontaktów z innymi maluchami jest związana z typem relacji przywiązania do opiekuna oraz stylem oddziaływań wychowawczych rodziców (np. rodzice pobłażliwi wychowują dzieci, które nie potrafią opanować własnych popędów i dostosować działań do potrzeb i możliwości rówieśników).

W miarę nabywania doświadczeń w relacjach z rówieśnikami również relacje dziecko – opiekunowie ulegają zmianom, dzieje się to jednak w kolejnych, dalszych etapach rozwoju jednostkowego. Na etapie, który jest przedmiotem naszego zainteresowania odnoszącego się do okresu wczesnego dzieciństwa, zasadnicze jest, jak doświadczenia z najbliższymi opiekunami przekładają się na kontakty z innymi dziećmi.

Pierwsze relacje małego człowieka z rówieśnikami mogą przybierać różne formy. E. Franus wyodrębnił trzy ich typy dające się zaobserwować już w 2. roku życia dziecka:

- relacje bezprzedmiotowe – inicjowane przez bardziej zaawansowanego w rozwoju partnera, które mają na celu zakomunikowanie czegoś,
- relacje przedmiotowe – podczas których elementem zbliżającym dzieci jest wspólny przedmiot ich zainteresowania,
- relacje tematyczne koncentrujące się wokół zabawy⁵.

Wszystkie służą przede wszystkim zaspokojeniu dziecięcej potrzeby towarzystwa innych dzieci. Pozwalają też na uczenie się od rówieśników i odgrywanie pierwszych ról społecznych w relacji z partnerem o podobnym zakresie doświadczeń. W kontaktach z innymi dziećmi jednostka podejmuje i odgrywa cztery główne role.

Rola pierwsza: obserwator aktywności innych dzieci

Już w 1. roku życia dziecka można zaobserwować wiele zachowań wskazujących na zainteresowanie jednostki rówieśnikami. Badania Dubon, Josse i Lezine wskazują na przykład, że już 2–3-miesięczne niemowlęta pozostają

⁴ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005, s. 136.

⁵ E. Franus, *Rozwój małego dziecka. Drugi i trzeci rok życia*, Warszawa 1972, s. 38.

ce twarzą w twarz z innymi dziećmi nie tylko przyglądają się im, ale też podejmują próby ich zaczepiania. Badania dowodzą, że już czteromiesięczne niemowlęta, natrafiając na wzrok innego dziecka, potrafią zareagować uśmiechem (podobnie jak w sytuacji kontaktu z opiekunem), zdecydowanie częściej w tym wieku nie zdają sobie one jednak sprawy z obecności innego malca, szczególnie jeżeli jest nim rówieśnik, który nie inicjuje interakcji. Dopiero około 6. miesiąca życia inne dzieci stają się obiektami uwagi zdecydowanie dłużej niż otaczające przedmioty. W tym okresie rozwoju spoglądaniu w stronę innego dziecka towarzyszy określony wzorzec zachowania motorycznego, mimika, a czasem też uśmiech⁶. Ruchy wykonywane przez małego człowieka są bardziej gwałtowne niż wówczas, gdy obserwuje dorosłego⁷. T. Musatti zwraca uwagę, że

ani spojrzenia czy uśmiech, ani też inne elementy ekspresji, o ile potraktuje się je ściśle, nie mogą być uznane za zachowania dowodzące, że dziecko rozpoznało w rówieśniku jakiś podmiot społeczny. Dopiero wzajemność tych zachowań przekonuje obserwatora o ich społecznej intencji⁸.

Badania pokazują jednak, że 3-5-miesięczne niemowlę potrafi śledzić wzrokiem inne dziecko. Zaś w wieku 4-6 miesięcy reaguje uśmiechem na jego uśmiech. Z kolei badania niemowląt 6-9-miesięcznych wskazują, że większość relacji z innym dzieckiem opiera się na obserwacji tych samych obiektów⁹.

Rola druga: inicjator aktywności rówieśnika

Stosunkowo wcześnie, bo około 6. miesiąca życia, malec staje się inicjatorem interakcji. Wcześniej jednak uświadamia sobie obecność innego dziecka w swoim otoczeniu, „co koresponduje ze zdolnością do rozpoznawania zachowania rówieśnika jako wyraźnego bodźca”¹⁰. Pierwsze interakcje wiążą się z podaniem zabawki innemu dziecku. Rówieśnik bierze ją lub jej dotyka, nie patrząc jednak na współtowarzysza. Przejęcie zabawki zamyka interakcję. Częściej pojawiają się próby oddziaływania, które nie są odwzajemnione przez inne dziecko. Nieco później, bo około 8.-10. miesiąca życia, jednostka nie tylko podaje zabawkę, ale próbuje nawiązać z nim protodialog, którego zasadniczym elementem są wokalizacje, gaworzenie i naśladowanie ruchów

⁶ T. Musatti, *Wczesne relacje rówieśnicze według Piageta i Wygotskiego*, w: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 123.

⁷ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s. 355.

⁸ T. Musatti, *Wczesne relacje rówieśnicze...*, s. 123.

⁹ B. Bokus, *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*, Wrocław 1984, s. 21.

¹⁰ T. Musatti, *Wczesne relacje rówieśnicze...*, s. 122.

innego dziecka. W tej sytuacji wzajemnego naśladowania ruchów można dopatrywać się pierwocin zabaw równoległych. W sytuacji, gdy inne dziecko zabierze mu zabawkę, jednostka reaguje protestem, co zazwyczaj kończy, zamyka interakcję, gdyż wiąże się z wkroczeniem w przestrzeń działań maluchów osoby dorosłej. „Dzieciom sprawia trudność przede wszystkim podtrzymywanie zachowania, które ustala kontakt z partnerem: inicjatywa dziecka nie jest odwzajemniona, a kontakt społeczny to nadal wydarzenie jednokierunkowe”¹¹.

Nieco później, bo około 10.-11. miesiąca, jednostka podejmuje bardziej wyraźne próby inicjowania zabawy, niewerbalnego zachęcenia innego dziecka do włączenia się w jego aktywność. Częściej jednak niż zainteresowanie innym malcem okazuje nieufność wobec niego, a relacje nawiązywane są pod wpływem sugestii, nacisków na prośbę opiekunów. Sytuację spotkania córki z innym dzieckiem zatrzymał w kadrze ojcowskich wspomnień Charles Fernyhough:

- *Athena, może pokażesz Ani swoje auto?*

Athena wskazuje i odwraca się do Anny, nadal pełna obaw.

- *Nie bój się* - zachęcam, aż wreszcie pokazuje samochód w daleko wyciągniętej rączce, jakby chciała nakarmić krokodyla (...) W skupieniu marszczy czoło, aż blednie jej skóra z wysiłku. Wygląda, jakby rozważała szanse tego spotkania (...) Anna zbliża się, niemal fizycznie odpychana wyczuwaną rezerwą Atheny. Jest jedną z tych szczególnych, poruszających się rzeczy, obcych, ale dziwnie żywo reagujących. Rzeczy, które się przyglądają. Athena robi kolejny krok do przodu¹².

W.C. Bronson zauważył, że dzieci powyżej 1. roku życia często wykonują gesty obdarowywania rówieśnika przedmiotami, które trzymają w ręce. Założył, że „sposobem obserwacji wzajemnych związków pomiędzy przedmiotem a rówieśnikiem oraz wnioskowania o intencji tego ostatniego są prawdopodobnie wstępnymi warunkami gestu obdarowywania rówieśnika, a ponadto zdają się korespondować ze zdolnością dziecka do grania roli rówieśnika”¹³. Ponadto zachowanie obojga dzieci jest ze sobą skoordynowane. Gest przekazania przedmiotu wywołuje gest sięgnięcia po niego, co wskazuje, że partnerzy opanowali wzajemną relację przedmiot - rówieśnik¹⁴. Tulia Musatti i M. Verba wyodrębniły dwa wzorce relacji między dziećmi rocznymi i dwuletnimi:

- wzorzec pierwszy, w którym aktywność dziecka jest wywołana przez działanie rówieśnika, zaś dziecko zainspirowane aktywnością rówieśnika

¹¹ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny...*, s. 355.

¹² Ch. Fernyhough, *Dziecko w lustrze. Świat dziecka od narodzin do trzech lat*, Warszawa 2011, s. 111-112.

¹³ T. Musatti, *Wczesne relacje rówieśnicze...*, s. 127.

¹⁴ Tamże.

wykonuje podobne działania na innych przedmiotach lub tych samych przedmiotach,

- wzorzec drugi, w którym dziecko proponuje, aby rówieśnik podjął działania, które bezpośrednio odnoszą się do jego działań¹⁵.

Przedmiot, oprócz tego, że koncentruje zainteresowanie i aktywność dzieci (aktywność motoryczna, zabawa „na niby”), pozwala również skoncentrować uwagę i zainteresowania jednocześnie kilkorga maluchów i służy tworzeniu pierwszych relacji rówieśniczych. Badania eksperymentalne przeprowadzone przez C. de Stefano, w których uczestniczyły dzieci osiemnastomiesięczne w następujących sytuacjach:

- brak przedmiotów służących do zabawy,
- małe przedmioty pozwalające na manipulacje,
- duże urządzenia służące do zabawy,
- zarówno małe przedmioty, jak i duże urządzenia służące do zabawy,

wskazały, że kontakt małego dziecka z rówieśnikiem możliwy jest dzięki pośrednictwu przedmiotu służącego do zabawy. Dostrzeżono, że brak zabawek utrudniał, a czasem wręcz uniemożliwiał kontakt z innym dzieckiem¹⁶, a ponadto generował pojawienie się negatywnych emocji.

Interesujące obserwacje na temat inicjowania relacji z rówieśnikami przez dzieci nieco starsze (2–3-letnie) prezentują: Maria Caiati, Svjetlana Delač i Angelika Müller. Wskazują one kilka sposobów nawiązywania relacji z rówieśnikiem lub grupą innych dzieci¹⁷:

1) prośba

Ewa chce bawić się w kąciku dla lalek z Milianą i Dorotą. Pyta o pozwolenia i w odpowiedzi otrzymuje jasne: „nie”. Najpierw gorzko płacze, ale kiedy dostrzega, że nic jej to nie pomoże, idzie smutna dalej.

2) zaczepianie

Dominik próbuje nawlec drewnianą kulkę na nitkę. Ewa ponownie stara się nawiązać kontakt. Drażni go, zabiera mu kulki, droczy się z nim. Dominik wyjątkowo nie pozwala się zdenerwować i przyjmuje wszystko ze stoickim spokojem. Dziewczynka idzie dalej rozczarowana, aby szukać nowych kontaktów.

3) przymilanie się

Ewa podejmuje kolejną próbę. Kładzie się niepostrzeżenie na dywanie, gdzie bawi się grupa dzieci. Nina dostrzega ją i uważa, że musi bronić terytorium, bijąc Ewę kukielką. (...) Ewa nie próbuje bronić się przed atakiem (...) „ja będę psem” – nikt jej nie słucha.

¹⁵ Tamże, s. 130.

¹⁶ B. Bokus, *Nawiązywania interakcji społecznych...*, s. 22.

¹⁷ M. Caiati, S. Delač, A. Müller, *Czy wszystko mi wolno?*, Kielce 2003, s. 72.

Ona nie rezygnuje. Uśmiecha się, kiwa głową i pociąga nosem, a potem przyjaznym głosem powtarza swoją propozycję: „będę kochanym, bardzo grzecznym psem”¹⁸.

Powyższe przykłady wskazują, że dzieci około trzeciego roku życia odkrywają mniej i bardziej skuteczne sposoby nawiązywania relacji z rówieśnikami. Warto nadmienić, że dostępne badania odnoszące się do dzieci 20–30-miesięcznych i starszych dowodzą, iż inicjują one relacje z innymi dziećmi, co więcej, zdolne są do rozwijania z nimi przyjaznych kontaktów pod warunkiem, że miały z nimi wcześniej pozytywne relacje¹⁹. Łatwiej zatem dzieciom nawiązać kontakt z osobami, które już znają, niż z dziećmi obcymi.

Rola trzecia: partner działania dla rówieśnika

Za pierwsze relacje partnerskie w okresie wczesnego dzieciństwa można uznać te, które koncentrują się na wymianie przedmiotów. Takie zachowania obserwuje się już u dzieci dwunastomiesięcznych.

W interakcji polegającej na wymianie przedmiotów pomiędzy rówieśnikami zachowanie dziecka obdarowującego jest skoordynowane z zachowaniem dziecka przyjmującego przedmiot. Towarzyszące często tym zachowaniom ekspresja oraz wtórne zmiany przedmiotów, zachodzące w tej samej interakcji, wskazują, że zarówno jedno, jak i drugie dziecko opanowały relację przedmiot – dziecko²⁰.

Badania wskazują też, że osiemnastomiesięczny malec może w prosty sposób współdziałać z kolegą (koleżanką) podczas zabawy. Współdziałanie polega w tym wieku głównie na obserwacji czynności bardziej zaawansowanego w rozwoju dziecka, naśladowaniu jego czynności i włączaniu się w jego działania. Taka wspólna aktywność absorbuje zarówno młodsze, jak i starsze dziecko. Dwulatek potrafi już nie tylko naśladować starszego kolegę, ale też wnosi do zabawy swoje pomysły, czyniąc ją bardziej atrakcyjną tak dla siebie, jak i dla innego dziecka. „U większości dzieci w okresie między 18. miesiącem życia a wiekiem dwóch i pół roku następuje ogromny skok naprzód w sposobie, w jaki się bawią i współpracują z innymi”²¹. Możliwość współdziałania z innym dzieckiem w trakcie zabawy sprzyja zachodzeniu korzystnych zmian rozwojowych związanych z radzeniem sobie

¹⁸ Tamże, s. 72-73.

¹⁹ J. Dunn, *Przyjaźnie dzieci*, Kraków 2009, s. 20.

²⁰ T. Musatti, *Wczesne relacje rówieśnicze...*, s. 127.

²¹ J. Dunn, *Przyjaźnie dzieci*, s. 22.

z frustracją i złością w sytuacji, gdy coś nie wychodzi tak, jak małe by chciał.

Inne badania porównawcze obejmujące dwie grupy dzieci zróżnicowane pod względem wiekowym (16–17-miesięczne w grupie pierwszej i 18–19-miesięczne w grupie drugiej) i dodatkowo zróżnicowane pod względem doświadczenia społecznego (w grupie pierwszej dzieci obcowały z rówieśnikami przez 4,5 miesiąca, zaś w drugiej zaledwie przez 15 dni) wskazują, że maluchy z większym doświadczeniem społecznym, choć mniej zaawansowane wiekowo, przejawiają bardziej złożone i dłuższe formy interakcji z rówieśnikami. Można więc powiedzieć, że „doświadczenie rówieśnicze wyniesione z uczestnictwa w grupie zabawowej zdaje się wzmacniać zdolność dziecka do kierowania zachowań pod adresem rówieśnika jako partnera społecznego”²². Innym czynnikiem determinującym jakość relacji rówieśniczych jest na przykład wielkość grupy, w której dziecko podejmuje interakcje z partnerem w tym samym lub zbliżonym wieku. Podkreślić też warto, że część maluchów w wieku 25–33 miesięcy potrafi zainicjować zabawę z rówieśnikiem w formie werbalnej. Kontakt werbalny trwa jednak bardzo krótko i służy raczej ukierunkowaniu uwagi równolatka na przedmiot wspólnego działania.

Badania M. Lewis wskazują, że na jakość nawiązywania relacji i współdziałania między małymi dziećmi w znaczący sposób wpływa odległość między nimi. W sytuacji bliskości możliwy jest między nimi bezpośredni kontakt wzrokowy, w przeciwieństwie do sytuacji kontaktu odległego, łatwiej jest nie tylko nawiązać, ale i podtrzymać relację. W obu przypadkach współdziałanie koncentruje się wokół tego, co jest dzieciom aktualnie percepcyjnie dostępne i co pozwala skoncentrować ich aktywność zabawową oraz parawerbalną, a później werbalną²³. Potwierdzeniem tej tezy wydaje się eksperyment przeprowadzony przez zespół Michael Tomasello, podczas którego dwoje dzieci trzyletnich musiało wspólnie podnieść i przesunąć specjalną tyczkę na wyższe piętra urządzenia przypominającego schody. Każde z nich trzymało za jeden koniec tyczki, do którego przymocowane były miseczki z żetonami, które można było po wykonaniu zadania wymienić na nagrodę. Jedno z dzieci uzyskiwało dostęp do żetonu wcześniej niż partner współdziałania, następnie zabierało żeton, po czym wracało do rówieśnika, żeby pomóc mu wnieść tyczkę wyżej i dzięki temu zdobyć nagrodę. „Ogólnie większość dzieci wydawała się oddana wspólnemu celowi – wykonując zadanie w ten sposób, że oboje dzieci dostawało nagrody”²⁴.

²² T. Musatti, *Wczesne relacje rówieśnicze...*, s. 124.

²³ B. Bokus, *Nawiązywanie interakcji społecznych...*, s. 23.

²⁴ M. Tomasello, *Dlaczego współpracujemy*, Kraków 2016, s. 83.

Rola czwarta: uczący się od innego dziecka i nauczyciel

Dostępne wyniki badań wskazują, że rówieśnik wywołuje u dziecka zarówno zachowania społeczne, jak też czynności poznawcze, których konsekwencją jest uczenie się nowych zachowań w odniesieniu do „nowego” partnera. Początkowo dziecko traktuje rówieśnika w sposób podobny jak:

- 1) otaczające go przedmioty: dotyka je, szarpie, popycha itp. W ten sposób zdobywa istotne doświadczenia pozwalające mu stwierdzić, że inne dziecko reaguje inaczej niż popchnięty przedmiot – przewraca się i płacze, dotykane – ucieka lub odpycha, także próbuje dotknąć, szarpnąć. Doświadczenia te w krótkim czasie pozwolą mu zacząć budować relacje z innym dzieckiem w sposób odmienny od relacji z przedmiotami,
- 2) dorosłego opiekuna i podczas relacji z rówieśnikiem „uruchamiają opanowane już schematy, ale modyfikują je, gdyż zaczynają dostrzegać, że obiekt zachowuje się inaczej, niż się spodziewało tego dziecko”²⁵.

Najwcześniejsze badania dotyczące uczenia się od dzieci bardziej zaawansowanych w rozwoju odnoszą się do relacji między rodzeństwem. Od dawna wiadomo, że młodsze rodzeństwo zdobywa wiele ważnych umiejętności i rozwija kompetencje potrzebne w różnych codziennych sytuacjach dzięki obserwacji i naśladowaniu starszych sióstr i braci. Rodzeństwo podejmuje wobec młodszego dziecka kilka dających się wyraźnie wyodrębnić ról:

Rola pierwsza: opiekun. Interesujące badania sytuujące się w tej tematyce oparte na procedurze „obcej sytuacji” prezentuje J. Dunn. Wyniki jej dociekań empirycznych wskazują, że w sytuacji oddzielenia od matki starsze rodzeństwo w wieku powyżej 2,5 lat potrafiło zapewnić opiekę młodszemu dziecku w rodzinie. Przejawiały wobec nich troskę pod nieobecność matki. Wyniki eksperymentów wskazują, że „już bardzo małe dzieci doskonale rozumieją, co może zdenerwować lub uspokoić dziecko, z którym podzielają doświadczenia”²⁶. Tę rolę można zilustrować, odwołując się do następującej sytuacji: Milenka – 5 lat, Magda – 3 lata bawią się wspólnie w piaskownicy:

Milenka: *Madzia, tu masz łopatkę, zrób babkę.*

Po chwili wspólnej zabawy

²⁵ B. Bieleń, *Rówieśnik-partner w rozwoju*, w: *Pedagogika małego dziecka, wybrane zagadnienia*, red. M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj, Warszawa 2007, s. 70.

²⁶ J. Dunn, *Przyjaźnie dzieci*, s. 18.

Milenka: *Madzia, nie tak, zobacz, cały piasek się wysypał. Ojej! Masz całą bluzkę brudną i buty, chodź ci pomogę otrzepać. Chyba musimy pójść do twojej mamy, bo masz całą bluzkę brudną. Mama musi cię przebrać, chodź, idziemy.*

Rola opiekuna przejawia się też tym, że starsze dzieci mają ponadto tendencję do stawiania w obronie młodszych, przekomarzania się z nimi, ale też dominowania nad nimi.

Rola druga: model. Badania obejmujące przedszkolaków wskazują na przykład, że jednostka połączona w parę z innym dzieckiem łatwiej opanowuje umiejętność układania klocków, gdy obserwuje i naśladuje starszego brata lub siostrę. Podkreśla się jednak, że im młodsze dzieci, tym mniej werbalnych komunikatów przekazują kolegom, a bardziej demonstrują wzór działania²⁷. Ważną rolę odgrywa jednak uczenie się poprzez „podglądanie”. Dziecko w wieku 2–3 lat staje się zdolne do naśladownictwa odroczonego, może naśladować zachowania i czynności zademonstrowane przez inne maluchy tak bezpośrednio, jak i niebezpośrednio po ich dostrzeżeniu, np. po przyjeździe do domu z placu zabaw, na którym zaobserwowało określony sposób bawienia się innego dziecka. Rolę modelu można zilustrować, odwołując się do następującego przykładu: Kuba – 1,5 roku, Maciek – 5 lat.

Kuba nie kontroluje jeszcze czynności fizjologicznych mimo intensywnie prowadzonego przez rodziców treningu czystości. Uparcie sygnalizuje „si” po zmoczeniu spodni. Podczas wakacji Kuba wiele czasu spędza ze swoim starszym kuzynem Maćkiem, którego rodzice Kubę włączyli do działań wspomagających trening czystości. Maciek załatwia się do nocnika Kubusia. Ten obserwuje, ale nie kontroluje czynności fizjologicznych. Maciek konsekwentnie siusia do nocnika. Kuba obserwuje. Po kilku dniach chłopcy stoją wspólnie przy nocniku i młodszy chłopiec, naśladując kuzyna, załatwia się do nocnika.

Rola trzecia: instruktor. Podejmując ją, starsze dziecko tworzy okazję, by młodsze podjęło aktywność mieszczącą się w obszarze najbliższego rozwoju. Przykładem może być poniższy dialog zarejestrowany między braćmi: Kubą – 6 lat i Pawełkiem – 2,5 roku. Młodszy, naśladując zachowania i komunikaty werbalne starszego brata, może podjąć aktywność na „wyższym etapie rozwoju”.

Kuba: *Chodź, bawimy się w wojnę. Ja tu jestem szefem.*

Pawełek: *Nie Bubu, Pa.*

Kuba: *Chodź, strzelamy, puch, puch.*

²⁷ B. Tudge, B. Rogoff, *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy dziecka – podejście Piageta i Wygotskiego*, w: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 198–199.

Pawełek: *Buch, buch.*
Kuba: *Stój, nie strzelaj!*
Pawełek: *Tak, Pa, Bubu, nie.*
Kuba: *Do ataku, wojsko! Strzelać.*
Pawełek: *Tu, Pa bach!, bach!*
Kuba: *Mama, dasz mi witaminę?*
Pawełek: *Pa, Pa też, mama mi, wij.*
(...)
Kuba: *Buch, buch. Zastrzeliłam ciebie!*
Pawełek: *Nie, Pa, buch, buch!*
Kuba: *Oszukujesz, strzelam, musisz paść!*
Pawełek: *Nie, Pa silił.*
Kuba: *Nie bawię się z tobą, idę.*
Pawełek: *Nie, Pa, pa piesi.*

Powyższy przykład ilustruje aktywność „instrukcyjną” starszego dziecka i podejmowanie aktywności przez młodsze na podstawie otrzymanej instrukcji. Warto podkreślić, że już 2-3-letnie dziecko dąży do wymiany informacji z innymi i podejmuje działania instruujące innych²⁸.

Indywidualne zasoby dziecka w relacji z rówieśnikiem

Uczenie się od bardziej zaawansowanego w rozwoju dziecka (rówieśnika lub dziecka starszego) jest możliwe dzięki wykorzystaniu aktualnych zasobów jednostki uczącej się, do których można zaliczyć:

1) uwagę mimowolną i podatną na rozproszenie, która dodatkowo związana jest z postrzeganiem. Aktywność innego dziecka przyciąga uwagę, a komentarze, dźwięki parajęzykowe wykorzystywane przez dzieci podczas zabawy (np. *buch, buch, pif-paf, tubu-du, aj, aj, hej, hop, hop*) stanowią intensywne, atrakcyjne bodźce.

2) pamięć, która ma charakter mechaniczny i również mimowolny. Dziecko zapamiętuje treści o dużym ładunku emocjonalnym powiązane z osobistym aktualnym doświadczeniem. Cechą pamięci małego człowieka jest brak trwałości, dziecku trudno nawiązywać relacje z rówieśnikiem na podstawie doświadczeń przechowywanych w pamięci. Relacje rówieśnicze odbywają się „tu i teraz”

²⁸ Szerzej na ten temat w rozdziale *Aktywność językowa małego dziecka – od zanurzenia w języku do komunikacji – rozwiązania praktyczne.*

Przykład: chłopiec bawi się w piaskownicy, podchodzi drugi:

Jaś: *O, Krzyś, jestem śmieciarką, patrz!*²⁹

Krzyś: *To ja też będę!*

Jaś: *Ja tu mam śmieci.*

Krzyś: *A to ja tu.*

3) myślenie, ma charakter sensoryczno-motoryczny i wiąże się z aktualnym doświadczeniem dziecka, „myślenie nie oznacza dla niego przypominania sobie”³⁰. „Myślenie podporządkowane praktycznym zadaniom przejawia się w zabawach i innych zajęciach codziennych, w których dziecko uczestniczy”³¹. W szczególności sposób jest ono stymulowane w relacji z atrakcyjnym partnerem, jakim jest inne dziecko. Rówieśnik stymuluje jednostkę do przekraczania własnych aktualnych możliwości, gdyż wciąga ją w zabawę odbywającą się według nieco innych reguł, niż dotąd znane były dziecku, tym samym wywołuje proces dopasowania się intelektualnego

Przykład: zabawa dwóch chłopców (3 i 4 lata):

Mikołaj: *Idzie Klaun, idzie klaun.*

Filip: *Może tam wejdź.*

Mikołaj: *Albo pod łóżko.*

Filip: *Wejdźmy razem.*

Mikołaj: *A tam są pająki.*

Filip: *A może się bawimy w pociąg?*

Mikołaj: *Nie. W parking karetek?*

Filip: *Tak.*

Mikołaj: *Do mamy jedziemy na wezwanie. I-o, i-o.*

Przedstawiony tu dialog obrazuje, jak dzieci odpowiadają wzajemnie na swoje potrzeby, próbując się intelektualnie dopasować do propozycji formułowanych przez rówieśnika.

4) wyobraźnia, która w tym wieku ma charakter mimowolny, ale ściśle jest związana ze spostrzeżeniami dziecka i jego doznaniem

²⁹ Chłopiec systematycznie z okna domu obserwuje samochody wywożące śmieci z osiedla, czeka w oknie na przyjazd śmieciarki, komentuje pracę osób zajmujących się wywożeniem śmieci, te doświadczenia są inspiracją dla podjętej w piaskownicy zabawy.

³⁰ L. Wygotki, *Wczesne dzieciństwo*, w: tegoż, *Wybrane prace psychologiczne. Dzieciństwo i dorastanie*, Poznań 2002, s. 97.

³¹ T. Rostowska, *Psychologiczne aspekty wspomagania rozwoju małego dziecka*, w: *Wspólnie z dziećmi. O wspieraniu rozwoju małego dziecka. Praktyka i teoria*, red. H. Mazur i in., Łódź 2005, s. 370.

Przykład: zabawa dwojga dzieci (dziewczynka – 3 lata i chłopiec – 6 lat³²)

Dziewczynka zakłada plecak na plecy (próbując zachęcić brata do udziału we wspólnej zabawie): *Jesteśmy już na tej stolici. Jesteśmy już w szkole.*

Chłopiec: *Nie, ja tylko tutaj sobie rysuję* (chłopiec koloruje obrazek).

Dziewczynka: *Ja jestem do szkoły* (dziewczynka przechodzi do drugiego pokoju). *Plosie pana... mam tutaj śyśko, pleciak. Bo tutaj jeś śtłasna wyciečka, a mój blat jeście jeś... w tlamwaju, bo musi jeście lićić... Własnie włóćq do mnie tata i mama.*

Chłopiec: *Co?*

Dziewczynka: *Znałaś naś tata i mama.*

Chłopiec: *Co? Co znowu?*

Dziewczynka: *Będzie bal psiebielańców. (...) Jeś dzień na ścięście to moziemy iść.*

Chłopiec: *I na szczęście mamy bal przebierańców.*

Dziewczynka: *No, właśnie, idziemy.*

Chłopiec: *Idziemy* (zaczynają bawić się wspólnie).

Powyższy przykład odzwierciedla tezę sformułowaną przez J. Dunn, która brzmi następująco: „wydaje się, że istnieje szczególny rodzaj nastawienia czy tendencji do robienia tych samych rzeczy razem, tak jak pewien rodzaj przyjemności czerpanej z bycia w tłumie podczas meczu, koncertu czy szalonej zabawy”³³. Jak pisze dalej wspomniana autorka, „w wieku 3–4 lat w zadziwiający sposób rozwija się silne pragnienie bawienia się z innymi dziećmi (...) W tym okresie pojawia się też zdolność do podzielenia wyimaginowanych światów oraz rozwija się umiejętność podejmowania dopełniających się ról w kontekstach, w których obowiązują określone reguły”³⁴.

Konflikt z rówieśnikiem

Badania sugerują, że im dziecko częściej wchodzi w relacje z innymi dziećmi, tym częściej uczestniczy w konfliktach. Właśnie w trakcie kontaktów z rówieśnikami jednostka zdobywa istotne doświadczenia związane z wchodzeniem w konflikt oraz poznaje strategie jego rozwiązywania.

Konflikty u dzieci mają przede wszystkim charakter jawny, a ujawniająca się w nich zazwyczaj agresja (autoagresja) niemal zawsze bywa bezpo-

³² Przytoczony tu dialog jest też doskonałą ilustracją myślenia synpraktycznego dziecka związanego z określoną sytuacją lub przedmiotem. W tym przypadku – plecak wywołał skojarzenie z pójściem do szkoły, a następnie z podróżowaniem.

³³ J. Dunn, *Przyjaźnie dzieci*, s. 21.

³⁴ Tamże, s. 32.

średnia i globalna. Ich specyfiką jest też krótkotrwałość. Po ich zakończeniu dzieci bawią się zgodnie, rozmawiają ze sobą i nie przejawiają wobec siebie wrogości ani niechęci.

Przykład: Karol – 4 lata, Paweł – 2,5 roku, Dorosły³⁵

W trakcie zabawy w sklep

Karol: *Teraz ja chcę być w sklepie.*

Dorosły (włącza się do zabawy): *Ostatni raz Paweł, a teraz ty.*

Karol: *Okej, teraz kupię klocek.*

Paweł: *To, to czapę.*

Karol: *Ja chcę inną czapkę!*

Paweł: *To, to, to, to.*

Karol: *O, torba. Kupię u ciebie torbę.* (zwraca się do Dorosłego) *Niech sprzeda torbę. Paweł!*

Paweł: *Ogido, da.*

Dorosły: (włącza się do zabawy) *Pawetek, proszę, daj Karolowi pieniążki, daj i sprzedaj torbę.*

Paweł: *O, o, o! (jest zły, nie chce podać torby)*

Karol: *On nie chce się ze mną bawić!*

Paweł: *Aaa, moje, moje! (zabiera zabawki)*

Karol (jest zdenerwowany) *Hej, hej, hej! to moje, ja chcę sprzedawać! (wyrywa zabawki)*

Paweł: (płacze) *Daj, da, da! (krzyczy) Karol zabrał zabawkę!*

(chłopcy przepychają się)

Karol: (zasmucony zwraca się do Dorosłego) *Może zbudujemy nowy sklep, bo Paweł nie chce się ze mną bawić. Może tutaj będą miał sklep.*

We wczesnym dzieciństwie konflikt z rówieśnikiem służy rozwojowi autonomii. W tym czasie dziecko uczy się różnych zachowań, w tym samokontroli. Wówczas pojawia się dysonans między wewnętrznym chceniem a zewnętrznymi nakazami, co wywołuje poczucie frustracji i może doprowadzić do konfliktu³⁶.

Do najczęstszych sytuacji konfliktogennych w okresie wczesnego dzieciństwa zaliczyć można następujące:

– chęć zabawy tą samą zabawką (taką sytuację prezentuje przykład przedstawiony powyżej) lub w tym samym miejscu, co inne dziecko,

³⁵ Ten i kolejny przykład został zanotowany przez Ilonę Ławniczak, studentkę Podyplomowego Studium Wychowania Przedszkolnego i Opieki nad Małym Dzieckiem na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM.

³⁶ M. Kuśpił, *Specyfika konfliktów u dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2010, s. 14.

- chęć zwrócenia na siebie uwagi opiekuna,
- obrona swojego terytorium, np. przestrzeni, w której dziecko się bawi, przed innym dzieckiem - intruzem,
- brak atrakcyjnych bodźców koncentrujących uwagę dziecka i angażujących w działanie,
- nadmiar bodźców, stres, przemęczenie, nadmierne napięcie emocjonalne.

Małgorzata Cywińska wyróżniła dziewięć zasadniczych motywów ukierunkowujących zachowanie dzieci na konflikt. Spośród stworzonej przez nią listy dla okresu wczesnego dzieciństwa charakterystyczne są następujące:

- motyw posiadania, o którym wspomniana autorka pisze, że „niejednokrotnie wiąże się z ogromną potrzebą naśladowania (...) Dziecko, widząc, iż inne wykorzystuje (lub pragnie wykorzystać) w zabawie określony przedmiot, nieraz pragnie tego samego”³⁷,

- motyw dominacji, który wiąże się z chęcią zajmowania przez malca uprzywilejowanej pozycji społecznej i podporządkowania sobie innych dzieci (dziecka),

- motyw uznania wiąże się z uzyskaniem akceptacji, uwagi, czasu opiekunów,

- motyw celowego sprawienia przykrości, który pojawia się wówczas, gdy dziecko czerpie przyjemność z wyrządzenia krzywdy w wyniku np. zepsucia wytworu (babki z piasku, wieży z klocków). W tym okresie rozwoju motyw ten może wiązać się z rozwijającym się poczuciem „ja”, kształtowaniem się działań wolicjonalnych,

- motyw obrony własnych praw - pojawia się w sytuacji, gdy inne dziecko narusza prawo malca do swobodnego działania, nieskrępowanej zabawy, gdy wkracza w jego przestrzeń,

- motyw obrony przed zagrożeniem, podobnie jak wcześniej wymieniony, dotyczy „obrony własnej osoby bądź tego, co jest w posiadaniu dziecka, lub tego, co powstało w wyniku jego udziału”³⁸.

Trzeba podkreślić, że dzieci młodsze nie dysponują jeszcze umiejętnościami rozwiązywania konfliktów i wychodzenia z sytuacji konfliktogennych. Często nie zdają też sobie sprawy, które ich zachowania wywołują negatywną reakcję innych dzieci. Osobą, pomagającą rozwiązać sytuację trudną, jest zatem opiekun.

Przykład: Karol - 4 lata, Paweł - 2,5 roku, Dorosły

Karol: *To jest mój sklep, Paweł! Ej! Przesuń się! Mogę zamknąć drzwi.*

³⁷ M. Cywińska, *Konflikty interpersonalne wśród dzieci*, Poznań 1995, s. 49.

³⁸ Tamże, s. 55.

Paweł: *Aloi, aloi.* (płacze)

Chłopcy przepychają się

Karol: *Ej, ej!*

Paweł: *Dadada, beee, ała!*

Dorośli: (rozdziela dzieci) *Zapraszam do mojego sklepu. Może pan chce kupić Myszkę Miki?* (zwraca się do Pawła) *Myszka Miki gra w guziki.*

Paweł: *O!*

Dorośli: *A pan może chce pluszaczka?* (zwraca się do Karola)

Karol: *Nie, ja chcę Bazza Astrala na baterię.*

Dorośli: *Proszę 50 złotych.*

Karol: *Dziękuję.*

Dorośli: *To dla pana.*

Karol: *Do widzenia.*

Paweł: *Pa, pa.*

W przytoczonym powyżej przykładzie dorośli, włączając się do zabawy, umożliwił chłopcom jej kontynuację na innych zasadach. Rozdzielił dzieci, ale nie ocenił ich. Jego zachowanie jest zgodne z zaprezentowanymi poniżej zasadami reakcji dorosłego na konflikt dzieci.

Zadania dorosłego w sytuacji konfliktu między dziećmi to:

- akceptować negatywne emocje (złość, gniew) pojawiające się między dziećmi (jest to naturalny element relacji międzyludzkich),
- im młodsze dzieci, tym bardziej bezpośrednia i niezwłoczna powinna być reakcja dorosłego w sytuacji konfliktu,
- zdawać sobie sprawę, że małe dziecko traktuje ulubioną zabawkę jako część siebie, nie potrafi się więc nią dzielić z innymi dziećmi,
- mieć świadomość, że agresja przejawiana w postaci kąsania (gryzienia) innych dzieci może być przejawem braku umiejętności poradzenia sobie malca z sytuacją dla niego trudną, np. próba zdominowania przez inne dziecko,
- rozpoznać strukturę konfliktu,
- wyraźnie określić, jakich zachowań nie akceptuje i w prosty sposób wyjaśnić dzieciom dlaczego,
- interweniować zawsze, gdy określona zasada zostaje złamana,
- interweniować niezwłocznie w sytuacji, gdy jedno z dzieci przejawia agresję (np. popycha, bije, gryzie) wobec innych,
- bijące się dzieci (dziecko agresywne) należy rozdzielić,
- zaproponować rozwiązanie dające możliwość rozładowania negatywnych emocji,
- gdy dzieci kłócą się o zabawkę, zaproponować im inną, atrakcyjną (np. zupełnie nową) zabawkę,
- docenić podjęte przez dzieci próby rozwiązania konfliktu.

Opiekun nie powinien:

- krzyczeć na dzieci, gdyż prowadzi to do nasilenia u nich negatywnych emocji,

- usprawiedliwiać jednej ze stron konfliktu,

- zachowywać się w sposób podsycający konflikty między dziećmi,

- zmuszać dzieci, by wyraziły skruchę i przeprosiły się,

- zmuszać dzieci, by dzieliły się swoimi zabawkami, jeżeli tego nie chcą,

- zabraniać wyrażania emocji (emocje trzeba skanalizować w formę społecznie akceptowaną),

- wywierać na dzieciach presji, zabraniać konfliktów.

Opiekunowie podsycają konflikty między dziećmi w następujący sposób:

- dają jednemu dziecku drugie za wzór,

- preferują jedno dziecko,

- stają po jednej stronie i podsycają konflikt sprawca – ofiara,

- wychowują dzieci na zasadzie „kostka cukru i bat”, co powoduje, że maluchy są im posłuszne, ale odreagowują negatywne emocje na innym dziecku (np. na młodszym rodzeństwie),

- ignorują fakt, że jedne dzieci systematycznie prowokują inne³⁹.

Warto pamiętać, że ucząc się wchodzić w sytuację konfliktogenną i rozwiązując ją, dzieci zdobywają bardzo ważne dla ich dalszego funkcjonowania doświadczenia społeczne. „Dziecko, które często wchodzi w relacje z rówieśnikami, będzie spotykać się wielokrotnie z nieporozumieniami oraz trudnymi sytuacjami. Konflikt bowiem jest procesem społecznym, który powstaje w sytuacji wzajemnych oddziaływań”⁴⁰. Należy też uświadomić sobie, że częste kłótnie między dziećmi mogą odzwierciedlać ich doświadczenia w relacjach z dorosłymi.

Podsumowanie

Relacje z rówieśnikiem lub dzieckiem bardziej zaawansowanym w rozwoju w pierwszych latach życia jednostki zmieniają się w sposób dynamiczny: od obserwacji twarzy i ruchów innego dziecka, przez naśladowanie jego czynności manipulacyjnych, do wspólnej aktywności i dzielenia doświadczeń. Relacja z innym dzieckiem pozwala jednostce podejmować aktywność:

- naśladowczą,

- inicjującą działanie innego dziecka,

³⁹ G. Unverzagt, *Dzieci, pogódźcie się wreszcie! Dlaczego rodzeństwo nie może żyć tylko w zgodzie*, Kielce 2004, s. 75.

⁴⁰ M. Kuśpit, *Specyfika konfliktów u dzieci...*, s. 19.

- polegającą na współpracy i współdziałaniu,
- polegającą na pokonywaniu trudności, w tym wchodzenia w konflikt i jego rozwiązywania.

Wczesne doświadczenia stają się ważnym zasobem (bazą) dziecka dla nawiązywania i podtrzymywania kolejnych relacji społecznych, należy zatem tworzyć możliwie jak najwięcej sytuacji sprzyjających przebywaniu malca w gronie innych dzieci.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ

1. Opiekunowie oddziałują na wczesne relacje jednostki z rówieśnikami poprzez tworzenie sytuacji, które sprzyjają podejmowaniu kontaktów z innymi dziećmi. Dorośli występują tu w rolach inicjatorów i organizatorów kontaktów rówieśniczych. Drugi sposób oddziaływania rodziców na relacje jednostki z rówieśnikami dokonuje się dzięki istnieniu mechanizmu przeniesienia doświadczeń z opiekunem/opiekunami na relacje z innymi osobami.

2. Rozwój relacji małego dziecka z rówieśnikiem przebiega następująco:
- 2.-3. miesiąc życia – pierwsze reakcje niemowlęcia na widok rówieśnika, np. zatrzymanie wzroku na twarzy innego dziecka,
 - 3.-5. miesiąc – niemowlę śledzi wzrokiem inne dziecko,
 - 4.-6. miesiąc – dziecko reaguje uśmiechem na uśmiech innego dziecka,
 - 6. miesiąc – dziecko podejmuje próby inicjowania relacji z rówieśnikiem,
 - 8.-10. miesiąc – dziecko próbuje nawiązać protodialog (w formie wokalizacji, gaworzenia i naśladowania ruchów rówieśnika) z innym dzieckiem,
 - 10.-11. miesiąc – dziecko próbuje zainicjować zabawę z innym dzieckiem,
 - 12. miesiąc – obdarowywanie rówieśnika zabawką,
 - 18. miesiąc – relacje z innymi dziećmi mogą przybrać jedną z trzech form: relacji bezprzedmiotowych, relacji przedmiotowych i relacji tematycznych, najczęściej pośrednikiem między dzieckiem a rówieśnikiem jest zabawka,
 - 24.-36. miesiąc – dziecko potrafi zainicjować zabawę z rówieśnikiem w formie werbalnej, ponadto stosuje różne strategie zyskania uwagi rówieśnika, np. prośbę, zaczepianie, przymilanie się, dąży też do wymiany informacji z innymi i podejmuje działania instruujące innych, staje się zdolne do naśladownictwa odroczonego, może naśladować za-

chowania i czynności zademonstrowane przez inne dziecko tak bezpośrednio, jak i niebezpośrednio po ich dostrzeżeniu,

- 36.-48. miesiąc – rozwój relacji z rówieśnikami, pojawia się pragnienie bawienia się z innymi dziećmi, zdolność do wspólnej zabawy tematycznej, podejmowania ról w zabawie, zabawy zgodnej z określonymi regułami.

3. Nawiązywanie relacji rówieśniczych sprzyja wchodzeniu w sytuacje konfliktowe. Z kolei zdobywanie doświadczeń, podczas których jednostka doświadcza konfliktu, pragnień, potrzeb, interesów własnych i innego dziecka, pozwala (początkowo przy udziale dorosłych) na kształtowanie umiejętności konstruktywnego ich rozwiązywania, sprzyja rozwijaniu kompetencji społecznych jednostki.

BIBLIOGRAFIA

- Appelt K., *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005
- Bieleń B., *Rówieśnik-partner w rozwoju*, w: *Pedagogika małego dziecka, wybrane zagadnienia*, red. M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007
- Bokus B., *Nawiązywania interakcji społecznych przez małe dziecko*, Ossolineum, Wrocław 1984
- Brazelton T.B., Sparrow J.D., *Rozwój dziecka 0-3*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013
- Caiati M., Delač S., Müller A., *Czy wszystko mi wolno?*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2003
- Cywińska M., *Konflikty interpersonalne wśród dzieci*, Eruditus, Poznań 1995
- Dunn J., *Przyjaźnie dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008
- Fernyhought C., *Dziecko w lustrze. Świat dziecka od narodzin do trzech lat*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2011
- Franus E., *Rozwój małego dziecka. Drugi i trzeci rok życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1972
- Kram A., Mielcarek M., *Wczesna edukacja dziecka*, w: *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, red. A. Brzezińska, seria III, t. 1, Warszawa 2014
- Kuszał K., *Małe dziecko w relacji z rówieśnikiem*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2015, nr 7
- Kuśpit M., *Specyfika konfliktów u dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież*, red. D. Borecka-Biernat, Difin, Warszawa 2010
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003
- Musatti T., *Wczesne relacje rówieśnicze według Piageta i Wygotskiego*, w: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Zysk i S-ka, Poznań 1995
- Rostowska T., *Psychologiczne aspekty wspomagania rozwoju małego dziecka*, w: *Wspólnie z dziećmi. O wspieraniu rozwoju małego dziecka. Praktyka i teoria*, red. H. Mazur i in., Regionalne Centrum Edukacji Ekologicznej, Łódź 2005

- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2005
- Schaffer H.R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006
- Tomasello M., *Dlaczego współpracujemy*, Copernicus Center Press, Kraków 2016
- Tudge B., Rogoff B., *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy dziecka – podejście Piageta i Wygotskiego*, w: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Zysk i S-ka, Poznań 1995
- Unverzagt G., *Dzieci, pogódźcie się wreszcie! Dlaczego rodzeństwo nie może żyć tylko w zgodzie*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2004
- Wygotski L., *Wczesne dzieciństwo*, w: L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne. Dzieciństwo i dorastanie*, Zysk i S-ka, Poznań 2002

Poznawanie siebie przez małe dziecko

Słowa klucze: odkrycie „ja”, uczucia i sposób ich wyrażania, autoprezentacja – zwróć na mnie uwagę, oddziaływanie na innych, lustro społeczne, samoświadomość

Wstęp

Jakość rozwoju dziecka zależy od wrodzonych właściwości organizmu oraz od działających na nie w ciągu życia czynników środowiskowych, które uzależniają możliwość rozwinięcia się cech wrodzonych¹. W procesie edukacji dziecka na temat samego siebie w otaczającym je świecie kluczową rolę odgrywa środowisko wychowawcze – rodzice oraz opiekunowie umożliwiając małemu człowiekowi doświadczanie, stwarzający sytuacje poznawcze, współdziałający i będący „z dzieckiem”, a nie „obok dziecka”. Współdziałanie i wchodzenie w interakcje z malcem są dla niego niejako „lustrem społecznym”, w którym „przegląda się”, poszukując inspiracji dla ścieżek rozwoju swojej tożsamości. Komunikaty zwrotne osób otaczających malucha pozwolą mu na odnalezienie własnego „ja”, a poczucie jego tożsamości umożliwi rozwój osobowości i emocjonalności. Taka edukacja w zakresie samoświadomości, już w pierwszych latach życia człowieka, jest niezwykle istotna, gdyż, jak zaznaczają M. Białecka-Pikul i M. Kielar-Turska, „w późniejszym rozwoju poczucie «ja» staje się podstawą do budowania wiedzy o sobie, czyli samowiedzy, stanowiącej według wielu koncepcji jądro osobowości dziecka”².

¹ R. Przewęda, *Rozwój somatyczny i motoryczny*, Warszawa 1973, s. 209.

² M. Kielar-Turska, M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. II, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004, s. 77.

Poznanwanie siebie

Dla obrazu samego siebie w psychologii rozwojowej kluczowe są pojęcia samoświadomości, „ja” oraz samooceny. Samoświadomość człowieka jest pierwszym etapem tworzenia własnego „ja” – to etap, podczas którego dziecko uświadamia sobie swoją odrębność i samodzielne istnienie³. Wówczas zaczyna ono rozumieć, że jest oddzieloną od innych istotą mającą własną tożsamość. Małe dziecko tożsamość tę ujmuje w kategoriach osobistych potrzeb i preferencji, w chwilach, gdy odkrywa swoją odrębność, koncentruje się na sobie, stąd często wydaje się, że dziecko jest egocentryczne i bezkompromisowe w dążeniu do zaspokojenia własnych potrzeb. Egocentryzm dziecięcy i owa dążność do wyrażania i egzekwowania osobistych potrzeb uwarunkowana jest początkowo w sposób biologiczny – dziecko jako człowiek nie może samodzielnie przetrwać, prezentuje zatem cały wachlarz aktywności zwracających uwagę osób umożliwiających przeżycie. Warto także pamiętać, że w początkowym okresie niemowlęcym dzieci nie mają samoświadomości, wyodrębnia się ona pod koniec 1. roku życia, choć otoczenie dostrzec ją może zazwyczaj już po przekroczeniu roku, a wyraźniej pod koniec 2. roku życia człowieka.

Pojęcie samego siebie to obraz własnej osoby, jaki dzieci samodzielnie tworzą, poszukując odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”⁴. Mały człowiek, który dochodzi do poczucia samoświadomości, będzie starał się nadać swej osobie określone znaczenia, definicje, będzie odczuwał potrzebę określenia swojej tożsamości. Dzieci – początkowo – przejmują pewne propozycje najbliższego otoczenia – gdy mama do synka w 2. roku życia mówi „jesteś duży”, dziecko, nie zastanawiając się nad tym, czy faktycznie urosło, powtarza „Jaś duży”, rzadziej jednak na tym etapie rozwojowym pojawia się stwierdzenie typu „ja duży”, które jeszcze bardziej wskazywałoby na to, że Jaś ma poczucie własnego „ja”. Jaś określa siebie, że jest duży, przyjmując to twierdzenie za mamą, jednak najprawdopodobniej dopiero po ukończeniu półtora roku życia będzie miał większą samoświadomość i powie o sobie „ja” z większym przekonaniem, iż jest duży. Można zatem przyjąć, że sposób określenia swojej osoby na początkowym etapie rozwoju własnej tożsamości będzie odzwierciedlał sposób wyrażania się o dziecku przez bliskie dla niego osoby. Pod koniec 2. roku życia definicje te będą powoli ewaluować w stronę wstępnej i bardziej świadomej samooceny – zatem dziecko powie, że jest duże, ale też dostrzeże, że jest większe, bo będzie samodzielnie dosięgało do szuflady.

³ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2008, s. 336.

⁴ Tamże.

Samoocena – trzecie z kluczowych pojęć dla kształtowania obrazu samego siebie – jest ewaluacyjnym aspektem „ja”. Wyłania się ona z początkowego poszukiwania odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” i przejawia w wartościowaniu własnych cech osobistych. Człowiek poszukuje wówczas odpowiedzi na pytanie „jak dobry jestem?”. Samoocena odnosi się zatem do poczucia własnej wartości i kompetencji, jakich dziecko doświadcza w stosunku do samego siebie⁵. Jest wyrazem rozbieżności pomiędzy „ja idealnym” a „ja rzeczywistym”. Samoocena – jako element myślenia o samym sobie – pojawia się jednak dopiero powyżej 3. roku życia i początkowo przejawia się w wypowiedziach typu „potrafię liczyć do dziesięciu”, „umiem już literki – A, B, C, D...” , „szybko biegam” i innych. Starsze dzieci (już w wieku przedszkolnym – mniej więcej od 4. roku życia) przywiązują z reguły ogromną wagę do samooceny, do osiągnięć sportowych, pochwał nauczyciela (przenosząc je na własną satysfakcję), do sposobów wyrażania akceptacji swoich zachowań przez rodziców i opiekunów. Dzieci czteroletnie zaczynają preferować określone ubrania (w których, ich zdaniem, będą wyglądać lepiej niż w innych), zaczynają zwracać uwagę na to, czy są lubiane w gronie rówieśniczym. O rozwój tej sfery poczucia tożsamości należy szczególnie dbać (od pierwszego momentu podjęcia opieki nad dzieckiem), nie narażając malca na nadmierne odczuwanie rozbieżności pomiędzy idealnym a rzeczywistym obrazem jego osoby, gdyż rozdzwięki, rozbieżności, brak satysfakcji i poczucia własnej wartości prowadzić mogą w przyszłości do zbyt niskiej samooceny, problemów emocjonalnych, a nawet ewentualnych zaburzeń i nieprzystosowania społecznego. Warto zatem zawsze poszukiwać „mocnych stron” podopiecznego i na nich konstruować poczucie jego samooceny (pracując jednak przy okazji w obszarach wymagających ewentualnej dodatkowej stymulacji).

Dla procesu poznania siebie w przypadku małego człowieka (w okresie niemowlęcym i na początku 2. roku życia) istotne będą także aspekty związane z rozwojem sensoryczno-motorycznym, gdyż dziecko w trakcie aktywności ruchowej szczególnie charakterystycznej dla okresu od urodzenia do 2. roku życia, dokonuje obserwacji ustawicznych zamian zachodzących w zakresie możliwości i ograniczeń własnego ciała (rozwój psychiczny i motoryczny są ze sobą powiązane, co przejawia się chociażby w wykorzystaniu ruchu w procesie rehabilitacji i terapii psychomotorycznej)⁶. Wielokrotnie dostrzegamy, że dziecko – około roku życia – reaguje ruchem i radosną mimiką na prośbę: „rączki do góry”. Widujemy, jak na pytanie „gdzie masz rączki?” wyciąga własne i je pokazuje. Gdy zapytamy: „gdzie są nóżki?”,

⁵ Tamże.

⁶ Por. M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przesnyka, *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, Warszawa 1992, s. 7-18.

maluch spogląda w stronę buczków albo radośnie tupie. Jeśli nawet, z racji ograniczeń w zakresie kompetencji językowych dziecka, nie są to komunikaty werbalne typu „tu mam rączki”, „tu nóżki”, malec – w słowniku „biernym” – rozumie, że pytamy o jego osobę. Po gestach dziecka wnioskować można, że odnosi ono nasze pytania i polecenia do siebie, nie wskazuje rąk osoby dorosłej, gdyż samorzutnie dąży do samodzielności, do rozbudzania własnej tożsamości.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, niemowlę nie potrafi wyodrębnić siebie z otoczenia, we własnej percepcji jest jak gdyby komponentem otaczającego je świata⁷ – dopiero stopniowo, przy wsparciu opiekuna lub rodzica (także starszego rodzeństwa), zaczyna wyróżniać własne czynności i dostrzega ich skutki. Szczególnie istotną rolę w procesie wyodrębniania własnej osoby z otaczającego dziecko świata odgrywają zatem – ponownie – najbliżsi. Niemowlę uczy się siebie, obserwując czynności innych osób, a to pozwala mu na postawienie pierwszych kroków na drodze do uzyskania samoświadomości.

Poczucie samoświadomości małego człowieka przejawia się w używaniu słowa „ja” oraz w tzw. pędzie działania – np. gdy przywłaszcza sobie jakiś przedmiot, wrywa go z rąk innych dzieci. Poczucie własnego „ja” przejawia się także w tzw. dziecięcym negatywizmie występującym w sytuacjach przeciwstawiania się poleceniom czy prośbom osób dorosłych. Negatywizm taki przybiera formę oporu fizycznego lub stanowczej werbalnej odmowy – słyszymy wówczas, jak dziecko powyżej 1. roku życia na prośbę o podanie rączki lub zjedzenie określonego pokarmu konsekwentnie i niezwykle stanowczo mówi „nie”. W sytuacjach bardziej ekstremalnych – odmowa wiąże się nawet z dostarczeniem otoczeniu komunikatu niemalże „całym sobą”. Wiadomo oczywiście (z perspektywy rodzica czy opiekuna), że nie ma logicznego uzasadnienia dla owego „buntu”, a mimo wszystko pochłania on czasem dziecko do tego stopnia, że będąc wyczerpane krzykiem i płaczem, dawno już nie pamięta tego, przeciw czemu protestuje, że w konsekwencji nadmiaru emocji i ekspresji – zasypia. Warto dodać, że ów negatywizm dziecięcy, tak często budzący lęk dorosłych i dezaprobatę otoczenia (choćaby w sklepie), jest efektywnym wskaźnikiem rozwoju (o ile nie przybiera szczególnie drastycznych form) i przejawem potrzeby auto-prezentacji. Dziecko – zaznaczając w ten sposób własną odrębność, tożsamość, poszukując alternatywy wobec tego, co ma uczynić nie z własnej, ale z woli opiekuna – zaznacza swoim zachowaniem: „zwróć na mnie uwagę”, „chcę inaczej, bo jestem sobą, a nie tobą”, a także eksperymentuje i spraw-

⁷ M. Porębska, *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*, Warszawa 1982, s. 137.

dza swoje oddziaływanie na otoczenie, testuje reakcje otoczenia na samego siebie.

Autoprezentacja – przejawiająca się niejednokrotnie w negowaniu woli opiekunów, ale także w zwyczajnym, dziecięcym działaniu – będzie istotnym krokiem w kontekście kształtowania się samooceny, teorii umysłu oraz emocjonalności dziecka. Mały człowiek odczuwa potrzebę bycia dostrzeganym. Gdy dorosła osoba rozmawia – zdaniem dziecka – zbyt długo z kimś innym, malec szybko odnajduje sposób na zwrócenie na siebie uwagi. Dzieci młodsze zaczynają np. płakać lub rzucać na ziemię przedmiot, który trzymały w ręczce, wypływają z ust smoczek. Te powyżej 2. roku życia także płaczą, krzyczą, rzucają przedmiotem, ale często też – zwracając na siebie uwagę – potrafią być niezwykle kreatywne i wymyślają potrzebę (logicznie) bardziej uzasadnioną, wołając np. „siusiu”. Dzieci zwracają na siebie uwagę także uśmiechem i mimiką, szczególnie wtedy, gdy mają dobry nastrój, a osoba, która zajmuje uwagę dorosłego, wyda im się przyjazna i „uznają” niejako, że jej uwagę także warto pozyskać. Czasem z kolei – gdy pozwala już na to kompetencja językowa – dzieci zaczynają opowiadać własną, alternatywną wobec dorosłych, historię, np. gdy mama pochłonięta jest zbyt długo pogawędką z koleżanką, „wtrącają” ukradkiem „a pamiętasz, jak byliśmy...?”. Dziecko nie oczekuje realnej odpowiedzi, lecz dostrzeżenia jego osoby.

Potrzeba autoprezentacji przejawia się także w dziecięcym zwracaniu uwagi na własne wytwory i działanie. Gdy dziecko wykonuje pracę plastyczną, tworzy konstrukcję z klocków, „pięknie” zje całą owsiankę, oczekuje od dorosłego reakcji na efekt swojej aktywności. Młodsze dzieci cieszą się, gdy mama mówi „brawo” i klaszcze w ręce, chwali je za tak „ładne” dzieło, za „piękne zjedzenie” posiłku. Starsze maluchy – powyżej 2. roku życia – mają potrzebę opowiedzenia o tym, co zrobiły, a samo „brawo” im nie wystarcza. Wówczas obserwujemy, jak dziecko opowiada, że konstrukcja przedstawia wieżę, że jest ta wieża duża, że ma tyle, a tyle klocków itp.

Dziecko – poprzez autokreację, która jest naturalną potrzebą każdego, dorosłego nawet, człowieka – sygnalizuje swoje miejsce w świecie, potrzebę zaistnienia, bycia i funkcjonowania według własnych kryteriów oraz bycia dostrzeganym. Zatem świadoma autoprezentacja dziecka powyżej 1. roku życia (przybierająca bardzo rozmaite formy) jest zawsze przejawem obudzonej już samoświadomości.

W drugiej połowie 2. roku życia dostrzegamy często dziecięcą radość z samodzielnego, nieporadnego jeszcze jedzenia łyżeczką, z układania klocków „bez pomocy”, czyli z samodzielnego działania w toku codziennych czynności. Dziecko jak gdyby eksperymentuje z własnym potencjałem, bada, co może, co potrafi. Jeszcze przed ukończeniem dwóch lat człowiek wyka-

zuje samoistną potrzebę bycia sprawcą – początkowo pod koniec pierwszej połowy 2. roku życia z uśmiechem próbuje samodzielnie założyć na nóżkę bucik (naśladując wielokrotnie obserwowane czynności podejmowane przez najbliższe otoczenie), lecz gdy dorosły pomaga w tej czynności, dziecko w tym okresie rozwojowym często ustępuje. Około 2. roku życia zazwyczaj uparcie dąży do wykonania czynności samodzielnie, co przejawia się często w komunikacie werbalnym o treści „ja zrobi”, „śam”. Jeśli nawet próby są nieporadne, zajmują wiele czasu, a w konsekwencji – gdy się nie powiodą – powodują dziecięcą frustrację – należy je wspierać, obserwując starania dziecka, pomagając komunikatami typu „teraz nóżka do góry”, „postaw tu”. Oczywiście należy wspierać taką samodzielność malca, która nie przekracza jego fizjologicznych i poznawczych możliwości. W sytuacjach, w których można założyć, że próba samodzielności ma szansę powodzenia, jeśli ze strony dziecka pojawia się inicjatywa do wykonania czynności, np. napełnienia wodą kubka (z reguły można taką zaobserwować pod koniec 2. roku życia), należy wesprzeć taką inicjatywę nawet kosztem ewentualnych „strat materialnych”. Nie należy wyręczać dziecka, można zaproponować, że czynność wykonana zostanie wspólnie. Zasje jednak, jeśli zaznacza ono, że woli „samo”, „wkroczyć na ratunek” należy wówczas, gdy dostrzeżemy narastającą frustrację podopiecznego lub jego prośbę o pomoc. Stopniowo zwiększająca się samodzielność dziecka daje mu poczucie sprawstwa – świadomość, że ma ono możliwości w zakresie kreowania rzeczywistości, że może być twórcą zdarzeń oraz zachodzących w świecie zmian.

Widocznym przejawem poczucia własnego „ja” jest niewątpliwie zaciekawienie dziecka spoglądającego w lustro i rozpoznającego w nim swoją osobę. Ta kompetencja pojawia się zazwyczaj pomiędzy 15. a 24. miesiącem życia (najczęściej w 18. miesiącu), co wykazały badania M. Lewis i J. Brooks-Gunn z 1979 roku⁸, a także badania realizowane przez M. Lewis w 1989 roku⁹. Warto tu dodać, że w okresie ponimowłęcym dziecko siedzące u mamy na kolanach i spoglądające w lustro, patrząc na ich wspólne odbicie, wskazuje palcem „lustrzaną” rodzicielkę, uśmiechając się żywo i mówiąc „mama”, jednocześnie spogląda z zaciekawieniem również na siebie. Dziecko znajdujące się w opisanej sytuacji „przy rodzicu” jest świadome, że siedzi u mamy na kolanach, więc częste powtarzanie tej czynności przed lustrem będzie prowadziło także do przekonania małego człowieka, że drugą osobą w lustrzanym odbiciu jest właśnie on. Wielokrotnie dostrzegamy, jak dziecko, spoglądając w lustro, gdy już zrozumie, że znajduje się w nim jego odbicie (zazwyczaj powyżej 18. miesiąca życia), eksperymentuje z mimiką,

⁸ M. Kielar-Turska, M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, s. 77.

⁹ H. Hurme, *Rozwój emocjonalny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napieła, J. Trempała, t. III, Warszawa 2003, s. 56.

różnymi gestami, dokonując uważnej obserwacji lustrzanego odbicia swojej osoby.

Jednym z kryteriów wystąpienia samoświadomości jest sposób wypowiedzi dziecka około 2. roku życia – początkowo, mówiąc o sobie, wyraża się w osobie trzeciej, np. „Staś chce”, jest to jednak przejaw stopniowego wyodrębnienia „ja”, zaś wyodrębnienie łączyć należy z orientacją dziecka w otoczeniu.

Studiując wnioski Piageta, dowiadujemy się, że „w miarę jak z globalnego, niezróżnicowanego obrazu pierwszych czynności i percepcji, coraz bardziej wylaniają się «przedmioty» pojmowane jako zewnętrzne wobec własnego «ja» i niezależne od niego, zaczyna się utwierdzać świadomość «ja» jako wewnętrzny biegun rzeczywistości, przeciwstawny temu zewnętrznemu, tj. przedmiotowemu biegunowi”¹⁰. Piaget uważał, że przedmioty w percepcji dziecka pojmowane są także przez analogię z „ja” jako aktywne, ożywione i świadome, szczególnie jeśli są to obiekty interesujące. To dziecięce pojmowanie dotyczy również osób z otaczającego malca świata i jest ono początkiem kształtowania się uczuć międzyosobniczych¹¹.

W procesie rozwoju tożsamości w koncepcji Henriego Wallona¹² czytamy, że stadium personalizmu rozpoczyna się w wieku lat trzech, jednakże już wcześniej występują w zachowaniu dziecka pewne oznaki świadczące o przygotowaniu emocjonalności okresu wieku przedszkolnego. Ten personalizm kształtowany jest także podczas zabaw, w których dziecko „zajmuje na przemian dwa bieguny w tej samej sytuacji, tak jak gdyby próbowało zdobyć przeciwstawne, a zarazem wzajemnie dopełniające się doświadczenia, gdyż nie potrafi jeszcze ustalić własnej roli i miejsca”¹³. W tym można pomyśleć o zabawie „w chowanego”, podczas której dziecko zarówno ukrywa się, jak i poszukuje. Wprawdzie podejmowanie zabaw tego typu jest charakterystyczne dla okresu 3–6 lat, jednakże pierwsze próby przyjmowania różnych ról w tej samej zabawie dostrzec można już pod koniec 2. roku życia, szczególnie w sytuacji, gdy dziecko w okresie wczesnego dzieciństwa ma stały kontakt ze starszym rodzeństwem lub starszymi dziećmi.

Studiując koncepcję rozwoju emocjonalności człowieka według M. Kiejar-Turskiej i M. Białeckiej-Pikul, ponownie przekonujemy się, że stopniowy rozwój odrębności psychicznej i poczucia własnego „ja” następuje powyżej roku życia. Badaczki potwierdzają, że „poczucie to wiąże się ze zrozumieniem pojęcia stałości przedmiotu oraz rosnącą samodzielnością dziecka”¹⁴.

¹⁰ Za J. Piagetem, M. Porębska, *Osobowość...*, s. 137.

¹¹ Tamże, s. 137-138.

¹² Za H. Wallonem, M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973, s. 116-122.

¹³ Tamże, s. 120.

¹⁴ Tamże, s. 76.

Za okres odkrywania własnej osoby A. Sroufe z kolei przyjmuje 2. rok życia¹⁵, podczas którego następuje stopniowe wyodrębnienie „ja” od „nie-ja”, w tym także od innych osób – tu pojawia się ponownie istotna rola wspomnianego już środowiska wychowawczego dziecka – pierwszego dla niego „lustra społecznego”.

Odzwierciedlenie własnego „ja” w „lustrze społecznym”

Jak wielokrotnie już zaznaczono, źródłem rozwoju własnej tożsamości, jak i źródłem rozwoju uczuć jest kontakt z osobami dorosłymi – rodzicami i opiekunami – zaś w wieku od 1. do 3. roku życia – także z innymi dziećmi. Kontakty z dorosłymi dostarczają dziecku niezbędnego do harmonijnego rozwoju poczucia bezpieczeństwa, stąd trudno rozpatrywać kształtowanie się obrazu własnego „ja” w oderwaniu od środowiska wychowawczego i „lustra społecznego”¹⁶. Dzięki obserwacjom i naśladowaniu innych dziecko doskonali siebie – zasób swoich możliwości i doświadczeń, wzbogaca poczucie tożsamości, rozbudowuje kompetencje poznawcze, społeczne, emocjonalne – wzbogaca własne „ja”.

„Lustro społeczne” jest pojęciem wyraźnie zaznaczającym się w rozwoju dziecka w 2. roku życia, jednakże istotnym także w okresie niemowlęctwa w kontakcie z najbliższymi, z którymi malec wchodzi w interakcje¹⁷. „Lustro” określa tendencję dziecka do obserwowania, naśladowania, badania reakcji innych osób w określonych sytuacjach w celu przeniesienia tej reakcji na własne reakcje emocjonalne i społeczne. Dziecko, nabywając kompetencji emocjonalnych czy społecznych, buduje poczucie własnej tożsamości i odrębności, określa swoje miejsce w otaczającej je rzeczywistości w kontekście percepcji i recepcji reakcji – początkowo dorosłych członków rodziny, później także opiekuna (w żłobku) lub nauczyciela (w przedszkolu), a także rówieśników (powyżej 3. roku życia) i starszego rodzeństwa (w zależności od stopnia zaangażowania rodzeństwa w opiekę i kontakty z młodszym bratem lub siostrą, nastąpić to może już bardzo wcześnie, nawet przed ukończeniem 1. roku życia). Najogólniej ujmując, „lustro” dostarcza dziecku wiedzy o tym, że jest odrębnym bytem, na który reaguje otoczenie, informuje małego człowieka o tym, co w danej kulturze obowiązuje, co przyjmowane jest jako pozytywne, jakie przejawy własnego „ja” wzbudzić mogą reakcje negatywne, w jaki sposób należy się zachować w określonych sytuacjach, w jaki sposób świat odnosi się do samego dziecka.

¹⁵ Za A. Sroufe, H. Hurme, *Rozwój emocjonalny*, s. 56.

¹⁶ M. Kielar-Turska, M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, s. 77.

¹⁷ Tamże.

Przychodząc na świat, przeglądamy się w zwierciadle reakcji matki lub najbliższych opiekunów z rodziny. Rodzice są pierwszymi modelami akceptowalnych zachowań, wspierają dziecko poprzez okazywanie mu miłości, decydują, których zachowań nie należy wzmacniać, a na które należy pozwolić¹⁸. Wzajemna zwrotność reakcji pozwala na rozpoznanie, a następnie naśladowanie ekspresji osób z najbliższego otoczenia. Rodzice jako pierwsi inicjują zachowania wywołujące reakcje: reagują na dziecięcy płacz, odpowiadają uśmiechem na uśmiech, zwracając się werbalnie w określony sposób do swojego dziecka zgodnie z jego potrzebami. W ten sposób nabywa ono wiedzę o społecznych konsekwencjach własnego uśmiechu czy płaczu. Obserwacja siebie, a także wszelkich reakcji rodzica na siebie, stanowi dla dziecka w wieku około roku życia „odniesienie społeczne”, co jest istotne zarówno dla kształtowania się obrazu własnego „ja”, jak i procesu socjalizacji. Malec znajdujący się w nowej sytuacji społecznej „bada” mowę ciała, przekaz werbalny i je przejmuje. Zdaniem psychologów, te wczesne odniesienia społeczne stanowią także początek zdolności do empatii¹⁹.

W 2. roku życia dla dziecka stają się ważne także inne osoby (proces ten rozpoczyna się już w 6. miesiącu życia człowieka, stopniowo narastając²⁰). Malec wyraźnie spogląda wówczas na innych w oczekiwaniu na ich reakcję wobec sytuacji, którą przeżywa. To „przeglądanie się” w zwierciadle reakcji szerszego grona osób jest poszukiwaniem potwierdzenia lub wskazówki dla własnej, adekwatnej reakcji emocjonalnej. Odnalezienie właściwej reakcji w otoczeniu ma zasadnicze znaczenie w sytuacji kryzysowej, gdy dziecko wykazuje lęk przed określonym zdarzeniem. Pamiętając o tym, że maluch obserwuje nasze gesty, mimikę, słowa, należy za pomocą wspomnianych środków wyrazu uspokoić dziecko. Opiekun lub rodzic reagujący w trudnej sytuacji dla podopiecznego np. spokojem prezentuje mu sposób na łagodne przeżycie stresu, jeśli dorosły zareaguje lękiem lub paniką, dziecko natychmiast popadnie w taki sam stan emocjonalny.

„Odbicie” własnej osoby doświadczane zostaje nie tylko w drodze obserwacji gestów, mimiki innych osób, lecz także poszerza się wraz z rozwojem kompetencji językowej, komunikacyjnej, umożliwiającej „rozmowę o przyczynach zdarzeń, o uczuciach i potrzebach”²¹, a także obcowanie z własnym imieniem²².

¹⁸ Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1976, s. 111.

¹⁹ H.R. Schaffer, *Psychologia...*, s. 30.

²⁰ Za M. Ende, H. Hurme, *Rozwój emocjonalny*, s. 56.

²¹ M. Kielar-Turska, M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, s. 77.

²² Tamże.

Emocjonalność małego dziecka

W odniesieniu do kształtowania się poczucia własnej osoby, samoświadomości oraz samooceny warto odnieść się także w kilku zdaniach do problemu emocjonalności małego człowieka. Emocje dziecięce bywają często przyczyną niezrozumienia dziecka przez dorosłego, stąd warto wspomnieć o procesie kształtowania się kompetencji emocjonalnych malca do lat trzech.

Kompetencje emocjonalne oznaczają zdolność człowieka do radzenia sobie zarówno z emocjami własnymi, ale także innych osób²³. Źródłem rozwoju uczuć małego dziecka jest zawsze kontakt z osobami dorosłymi – rodzicami i opiekunami (najbliższym otoczeniem, środowiskiem wychowawczym). By móc mówić o pełnych kompetencjach emocjonalnych, trzeba być przede wszystkim świadomym własnego „ja”, przeżywanego stanu emocjonalnego, należy posiadać zdolność dostrzegania cudzych emocji, zdolność używania słownictwa związanego z emocjami²⁴. Na kompetencje emocjonalne składa się również empatia, umiejętność zdawania sobie sprawy, że wewnętrzne stany emocjonalne nie zawsze odzwierciedlane są przez zewnętrzne oznaki, wachlarz sposobów radzenia sobie z przykrymi emocjami, poczucie samokontroli i akceptacji własnych stanów emocjonalnych²⁵. Dziecko do lat trzech dochodzi do niewielkiego zakresu powyższych komponentów składających się na kompetencje emocjonalne, jednakże ma niewątpliwie ukształtowaną już samoświadomość, odczuwa pewne emocje, łączy je ze sobą, potrafi także współodczuwać.

Emocje w procesie rozwoju – w wyniku dojrzewania i socjalizacji – ulegają znaczącym zmianom, połączeniom. Najważniejszym aspektem dla zrozumienia emocjonalności dziecka jest chyba ten, że rozwój emocjonalny współistnieje ściśle z rozwojem poznawczym. Od momentu, gdy dziecko rozpoczyna porozumiewać się za pomocą słów, może nazwać to, co przeżywa, a tym samym ma możliwość nawiązania dialogu z drugim człowiekiem na temat przeżywanego odczuć. Trzeba ponownie zaznaczyć, że emocjonalność rozwija się w kontekście „lustra społecznego” wraz z poszerzaniem się zakresu relacji interpersonalnych. To poszerzanie prowadzi w konsekwencji do pojawienia się w świadomości dziecka teorii umysłu – wiedzy, że inni ludzie mają własny wewnętrzny świat, dla każdej osoby odmienny²⁶. Teoria umysłu kiełkuje w świadomości dzieci w wieku przedszkolnym (wówczas zaczyna ono pojmować, że ta sama sytuacja dla jednego może mieć większe, a dla innego mniejsze znaczenie), jednakże, by została

²³ H.R. Schaffer, *Psychologia...*, s. 148.

²⁴ Tamże, s. 171.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże, s. 161.

zaszczepiona i utrwalona, rozwój emocjonalny malca musi przebiegać w harmonijny sposób już od początku okresu niemowlęcego.

Małe dziecko rodzi się z niewielkim wachlarzem emocjonalnym. W okresie do mniej więcej połowy 1. roku życia człowieka obserwujemy głównie dwa stany emocjonalne – zadowolenia i niezadowolenia, będące wynikiem oddziaływania środowiska wychowawczego na malca w zakresie zaspokajania jego potrzeb fizjologicznych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych. W 1. roku życia reakcje dziecka są bardzo impulsywne. W 1. miesiącu organizm noworodka musi w sposób gwałtowny przystosować się do zewnętrznych warunków fizycznych, co wiąże się z ogromnym wysiłkiem układu nerwowego²⁷. W pierwszych miesiącach życia wszelkie zewnętrzne przejawy stanów przeżywanych wewnątrznie są szczególnie wyraźne, ponieważ organizm wykonuje gwałtowne ruchy. Wiemy, że znamienne krzyk, „skręcanie się” całego ciała i płacz są wskaźnikami przeżywania przykrych emocji, stan zadowolenia przejawia się w ogólnym rozluźnieniu mięśni lub radosnym ożywieniu. Około 6. miesiąca dziecko dokonuje pierwszej selekcji osób z otoczenia, wyróżniając te, z którymi codziennie obcuje. Jest to moment, na który każdy opiekun czeka z niecierpliwością – wtedy obserwujemy, jak dziecko uśmiecha się do osób z otoczenia, jak na to otoczenie reaguje śmiechem.

W drugim kwartale życia reakcje niemowlęcia zaczynają się bardziej różnicować. Pod koniec 8. miesiąca nadal uśmiecha się ono do znajomych opiekunów, ale też reaguje bardziej żywiołowo płaczem wobec nieznaną twarzą.

W małym człowieku utrwalają się reakcje emocjonalne w stosunku do poszczególnych fragmentów bliskiej rzeczywistości – wobec przyjaźnie nastawionej osoby dziecko będzie reagować zawsze pozytywną reakcją, a np. skojarzenie białego fartucha lekarza, z którym wiąże się pamięć nieprzyjemnych doznań fizycznych, wygeneruje w dziecku strach.

Pod koniec wieku niemowlęcego rozpoczyna się proces różnicowania uczuć²⁸. Już w rozwoju dziecka dwuletniego zaobserwować można zakłopotanie, zawiść, pojawia się duma – emocje określane mianem samoświadomościowych, społecznych lub moralnych²⁹. Warunkiem wystąpienia tych emocji jest możliwość i zdolność porównania „siebie” z wewnętrznymi standardami lub z innymi ludźmi – wystąpienie zakłopotania lub wstydu jest wynikiem świadomości niesprostania oczekiwaniom (początkowo rodzicielskim, później także własnym), zawiść natomiast determinuje potrzeba

²⁷ S. Gerstmann, *Rozwój uczuć*, Warszawa 1976, s. 62-67.

²⁸ M. Kielar-Turska, M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, s. 78.

²⁹ H. Hurme, *Rozwój emocjonalny*, s. 57.

posiadania czegoś, co ma ktoś inny³⁰. Duma oznacza wzmocnienie poczucia własnej tożsamości³¹, jest więc niezwykle istotnym uczuciem w procesie budowania obrazu własnej osoby. Pojawienie się tych emocji wymaga od dziecka pewnego zakresu obiektywnej samoświadomości³² – gdy może już ono dokonać oceny swojej postawy w określonej sytuacji i kontekście społecznym.

Życie uczuciowe w wieku poniemowlęcym charakteryzuje zmienność i gwałtowność. „Dziecko cieszy się i śmieje lub smuci i płacze z bardzo błahych powodów. Krańcowo różne reakcje mogą przy tym występować bezpośrednio po sobie”³³, stąd tak trudno zrozumieć wiele spośród reakcji malucha, trudno im zapobiec, czasem nie wiadomo, jak na nie reagować. Wpływ otoczenia w procesie nabywania kompetencji emocjonalnych dwulatka staje się bardziej złożony. Maluch bywa już zdolny do przeżywania współczucia, miłości, zazdrości, niechęci, a czasem nawet – nienawiści³⁴. W 3. roku życia dziecko reaguje żywiłowo na konflikty osób z otaczającego je świata, w szczególności na konflikty rodziców, wchodzi także w wyraźne interakcje emocjonalne z rodzeństwem³⁵. Wśród pojęć występujących w słownikach czynnych dzieci dwuletnich występują także te odzwierciedlające ich przeżycia: „bać się, bolić, płakać, lubić, kochać”³⁶ (najczęściej), „pocałować, gniewać się, cieszyć się, zmęczyć się, podobać się, nudzić się, złąknąć się, życzyć, kaprysić, marudzić, nienawidzić, zanudzić się, pogłaskać, śmiać się, martwić się”³⁷ (rzadziej), a także inne – w zależności zarówno od odczuwanych emocji, ale także od tego, czy emocje te w środowisku wychowawczym są omawiane, przepracowywane.

W procesie kształtowania się emocjonalności dziecka istotną rolę odgrywają życzliwość i współczucie. Mały człowiek doświadczający życzliwości będzie stopniowo uczył się tego uczucia, by w wieku powyżej 2. roku życia samodzielnie prezentować postawy życzliwości wobec: osób, zwierząt, roślin i przedmiotów martwych. Ta poniemowlęca życzliwość zaznacza się zazwyczaj w wypowiedziach dziecka (pomiędzy 2. a 3. rokiem życia) lub w jego pomocnych postawach. Współczucie pojawia się dopiero pod koniec wieku niemowlęcego (czasem później), bywa wywołane bólem lub przykrością doznaną przez inne dziecko, lecz także uszkodzeniem zabawki, której

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

³² H.R. Schaffer, *Psychologia...*, s. 155-156.

³³ H. Spionek, *Rozwój i wychowanie małego dziecka*, Warszawa 1967, s. 200-201.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże, s. 181.

³⁷ Tamże.

malec przypisuje cechy ludzkie. Obserwujemy wówczas, jak dziecko spogląda współczująco, mówi np. „biedna lala”, stara się pocieszyć, pomóc, przestrzec przed zagrożeniem.

Należy zwrócić uwagę na to, by dziecku nie towarzyszyły zbyt często uczucia negatywne, takie jak gniew (jako motyw zachowań agresywnych) czy strach. Powodem gniewu dzieci w wieku poniemowlęcym jest zazwyczaj ograniczenie swobody działania, zepsucie się lub odebranie zabawki, uderzenie lub popchnięcie przez inne dziecko. Strach z kolei może hamować dziecięcą aktywność społeczną, tym samym sprzyjając wytworzeniu się skłonności do izolacji³⁸. Uczuciem niekorzystnym jest także zazdrość motywująca konflikty pomiędzy dziećmi lub dzieckiem a dorosłym. Zazdrość powstaje często w wyniku chęci posiadania przedmiotu znajdującego się w rękach innej osoby, ale także pojawić się może w kontekście sytuacji trudnej w życiu malca (np. pojawienie się w rodzinie nowego dziecka – starsze może wówczas, odczuwając niedostatek uwagi rodziców, mieć poczucie braku miłości i tym samym – zaburzone poczucie bezpieczeństwa).

Emocje są istotnym czynnikiem rozwoju tożsamości małego dziecka, ponieważ towarzyszą niemal wszystkim wydarzeniom życia codziennego, będąc subiektywnym stanem psychicznym uruchamiającym priorytet dla związanego z nimi programem działania³⁹. Każda przeżywana przez malucha emocja jest widoczna – w mimice i dziecięcych gestach dostrzec można dokładnie to, co właśnie jest wewnątrz „przepracowywane”. Jeśli nie rozumiemy reakcji dziecka wywołanej określoną odczuwaną przez nie emocją, nie oznacza to, że odczucia wewnętrzne młodego człowieka są nieuzasadnione. W procesie rozwoju emocjonalnego należy dziecko nieustannie wspierać, gdyż harmonijny rozwój emocjonalny będzie warunkiem wyłonienia się zdrowej i pełnej osobowości.

Podsumowanie

W procesie rozwoju tożsamości dziecka kluczową rolę odgrywa stwarzana mu przez opiekunów atmosfera, organizowanie przestrzeni do eksploracji, nawiązywanie z malcem kontaktu, budowanie więzi emocjonalnej, współdziałanie, zrozumienie i akceptacja dziecięcych potrzeb i możliwości. Niezależnie od tego, czy dziecko wychowuje się do lat trzech w rodzinie, czy pod opieką niani lub w żłobku, każda z osób odpowiedzialnych za swojego pod-

³⁸ Z. Skorny, *Proces socjalizacji...*, s. 117.

³⁹ D. Doliński, *Mechanizmy wzbudzania emocji*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, t. II, Gdańsk 2000, s. 332.

opiecznego zobowiązana jest do stwarzania mu optymalnych do rozwoju warunków, do upodmiotowienia dziecka w procesie opieki i wychowania. Badania porównawcze realizowane przez psychologów w latach 60. (m.in. przez M. Przetacznikową, ale także innych), a dotyczące rozwoju psychicznego dzieci w wieku od dziewięciu miesięcy do lat trzech wychowywanych w żłobkach oraz wychowywanych wyłącznie w rodzinach ukazują pewne różnice na korzyść dzieci kształtowanych w środowisku rodzinnym, choć wnioski z badań wskazują na to, że miejsce wychowania i opieki jest drugorzędne wobec atmosfery i warunków stwarzanych przez opiekunów. Większość późniejszych badań nad konsekwencjami rozwojowymi przebywania małych dzieci w instytucjach opieki realizowano w latach 70. i 80. w USA. Tacy psychologowie, jak Jay Belsky i Laurence Steinberg utrzymują, że instytucje opieki nie mają jednoznacznie niekorzystnego wpływu na rozwój intelektualny i emocjonalny⁴⁰. Wszyscy badacze są zdania, że instytucje opieki i wychowania powinny zapewnić dzieciom wysoką jakość sprawowanej pieczy, stymulujące otoczenie, zaangażowany i opiekuńczy personel, wysoką proporcję personelu w stosunku do dzieci⁴¹, aby rozwój małego człowieka przebiegał harmonijnie. Jak zaznacza Maria Przetacznikowa – placówki opieki nad dzieckiem mogą stwarzać korzystne dla rozwoju warunki,

jeśli są należycie zorganizowane, mają niezbędne pomieszczenia, wyposażenie i zabawki, zapewniają właściwą opiekę higieniczno-zdrowotną. Niemniej ważną funkcję pełni życzliwy stosunek personelu do dzieci, nawiązywanie z nimi licznych kontaktów, oddziaływanie podnieć stymulujących procesy rozwoju umysłowego i społecznego, umiejętnie zorganizowana praca wychowawcza⁴².

Takie warunki – bezpieczeństwa, współdziałania, życzliwości i adekwatnej do bieżących potrzeb młodego człowieka stymulacji – zapewniać ma także rodzina. Niezależnie od rodzaju środowiska wychowawczego i od jego struktury dziecko odpowiednio stymulowane i upodmiotowione ma szansę na harmonijny rozwój w zakresie poznawania siebie samego na tle „społecznego lustra”.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ

1. W procesie edukacji małego dziecka, poznawania siebie i świata kluczową rolę odgrywa środowisko wychowawcze – rodzice, opiekunowie pozwalający dziecku na doświadczenie, stwarzający liczne sytuacje poznawcze.

⁴⁰ A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2007, s. 59.

⁴¹ Tamże.

⁴² Za M. Przetacznikową, Z. Skorny, *Proces socjalizacji...*, s. 114.

2. Samoświadomość człowieka jest pierwszym etapem tworzenia własnego „ja” – to etap, podczas którego dziecko uświadamia sobie swoją odrębność i samodzielne istnienie. Pojęcie samego siebie to obraz własnej osoby, jaki dzieci samodzielnie tworzą, poszukując odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”. Samoocena jest ewaluacyjnym aspektem „ja” – przejawia się ona w wartościowaniu własnych cech osobistych i stanowi odpowiedź na pytanie „jak dobry jestem?”.

3. Poznavanie siebie wiąże się ściśle z rozwojem osobowości i rozwojem emocjonalnym dziecka, rozwojem sensoryczno-motorycznym, a także z tzw. „lustrem społecznym”, w którym dziecko „przegląda się” na przestrzeni swojego rozwoju.

4. Przejawem samoświadomości jest potrzeba autoprezentacji dziecka.

5. Pod koniec wieku niemowlęcego rozpoczyna się proces różnicowania uczuć. Źródłem ich rozwoju jest kontakt z osobami dorosłymi – rodzicami i opiekunami.

6. Rodzice są dla dziecka pierwszymi modelami akceptowalnych zachowań, wspierają dziecko poprzez okazywanie mu miłości.

7. Relacje społeczne dziecka opierać się powinny na „dawaniu i braniu”, ponieważ „wzajemna zwrotność” pozwala małemu człowiekowi na rozpoznanie, a następnie naśladowanie reakcji społecznych osób z najbliższego otoczenia.

8. Niemowlęce naśladownictwo jest o tyle istotne, że stanowi mechanizm uczenia się ludzkiego zachowania.

9. W procesie rozwoju tożsamości dziecka istotna będzie przede wszystkim atmosfera rodziny – jakość wzajemnych relacji i relacji otoczenia wobec dziecka – nie zaś jej struktura.

BIBLIOGRAFIA

- Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przesnyka M., *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992
- Doliński D., *Mechanizmy wzbudzenia emocji*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, t. II, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000
- Gerstmann S., *Rozwój uczuć*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976
- Gurycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978
- Hurme H., *Rozwój emocjonalny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. III, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003
- Jurkowski A., *Ontogeneza myślenia i mowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975

- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., *Wczesne dzieciństwo*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004
- Kowalczyk Z., *Drugi i trzeci rok w życiu dziecka*, w: *Małe dziecko*, red. D. Koncewiczowa, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966
- Porębska M., *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982
- Przetacznikowa M., *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973
- Przetacznikowa M., Spionek H., *Wiek niemowlęcy*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1975
- Przewęda R., *Rozwój somatyczny i motoryczny*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008
- Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976
- Spionek H., *Rozwój i wychowanie małego dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967
- Szuman S., *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, Nasza Księgarnia, Warszawa–Wilno–Lublin 1939
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977

Determinanty indywidualne i środowiskowe jako źródła układu ryzyka opóźnień i zaburzeń w rozwoju małego dziecka

Słowa klucze: *opóźnienia w rozwoju, mikro- i makrozaburzenia rozwoju, czynniki ryzyka opóźnień i zaburzeń rozwoju, progi zagrożenia rozwoju dziecka*

Wstęp

Wskazując na przyczyny zakłóceń, opóźnień czy zaburzeń rozwojowych, odwołujemy się najczęściej do etiologii związanej z dwiema grupami. Pierwszą z nich tworzą przyczyny endogenne (tkwiące w dziecku), drugą egzogenne, nazywane też zewnętrznymi, ponieważ ich początek to szkodliwe wpływy środowiska i nieprawidłowy z punktu widzenia rozwoju dziecka proces wychowania. Podział ten ma niewątpliwie swoje walory, jednak w każdym przypadku należy pamiętać o podejściu społeczno-rozwojowym, żadne zaburzenie nie jest bowiem izolowaną formą patologii. Wskazanie na pierwotną przyczynę odchyłeń pozwala jednak dostrzec wyraźnie inny układ uwarunkowań patologii i inny splot czynników.

I tak w sytuacji, w której przyczyną zaburzeń dziecka są organiczne uszkodzenia jego mózgu, najlepsze otoczenie nie jest w stanie tego zmienić. Jedynie dobra diagnoza medyczna (dopiero później także psychopedagogiczna) określająca rodzaj i stopień uszkodzeń, a następnie właściwie prowadzony proces terapeutyczny, którego istota tkwi w podejściu społeczno-rozwojowym, mogą pomóc dziecku. Pomoc winna być przy tym ukierunkowana nie tylko na malca, ale także jego rodziców i inne bliskie mu osoby, ponieważ niemowlę z wadą rozwojową stwarza bardzo specyficzne wyzwania dla jego otoczenia.

Podejście społeczno-rozwojowe ważne będzie także w sytuacji, w której dziecko przychodzi na świat całkowicie zdrowe i prawidłowo rozwija się w ciągu pierwszych lat życia, jednak pod wpływem niekorzystnych zmian

sytuacji zewnętrznej (najczęściej rodzinnej) dochodzi do nieprawidłowości nie tylko w zachowaniu, ale też czasami całościowym rozwoju. Niestety w praktyce często zdarza się, że do roli „pacjenta” delegowane jest wyłącznie dziecko, u którego diagnozuje się deficyty. Jednak o zniwelowaniu (lub choćby zminimalizowaniu) jego problemów możemy mówić wówczas, gdy dzięki dobrej diagnozie psychopedagogicznej uda się zmienić nie tylko nieprawidłowe funkcjonowanie dziecka, ale również system rodzinny.

Nie zawsze jednak zarówno z diagnostycznego, jak i psychopedagogicznego punktu widzenia można odpowiedzieć na pytanie „dlaczego dziecko odbiega od normy?”, nie udaje się też wytyczyć wyraźnej linii granicznej między czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi mającymi znaczenie dla jego rozwoju. Nie rozwiązuje tego problemu poszukiwanie „winnych”, choć nierzadko mamy do czynienia z sytuacjami, w których między specjalistami a rodzicami toczy się dyskusja, którą trudno nazwać kompetentną. W takich przypadkach argumenty koncentrują się na twierdzeniach dotyczących braku kompetencji i szybkiej interwencji ze strony specjalistów (to samo specjaliści mówią o rodzicach), niewłaściwej terapii niedopasowanej do najmłodszych czy truizmach typu „trudni rodzice mają zazwyczaj trudne dzieci”, choć powszechnie wiadomo, że na całokształt rozwoju psychofizycznego małego człowieka składają się zadatki organiczne, które przynosi z sobą na świat, środowisko, w którym funkcjonuje od pierwszych chwil życia, własna aktywność dziecka warunkowana nie tylko zadatkami organicznymi czy zróżnicowanymi sytuacjami zewnętrznymi, ale także procesem wychowania. W celu uzyskania przejrzystej analizy problemów, opóźnień czy zaburzeń rozwoju dziecka można je analizować oddzielnie, zawsze jednak należy pamiętać, że w praktyce wpływają one na siebie, tworząc często skomplikowany łańcuch przyczynowo-skutkowy.

Idee, które zainspirowały powstanie tego podrozdziału, swoje źródła mają w tych teoriach pedagogiki i psychologii małego dziecka, które budując holistyczny obraz malca, pozwalają ujmować je jako istotę biosocjokulturową – jeśli chcemy ocenić psychofizyczne funkcjonowanie dziecka, dostrzec jego ograniczenia czy utrudnienia w rozwoju, ale zauważyć też mocne strony i potencjał, potrzebne jest spojrzenie na nie w sposób holistyczny i dostrzeżenie w nim istoty wielowymiarowej¹.

¹ J. de Rosnay, podkreślając wzajemne sprzężenia jednostki i środowiska, wskazuje na cztery współrzędne ludzkiej natury określone przez składnik biologiczny (jednostką jest tu organizm), intelektualny i zadaniowy (jednostką jest osoba), społeczny i relatywny (jednostką jest tu obywatel) oraz symboliczny (jednostką jest istota). J. de Rosnay, *Makroskop. Próba wizji globalnej*, Warszawa 1982, s. 320.

Zakłócenia i zaburzenia rozwoju małego dziecka – czynniki ryzyka

Omawiając czynniki determinujące rozwój i jego nieprawidłowości, H. Rudolph Schaffer wskazuje, że dla wielu osób historia rozwoju jednostki rozpoczyna się w momencie porodu. Jednak „z punktu widzenia dziecka istotna jest ciągłość istnienia w życiu pre-, peri- i postnatalnym”². E. Bielawska-Batorowicz wskazuje, że już w okresie ciąży istotne są, zależne od poziomu dojrzałości emocjonalnej rodziców, więzi i korzystne interakcje z pociechą postrzeganą jako odrębna osoba³. Istotną rolę w tworzeniu klimatu rozwojowego odgrywa więc także dojrzały motyw posiadania dziecka, akceptacja ciąży, odnalezienie się w roli rodzica i związana z tym gotowość do zdobywania kompetencji opiekuńczych i wychowawczych. Jeśli warunki te nie zostają spełnione, konsekwencją może być zagrożenie dotyczące zdrowia i rozwoju poczętego dziecka. Wśród wielu czynników ryzyka wymienia się m.in. nieplanowaną ciążę młodocianych matek, brak akceptacji lub ambiwalentny stosunek do ciąży wynikający np. z neurotycznej struktury osobowości matki, jej poczucia zagrożenia zdrowia, urody, wolności, ale też jej przeświadczenie o zagrożeniu planów osobistych i zawodowych (ten problem dotyczy nie tylko matki, ale i ojca dziecka). Ważnymi determinantami prowadzącymi do psychosomatycznych komplikacji, które w efekcie zaburzają rozwój dziecka, może stać się również lękowe nastawienie kobiety do ciąży związane z negatywnym obrazem własnej osoby w roli matki, wcześniejszymi trudnymi doświadczeniami dotyczącymi poprzedniej ciąży czy urazami emocjonalnymi spowodowanymi niewłaściwymi relacjami z własną matką⁴.

Analizując specyfikę funkcjonowania dziecka, coraz częściej odwołujemy się też w procesie opisu i eksplanacji rozwoju do roli, jaką odgrywają w nim czynniki genetyczne, bo już w momencie zapłodnienia potomstwo otrzymuje genetyczny spadek, jedną z ważniejszych determinant wpływających na rozwój. Ta konkretna „mieszanka materiału genetycznego, zachowana przez każdą jednostkę do końca życia (...) stanowić będzie fundament budowania jej osobowości”⁵.

Odwołując się do prowadzonych w ostatnich latach badań, Helen Bee podkreśla, że błędy w materiale genetycznym, będące wynikiem niewłaściwego podziału komórek jajowych lub komórek plemnika, powodujące brak

² H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2008, s. 59.

³ E. Bielawska-Batorowicz, *Determinanty spostrzegania dziecka przez rodziców w okresie poporodowym*, Łódź 1995.

⁴ H. Sęk, *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Warszawa 2001, s. 200.

⁵ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, s. 59.

lub nadmiar pewnych chromosomów, mogą dotyczyć od trzech do ośmiu procent zapłodnionych jaj. I choć w 90% przypadków nieprawidłowo rozwijający się zarodek zostaje samoistnie odrzucony przez organizm kobiety, to jednak część dzieci przychodzi na świat z mutacjami genetycznymi. Do najbardziej znanych chorób i zaburzeń rozwoju, uwarunkowanych genetycznie i szczegółowo opisanych w literaturze medycznej i psychologicznej⁶, a w związku z procesem wspierania dzieci z zaburzeniami w środowiskach edukacyjnych i pozaedukacyjnych, także w literaturze pedagogicznej, zalicza się m.in.: mukowiscydozę, zespół Downa, fenyloketonurię, anemię sierpowatą, bielactwo (albinizm), hemofilię, daltonizm, nazywany także „ślepotą barw” czy zespół Klinefeltera i zespół Turnera.

Jednak nie tylko przekazywane geny mają tu znaczenie, bo w okresie prenatalnym na płód mogą niekorzystnie oddziaływać także warunki nazywane programowaniem płodowym „panujące w macicy podczas rozwoju prenatalnego dziecka. Odgrywają one, podobnie jak to czynią geny, ważną rolę w późniejszym funkcjonowaniu i stanie zdrowia tworzącego się organizmu”⁷. Nadmiar lub niedobór podstawowych substancji odżywczych, witamin i hormonów, nadciśnienie tętnicze matki, obecność w jej organizmie szkodliwych dla rozwoju dziecka substancji, jak: alkohol, narkotyki czy nikotyna, zaliczamy do czynników paragenetycznych.

Warto w tym miejscu podkreślić szczególną czułość organizmu dziecka na teratogeny przenikające przez łożysko i zakłócające rozwój płodu. Teratogeny stające się przyczyną zaburzeń fizycznych i psychicznych dziecka można podzielić na trzy kategorie, opisywane w literaturze anglojęzycznej jako tzw. **3D** – *drugs* (używki, leki, narkotyki), *diseases* (choroby) i *diet* (dieta). I choć ich wpływ zależy, w dużej mierze, od momentu ich działania i momentu krytycznego, nigdy nie pozostają obojętne dla programowania płodowego.

Niestety coraz częściej zarówno badania naukowe, jak i doświadczenia lekarskiej praktyki neonatologicznej wskazują na szkodliwe działanie takich czynników, których patogeniczne oddziaływanie nie wydawało się dotychczas jednoznaczne.

Oprócz poważnych deformacji rozwojowych, które można dostrzec zazwyczaj zaraz po urodzeniu dziecka, w okresie płodowym powstają rów-

⁶ Zob. np.: A. Vilee, *Biologia*, Warszawa 2000; *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Kraków 2007; P.G. Zimbardo, F.L. Rucha, *Psychologia i życie*, Warszawa 1996.

⁷ L. Sadowska, A. Gruna-Ożarowska, M. Mysłək-Prucnal, *Problemy psychospołeczne i medyczne dzieci z zespołem Downa w procesie wczesnej interwencji w świetle piśmiennictwa i badań własnych*, w: *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Kraków 2007, s. 138.

niez uszkodzenia o mniejszym nasileniu i zakresie. Część z nich ujawnia się dopiero w późniejszych latach życia. W literaturze przedmiotu uszkodzenia mózgu przyjmują niekiedy podział na organiczne i czynnościowe. Należy jednak podkreślić, że przy dzisiejszym stanie wiedzy taki podział jest dość skomplikowany i budzi wiele wątpliwości. W sposób niewątpliwy można jedynie ustalić makrouszkodzenia, podczas gdy rozpoznanie mikrouszkodzeń jest stale jeszcze nie do końca opisane i wyjaśnione – nigdy, z całą pewnością, nie można ich więc wykluczyć. Zagadnienie komplikuje dodatkowo fakt, że niektórym zmianom organicznym w mózgu mogą towarzyszyć zaburzenia czynnościowe, a wiele z nich może spowodować określone zmiany w tym narządzie. Należałoby też podkreślić, że uszkodzenie struktury i funkcji ośrodkowego układu nerwowego może być rezultatem bardzo zróżnicowanych, patologicznych procesów (wskazywano na ten aspekt już we wcześniejszych rozważaniach), a dotychczasowe badania z zakresu neurobiologii i neuropsychologii, choć nieustannie poszerzają naszą wiedzę na temat czynników patogenetycznych będących przyczyną zmian w mózgu, są ciągle jeszcze niewystarczające i nie stwarzają pełnej podstawy do klasyfikacji, dlatego też do chwili obecnej utrzymuje się podział zaburzeń, którego podstawą jest analiza zespołów objawowych.

Jednak układ nerwowy dziecka może zupełnie prawidłowo rozwijać się w okresie prenatalnym, a do uszkodzenia dochodzi w chwili porodu. Trudny lub też przedwczesny poród i niedotlenienie płodu mogą stanowić istotne czynniki etiologiczne wywołujące trwale zmiany w mózgu i niepełnosprawność intelektualną dziecka.

Szczególnym przypadkiem jest też wcześniactwo, jak bowiem wskazują statystyki, na świat przychodzi za wcześnie, a więc przed upływem 38. tygodnia ciąży, ok. 5% dzieci – ich waga urodzeniowa sytuuje się najczęściej poniżej 2500 gramów, a podstawowe problemy dotyczą niedojrzałości i ewentualnej niewydolności układów (oddechowego, trawiennego), szczególnie jeśli dziecko spędziło w łonie matki mniej niż 30 tygodni i waży ok. 1000 gramów. Analizy kliniczne pozwalają też dostrzec, że ze względu na konieczność szybkiej interwencji medycznej, skutkującej umieszczeniem wcześniaka na oddziale intensywnej terapii dla noworodków, intuicyjna gotowość rodziców „otwarcia się” na dziecko może zostać zakłócona i stłumiona niepokojem o jego życie i zdrowie. Równie trudne może jednak okazać się w tym przypadku rozwinięcie się zaufania dziecka do rodziców. Noworodek umieszczony w środowisku inkubatora zapewniającego wilgoć, sterylność i ciepło otrzymuje bowiem dopasowaną do jego możliwości pomoc medyczną, ale konieczne dla prawidłowego rozwoju okresy spokoju i wypoczynku są, przez liczbę zabiegów oraz wzmożony odbiór bodźców dźwiękowych, zbyt krótkie. W tej sytuacji rozwinięcie zaufania noworodka

do rodziców staje się „o wiele bardziej ograniczone niż możliwość emocjonalnego zaakceptowania dziecka przez rodziców”⁸. Martina Markovich⁹ zauważa, że znaczącym wsparciem dla malucha i opiekunów może okazać się sytuacja, w której matka lub ojciec, leżąc w pobliżu inkubatora, kładą sobie niemowlę, wraz ze wszystkimi rurkami, do których jest ono podłączone, na obnażonej piersi. W ten sposób czuje ono bicie serca rodzica, emanujące z jego ciała ciepło, uświadamia sobie zapach, głos, bycie trzymanym i głas-kanym. Ten pierwszy kontakt może też znacznie wzmocnić samego rodzica, bo dziecko urodzone przedwcześnie to dziecko z wieloma problemami – musi nauczyć się oddychać i trawić, zachowywać własną równowagę, dokonywać konfrontacji z siłą ciężenia, ruchem, napinaniem i rozluźnianiem mięśni, aktywnością i odpoczynkiem. Niedojrzałe są jego funkcje mózgowie, a tym samym zdolność rejestrowania i przetwarzania bodźców dotykowych czy kinestetycznych, pojawiających się w czasie pielęgnacji, ale też przed-sionkowych (sytuacje, w których niemowlę jest obracane lub przemieszcza-ne) oraz audytywnych i wizualnych, a więc tych przeciążających uszy i oczy. Dziecko potrzebuje wielu tygodni, by rozwinąć zróżnicowany sposób postrzegania, posegregować i uporządkować bodźce, także te emocjonalne¹⁰, a obserwowalne symptomy związane z niespokojnym zachowaniem, brakiem fizycznej pewności siebie i zaburzeniami zmysłowego postrzegania są skutkami tej utrudnionej filtracji, choć często trudno w sposób jednoznaczny określić przyczyny irytacji, przesadnych reakcji i złego samopoczucia dziecka. Rodzice, którym brakuje doświadczeń związanych z pierwszym kontaktem, zdecydowanie trudniej rozpoznają nieliczne czasem sygnały wysyłane przez niemowlę, brakuje im też cierpliwości, by zidentyfikować potrzeby dziecka, które komunikowane są za pomocą mimiki, ruchów czy dźwięków. Jak podkreśla Markovich, pierwsze szpitalne doświadczenia w „byciu razem z dzieckiem” ułatwiają rodzicom zarówno odczytywanie, jak też „dopasowywanie się” do jego komunikatów¹¹.

Jeżeli rozwój dziecka, nie tylko tego przedwcześnie urodzonego, odbiega od pewnej, nie do końca dającej się dokładnie ustalić i niejednoznacznie rozumianej, ale mimo wszystko istniejącej „normy”¹² możemy mówić

⁸ M. Aly, *Dziecko specjalnej troski. Pierwszy rok życia*, Gdańsk 2002, s. 37.

⁹ M. Markovich, *Vom sanften Umgang mit Frühgeborenen*, w: *Hoffnung für eine Hanfoll Leben. Eltern von Frühgeborenen berichten*, red. H. Rinnhofer, Hamburg 1997.

¹⁰ Proces organizacji w rozwoju płodowym mózgu pozwalający dziecku wyłączać się w sytuacji nadmiaru bodźców ma miejsce w ostatnich tygodniach ciąży.

¹¹ M. Markovich, *Vom sanften Umgang...*

¹² Współczesna literatura z zakresu psychologii, w tym psychologii zaburzeń, wskazuje, że pojęcie normy rozwojowej cechuje się dużym relatywizmem, dlatego jest ono trudne nie tylko do zdefiniowania, ale i ścisłego określenia, w jakim przypadku mamy do czynienia z normą, a kiedy z całą pewnością można stwierdzić, że dana osoba znajduje się powyżej lub

o „opóźnieniu w rozwoju”. Etiologia jest tu zróżnicowana i indywidualna – wynika nie tylko z cech dziecka, ale i jego dziedzicznych predyspozycji (być może któryś z rodziców rozwijał się w okresie niemowlęcym podobnie). Znaczenie dla opóźnienia rozwoju mogą mieć też teratogeny. W każdym jednak przypadku diagnozę taką, choć stawianą dosyć często, należy traktować ostrożnie, pamiętając o jej tymczasowości, ponieważ niektóre zaburzenia rozwojowe, jak np. niepełnosprawność intelektualną dziecka, można ocenić znacznie później. Często zdarza się też, że opóźnienia dotyczące zarówno sfery instrumentalnej, jak i kierunkowej malec, odpowiednio stymulowany i wspierany w rozwoju, jest w stanie przewyciężyć. Barbara Ohrt mówi tu o TNS – „transitorische neurologische Störung”¹³, czyli samistnie zanikającym (przemijającym) zaburzeniu neurologicznym, co nie oznacza jednak, że dziecko nie potrzebuje w swym otoczeniu odpowiednio wrażliwych na jego potrzeby opiekunów. Opóźnienie rozwoju może bowiem przejawiać się nie tylko ogólnym spowolnieniem, ale także niejednocześnieścią opanowywania umiejętności np. w obszarach dotyczących rozwoju motorycznego i poznawczego. Opcje związane z nieharmonijnym rozwojem mogą być oczywiście bardzo zróżnicowane, ale najczęściej obserwujemy zakłócenia związane z rozwojem aktywności ruchowej, przy znacznym zainteresowaniu przedmiotami i osobami otaczającymi dziecko. Etiologia opóźnienia może mieć swoje podstawy także w nadmiernych oczekiwaniach i wymaganiach stawianych maluchowi wbrew jego indywidualnemu rozwojowi, np. przedwczesna pionizacja dziecka czy oczekiwanie samodzielnego radzenia sobie w zakresie opanowywanego dopiero treningu czystości nie sprzyjają, wbrew oczekiwaniom niektórych dorosłych (rodziców, opiekunów), progresowi w rozwoju, mogą za to prowadzić do pojawiania się inhibitorów skutecznie blokujących rozwój dziecka w określonych obszarach.

Aktualnie bardzo często w rozpoznaniach medycznych i psychologicznych pojawia się także stwierdzenie dotyczące „problemów z integracją sensoryczną i/lub motoryczną”¹⁴. Należałoby jednak wyraźnie podkreślić, że wielość tego typu diagnoz nie świadczy o tym, iż dysponujemy dziś jednoznaczną wiedzą na ten temat, a pojęcia dotyczące „zaburzeń percepcyjnych” czy „zaburzeń sensoryczno-motorycznych” odnieść trzeba do wielu odchyleń, które bardzo trudno obiektywnie zdiagnozować – **proces diagnostycz-**

poniżej tej normy (zob. np. R.C. Carson, J.N. Butcher, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, Gdańsk 2003).

¹³ B. Ohrt i in., *Transitorisch neurologisch abnormals Verhalten im frühen Säuglingsalter*, w: *Aktuelle Neuropädiatrie*, red. G. Gross-Selbeck, Wehr 1995, s. 317-327.

¹⁴ Niektórzy diagności mówią wprost o „zaburzeniach integracji sensoryczno-motorycznej” czy „zaburzeniach percepcyjnych”.

ny musi być w tym przypadku wielospecjalistyczny, a rozwój dziecka, w sytuacji podejmowania interwencji, monitorowany.

Znaczącym problemem prowadzącym do opóźnień w rozwoju może okazać się również nieuzyskiwanie przez dziecko dostatecznej pomocy w dojrzwaniu – nie spełniają tu swoich zadań związanych z ochroną i wspieraniem malca w sferze biologicznej, społecznej i kulturalnej ani rodzina, ani dalsze środowiska opiekuńczo-wychowawcze. Wskazanie na te trzy sfery wydaje się istotne z punktu widzenia organizacji całokształtu procesu opiekuńczego i edukacyjnego (uczenia się dziecka, jego wychowania i nauczania). Nie wyodrębniam w tym miejscu w jakiś specjalny sposób sfery rozwoju psychicznego, przyjmuję bowiem, że podstawą tego rozwoju jest doświadczenie indywidualne, które ma rzeczową płaszczyznę realizacji – jeśli dziecko rozwija się prawidłowo pod względem biologicznym, społecznym i kulturalnym, nabywa doświadczenia indywidualnego w praktycznej działalności. Dzięki temu rozwija się także pod względem psychicznym. Ujawnia się tu mechanizm sprzężenia zwrotnego wzajemnych wpływów między dzieckiem i jego środowiskiem.

Konsekwencją przyjętego przeze mnie stanowiska będzie wskazanie na rejestr działań rodziców i opiekunów oraz obiektywnych elementów środowiska rodzinnego, które stanowią zagrożenie dla optymalnego rozwoju dziecka.

Progi zagrożenia rozwoju dziecka w środowisku rodzinnym i ich konsekwencje

Wyniki diagnoz społecznych wskazują na fakt, że wiele rodzin, nie tylko takich, które można określić mianem „rodzin z problemem”, ale także tych, które klasyfikowane są jako tzw. rodziny w normie społecznej, charakteryzuje syndrom cech (o zróżnicowanym natężeniu) niesprzyjających ani prawidłowej opiece, ani wspomaganie i wspieraniu dziecka w jego rozwoju.

Nie zawsze też instytucje, których zadaniem jest wspieranie rodziny w jej zadaniach, w pełni odgrywają swoją rolę. Nie sprzyjają tym działaniom zbyt mała liczba placówek opieki nad małymi dziećmi oraz ich jakość – część z zatrudnionych tam opiekunów i wychowawców nie zawsze cechuje się wysokim poziomem kompetencji osobowościowych i merytorycznych. Nie pomaga to w tworzeniu wysokiej jakości relacji z maluchem oraz powoduje bierność w zakresie konstruowania procesu diagnostycznego, a tym samym brak rzetelnej analizy sytuacji dziecka i jego rodziny (część opiekunów i nauczycieli małego człowieka będzie oceniała sytuację rodziny jako

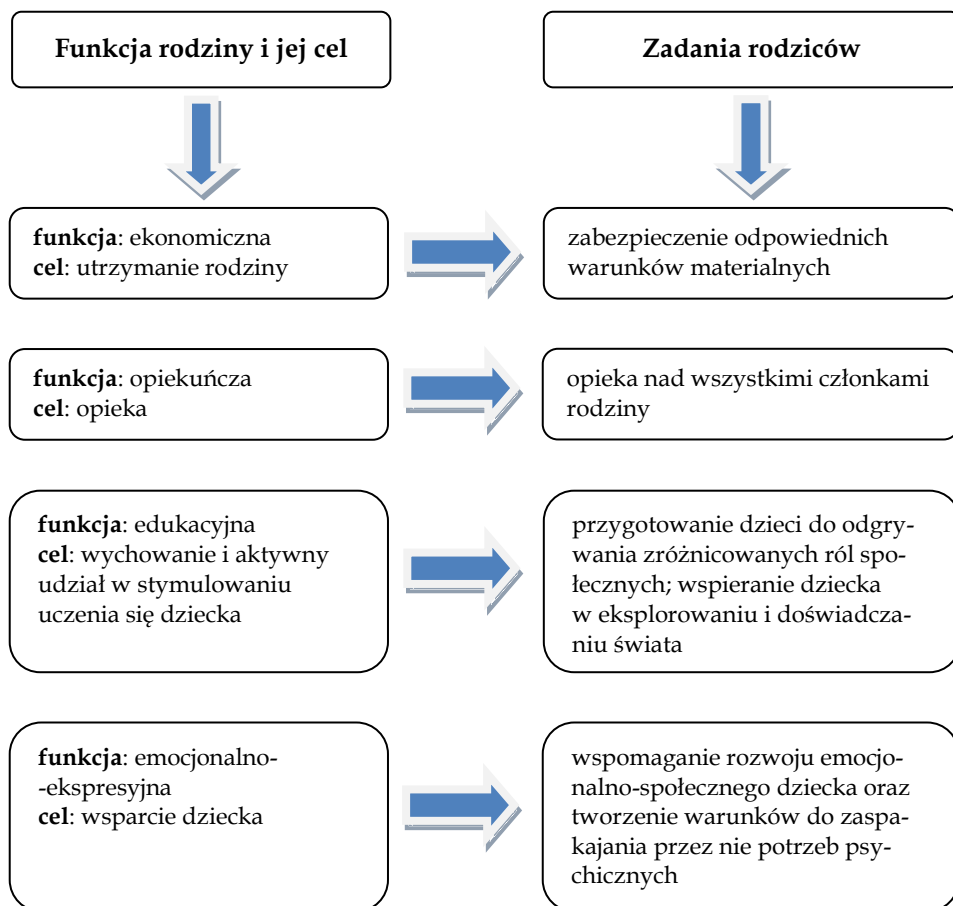
beznadziejną, część skoncentruje się tylko na aktualnych potrzebach dziecka). Nierzadko zapomina się też, że rozwiązaniem usprawniającym ocenę i pozwalającym właściwie ukierunkować pomoc dziecku i rodzinie oraz zauważać pojawienie się prognozy wskazującego na określony poziom układu zagrożeń w rozwoju jest współpraca z rodzicami/opiekunami oraz przyjęcie, że podstawą optymalizacji działań wspomagających rozwój dziecka jest, co prawie osiemdziesiąt lat temu podkreślała już Helena Radlińska, „wpatrzenie się w procesy wzrostu, w potrzeby nie tylko dnia dzisiejszego, lecz i w potrzeby przyszłe”¹⁵.

Warunkiem koniecznym tworzenia rzetelnej, systemowej interwencji, której skutkiem będzie efektywne wspieranie dziecka, staje się tym samym poszukiwanie takich predyktorów środowiska rodzinnego, których natężenie wskazuje na ostrzegawczy, zaawansowany, względnie krytyczny próg zagrożenia rozwoju dziecka.

Podstawą oceny poszczególnych stadiów ograniczonych tymi progami muszą być z jednej strony założenia teoretyczne pozwalające określić ryzyko wystąpienia zaburzeń w rozwoju i zachowaniu dziecka ze wskazaniem na znaczenie kumulacji niesprzyjających rozwojowi indywidualnych cech podmiotu (tu: dziecka) oraz cech środowiska rodzinnego, z drugiej badania empiryczne dokonujące rozróżniania, różnicowania, opisu i wyjaśniania czynników wpływających na zaburzenia rozwoju dzieci. Budowanie pomostu między nauką teoretyczną a praktyką i na odwrót pozwala zauważyć nie tylko wielość czynników determinujących powstawanie progów zagrożenia rozwoju dziecka, ale i ich specyficzny układ.

W niniejszym opracowaniu pragnę zwrócić uwagę tylko na wybrane aspekty funkcjonowania środowiska rodzinnego, koncentrując się na statusie socjoekonomicznym, niestabilności środowiska rodzinnego, wzorcach wzajemnych zachowań między członkami rodziny nacechowanych przymusem i brakiem wzmocnień zachowań prospołecznych. Bo choć ponowoczesność przyniosła z sobą nowe wyzwania i doprowadziła w rodzinach do wielu przemian, z którymi nie zawsze w pełni sobie radzą, to w dalszym ciągu prawidłowe realizowanie czterech funkcji, które określiłabym jako bazowe: (1) ekonomicznej, (2) opiekuńczej, (3) edukacyjnej, na którą składają się zarówno proces wychowania, jak i uczestnictwo rodzica w stymulowaniu procesu uczenia się dziecka, oraz (4) emocjonalno-ekspresyjnej, a także ich spójność z celami wyznaczanymi przez te funkcje i zadaniami realizowanymi przez rodziców w celu ich osiągnięcia stanowi o możliwości prawidłowego realizowania się w rodzinie dorosłych i dzieci (por. rys. 1).

¹⁵ H. Radlińska, *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1937, s. 25.



Rys. 1. Działania rodziców w kontekście realizacji podstawowych funkcji i celów rodziny związanych z procesami opieki i wychowania dzieci

Źródło: opracowanie własne.

Niestety nie zawsze cechy środowiska rodzinnego: warunki materialne, zabieganie przez rodziców o rozwój biologiczny dziecka, wyrażające się w przestrzeganiu zasad i norm żywienia, zainteresowanie opiekunów profilaktyką (zarówno w obszarze zdrowia fizycznego, jak i psychicznego) czy leczeniem i rehabilitacją malca, jeśli mamy do czynienia z taką koniecznością, sprzyjają jego rozwojowi.

Zagrożenie dotyczące rozwoju biologicznego, sfery instrumentalnej oraz kierunkowej dziecka może przyjmować w obrębie każdego stadium następujące cechy¹⁶:

¹⁶ W opisie każdego stadium wskazuję jedynie na wybrane cechy, wybór jest selektywny i na pewno nie wyczerpuje wszystkich znaczących zmiennych środowiska rodzinnego.

1. Rozwój biologiczny¹⁷

- stadium ryzyka zagrożenia (próg ostrzegawczy) pojawia się, kiedy rodzina ma co prawda stały dochód, ale w opinii rodziców zapewnia on jedynie podstawowe minimum; jako niezadowolające ocenia się także warunki mieszkaniowe; opiekunowie wykazują chęć realizowania zasad właściwej opieki, ale nie zawsze radzą sobie z wyzwaniem (dom często „źle funkcjonuje”, dzieci chorują, matka i ojciec starają się utrzymywać czystość, ale są pasywni, niezorganizowani i bez pomocy z zewnątrz, np. asystenta rodziny, nie zawsze dają sobie radę).

Problemy dotyczą również poziomu świadomości rodzicielskiej związanej z koniecznością podjęcia interwencji medycznej i psychopedagogicznej w sytuacji dostrzeżenia u dziecka niepokojących sygnałów w funkcjonowaniu.

Chciałabym w tym miejscu zwrócić jednak uwagę na zjawisko, którego nie można oczywiście generalizować – część z badanych przeze mnie z tej grupy matek podkreślała, że w relacji z lekarzem pierwszego kontaktu ich zaniepokojenie zachowaniami przejawianymi przez dziecko często jest lekceważone, stosuje się strategię odsunięcia problemu w czasie lub proponuje się wyłącznie leczenie farmakologiczne; informacje uzyskiwane od lekarza są też na tyle „ogólnikowe”, że nie pozwalają ustalić dalszej drogi postępowania, w związku z czym matki przyjmują najczęściej postawę „wyczekującą”, choć w tej grupie badanych rodziców 79% deklarowało chęć uzyskania rzetelnych informacji na temat pytań dotyczących nieprawidłowości, które niepokoją ich w rozwoju dziecka¹⁸;

- zaawansowane stadium zagrożenia rozwoju biologicznego charakteryzuje większe nasycenie negatywnych cech środowiska rodzinnego – dochód jest niepewny, a znaczny odsetek tych rodzin żyje w trudnych

¹⁷ Analizując progi zagrożenia biologicznego, warto odwołać się choćby do statystyk dotyczących poziomu zdrowia dzieci. Dane GUS wskazują, że u ponad 22% maluchów w wieku 0–4 lat występują długotrwałe problemy zdrowotne; duża liczba zachorowań w tej grupie dzieci dotyczy choroby meningokokowej, salmonellozy, wirusowego zapalenia opon mózgowych z niejednokrotnie ciężkim lub bardzo ciężkim przebiegiem i powikłaniami. Dane Zakładu Epidemiologii NIZP oraz dane Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia (CSIOZ) pozwalają zauważyć z kolei niski odsetek dzieci objętych badaniami profilaktycznymi (zwanych bilansami) spadający sukcesywnie wraz z wiekiem – stan na 31.12.2013 wskazywał, że profilaktycznie przebadano 76,3% dzieci dwuletnich (czterolatków było tylko 67%). Zob. raport UNICEF, *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, Warszawa 2013.

¹⁸ Badania własne realizowane w ramach funduszy statutowych *Małe dziecko w systemie opieki i edukacji*; w ramach badań pogłębione wywiady przeprowadzono z 50-osobową grupą rodziców, wyniki można odnieść więc wyłącznie do tych rodzin, wydaje się jednak, że w grupie „ryzyka” większość rodziców oczekuje rzetelnej informacji i wskazania sposobów działań, które mogłyby się przełożyć na wsparcie dziecka w rozwoju.

warunkach socjalnych i nie zawsze wystarcza na zaspokojenie potrzeb; równie trudne są warunki mieszkaniowe (dotyczy to zarówno powierzchni, jak i standardu mieszkań), ale problemem staje się także wspólne zamieszkiwanie rodzin sklóconych, w separacji lub po rozwodzie¹⁹ – do podjęcia takiej decyzji skłonił jednego z partnerów np. problem alkoholowy czy agresja i zachowania przemocowe drugiego z nich.

Pojawiające się trudności mogą być wynikiem samotnego rodzicielstwa lub braku odczuwalnego wsparcia partnera związanego z opieką nad dzieckiem. Na zaawansowany próg zagrożenia biologicznego rozwoju małego człowieka wskazuje także fakt, że nawet jeśli rodzina jest pełna, rodzice nie radzą sobie z wyzwaniem dotyczącym opieki nad dziećmi – najmłodszy często chorują, ale kontakt z lekarzem pozostaje sporadyczny, dziecko leczone jest doraźnie, rodzice nie interesują się i nie włączają np. w proces rehabilitacji malca z zaburzeniami rozwojowymi; cechuje ich pasywność w wielu dziedzinach, sami wymagają często wsparcia osób z zewnątrz (np. członka rodziny czy instytucjonalnego asystenta);

- ze stadium krytycznym mamy do czynienia, gdy dochód rodziny nie wystarcza nawet na pokrycie potrzeb podstawowych – fakt ten często determinuje wypełnianie zadań rodziny w zakresie pielęgnacji dziecka²⁰. Również warunki mieszkaniowe w tych domach są wyjątkowo trudne, negatywnie wpływają też na nie np. sytuacje związane z nieopłacaniem podstawowych mediów, utrudniony dostęp do nich czy też po prostu ich brak. Poziom wiedzy i umiejętności rodziców związany z opieką nad dzieckiem prowadzi do zaniedbywania jego podstawowych potrzeb dotyczących odżywiania, zdrowia czy konieczności podjęcia działań rehabilitacyjnych²¹. Szczególne problemy obserwuje się w rodzinach z chorobą alkoholową, ale niestety nie są od nich wolne także inne rodziny z problemem, np. długotrwałe bezrobotne lub takie, w których nikt z członków nie podejmuje stałej pracy zarobkowej.

¹⁹ W 1999 r. w Polsce pojawiła się instytucja separacji, która miała częściowo rozwiązać problem rozwodów, ale oczekiwania te okazały się płonne. Na przykład w 2011 r., jak podaje GUS, liczba orzeczonych separacji wyniosła 2834, a liczba rozwodów 64 594 (w tym 37 692 małżeństw posiadających małoletnie dzieci).

²⁰ Ubóstwo w Polsce analizowane jest według trzech granic: relatywnej, ustawowej i skrajnej. Granica ubóstwa relatywnego wyznaczona jest na poziomie 50% średnich wydatków ogółu gospodarstw domowych, ubóstwa ustawowego powiązana jest z kwotą, która zgodnie z obowiązującą ustawą o pomocy społecznej uprawnia do ubiegania się o przyznanie świadczenia finansowego z pomocy społecznej, granica ubóstwa skrajnego dotyczy zaspokojenia podstawowych potrzeb, które nie mogą zostać odłożone w czasie, a konsumpcja niższa od tego poziomu prowadzi do biologicznego wyniszczenia. W Polsce obniża się co prawda odsetek osób żyjących w tzw. relatywnym ubóstwie, ale od 2006 r. jest to spadek zaledwie o 1,0 pkt%, w przypadku ubóstwa skrajnego w latach 2010–2011 odnotowano niestety wzrost o 1,0 pkt%.

²¹ Od roku 2002 widoczny jest wzrost liczby orzeczeń w sprawie pozbawienia, zawieszenia lub ograniczenia władzy rodzicielskiej (w 2002 r. – 18 087, w 2011 r. – 25 905).

2. Rozwój sfery instrumentalnej i kierunkowej

Rodzina powinna być miejscem, w którym jakość funkcji pełnionych przez nią we wczesnym dzieciństwie staje się predyktorem silnej osobowości dziecka, jego prawidłowych zdolności adaptacyjnych, prawidłowego funkcjonowania społecznego czy realizacji zadań rozwojowych w kolejnych fazach rozwoju.

Niestety zarówno statystyki, jak i badania naukowe wskazują, że zagrożenie rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka pojawia się coraz częściej w rodzinach ocenianych przez opinię społeczną (dalsza rodzina, znajomi, sąsiedzi, opiekun w żłobku, nauczyciel przedszkola) w kategorii rodzin funkcjonujących „prawidłowo”. Głównymi symptomami zaburzającymi funkcjonowanie dziecka w takich rodzinach mogą być: charakter pracy zawodowej rodziców, atmosfera wychowawcza oraz brak refleksji wychowawczej dorosłych.

3. Progi zagrożenia rozwoju sfery instrumentalnej i kierunkowej

- ostrzegawczy próg zagrożenia rozwoju dziecka może być charakteryzowany np. przez pracę wielozmianową rodziców, jeśli jej efektem jest brak umiejętności planowania działań sprzyjających równowadze w zakresie realizacji obowiązków domowych oraz „byciu z dzieckiem” lub nadmierne zaabsorbowanie pracą zawodową jednego lub nawet obojga rodziców. Okoliczności te z jednej strony mogą stanowić zagrożenie dla rozwoju procesów orientacyjnych, intelektualnych czy motoryki, z drugiej mogą prowadzić do trudności emocjonalnych (stres dla dziecka związany z poczuciem braku stałości i częstotliwości relacji z opiekunem i stres dla rodzica związany z poczuciem niewywiązywania się z roli głównego opiekuna) czy problemów w uczeniu się ról społecznych (także męża i żony, matki i ojca), a tym samym budowaniu prawidłowych relacji:

rodzic - rodzic; rodzic - dziecko; rodzice - dziecko

Należałoby w tym miejscu podkreślić, że **praca wielozmianowa nie musi** stawać się elementem ryzyka – dzieje się tak najczęściej wyłącznie wtedy, gdy cecha ta występuje w syndromie z innymi cechami środowiska rodzinnego negatywnie wpływającymi na organizację życia rodziny i jej atmosferę.

Badani przeze mnie rodzice dzieci znajdujących się w przedziale wieku od 3 do 36 miesięcy podkreślali np., że:

jak dobrze zorganizuje się zajęcia, dzieląc się np. urlopem wychowawczym, to każde z nas [rodziców – przyp. aut.] korzysta z relacji z dzieckiem, może je obserwować w rozwoju, a potem wymieniamy się tym, co zauważyliśmy; jesteśmy lekarzami i inaczej nie udało nam się zorganizować pracy; nie ukrywam,

że zależy nam też na własnym rozwoju, ale tak, by Iga nic nie straciła [Aneta i Marek, lat 28 i 32].

pracujemy na zmiany, ale to była konieczność, bo nie mamy bliskiej rodziny, a nie mieliśmy ochoty oddawać Jasia (2 miesiące) do żłobka. Staram się wszystko zaplanować, Krzysztof wie, co ma robić, jak coś mu się nie uda, to przecież nic się zaraz nie stanie. Cały czas dzielimy się naszymi spostrzeżeniami co do rozwoju Jasia, ale rozmawiamy też z sobą (...) czasem wspólnie wychodzimy; to bardzo pomaga [Maria, lat 30].

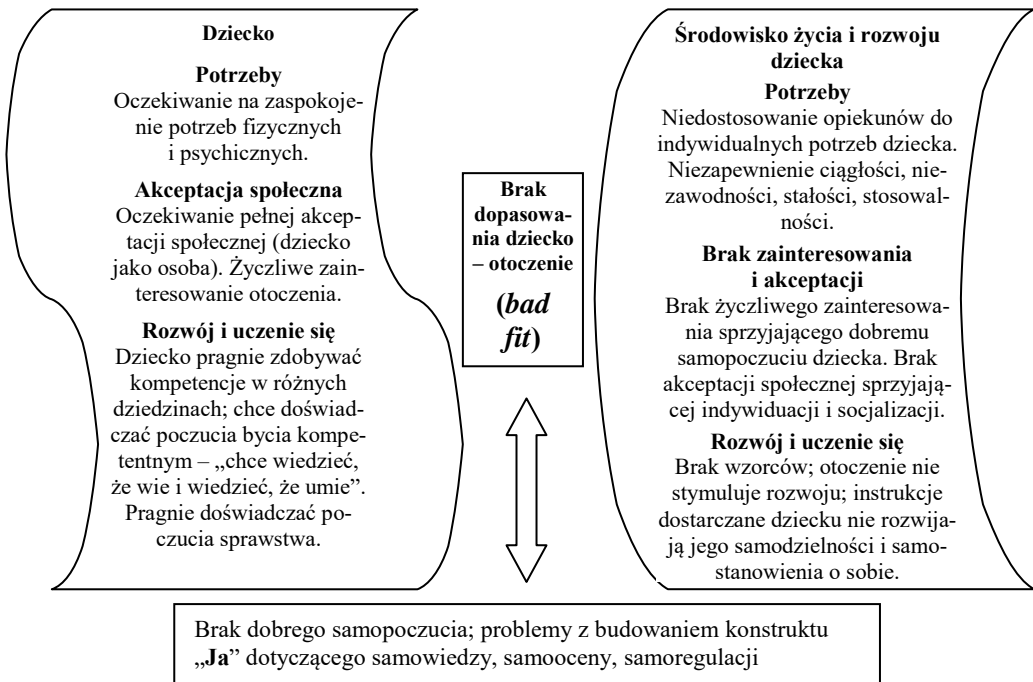
Zagrożeniem dla rozwoju dziecka może być mało stymulująca ten rozwój przestrzeń wewnętrzna i zewnętrzna – ma do swej dyspozycji niewiele zabawek, są one przy tym dość jednorodne. Pojawia się ryzyko spowolnienia rozwoju motorycznego, poznawczego i emocjonalno-społecznego. Zagrożenie pojawia się także wtedy, gdy dorośli nie zachęca do zabawy, nie proponuje nowych ofert, nie inicjuje nowych zabaw (lub nie odpowiada na sygnały dziecka zapraszające do wspólnej aktywności), a przestrzeń zewnętrzna nie mobilizuje do zdobywania nowych doświadczeń. W rodzinach, w których próg zagrożenia osiągnął poziom ostrzegawczy, atmosfera jest „prawidłowa”, jednak charakteryzuje ją tzw. chłód emocjonalny. Ważnym czynnikiem staje się więc zachowanie rodziców związane z racjonalizacją zachowań w stosunku do dziecka, odwoływanie się do przebiegu zdarzeń i antycypacji konsekwencji przyjętych rozwiązań. Niestety wielu rodziców przejawia w tym obszarze trudności, cechuje ich niski poziom refleksji wychowawczej, niedostrzeganie własnej niekonsekwencji w relacjach z dzieckiem, czasem wyraźna dominacja postawy nadmiernie skoncentrowanej na malcu i to zarówno w rodzinach pełnych, jak i niepełnych, w których taki model funkcjonowania rodzica związany jest z chęcią zrekompensovania dziecku atmosfery wywołanej przez konflikt między dorosłymi. Ten rodzaj postawy znacząco blokuje rozwój kompetencji emocjonalnych i społecznych dziecka. W analizie ryzyka zaburzeń rozwojowych warto wskazać też, podobnie jak przy omawianiu progów zagrożenia rozwoju biologicznego dziecka, na rodziny z problemem alkoholowym – powstające w nich sytuacje stwarzające zagrożenia dla rozwoju malca nie muszą przesunąć się w stronę stadium zaawansowanego zagrożenia rozwoju dziecka. Jest to jednak możliwe wyłącznie przy odpowiedniej postawie niepijącego rodzica (matki lub ojca), ich poziomu aktywności wobec nałogu oraz spraw rodziny i samej/samego siebie (inicjatywa w podejmowaniu działań sprzyjających terapii, realna ocena jej możliwości, silna wola, dostrzeganie potrzeb swoich i dziecka/dzieci itp.).

– w analizie zagrożeń, które można umieścić w stadium zaawansowanym, należałoby wskazać na zaburzoną strukturę rodziny, zachodzące

w niej konflikty, problemy z prawem, niewłaściwe postawy rodzicielskie, zaniedbanie wychowawcze. Zagrożenie dla rozwoju dziecka stanowi brak zainteresowania jego potrzebami psychospołecznymi będący często wynikiem niskiego poziomu świadomości opiekuńczej i edukacyjnej związanej z wychowaniem oraz uczestnictwem rodziców w procesie uczenia się dziecka. Skromna jest w tym przypadku oferta przestrzeni domowej – jej wielkość i zróżnicowanie są niewielkie i przede wszystkim niedopasowane do potrzeb dziecka – rodzice sporadycznie podejmują interakcje z malcem. Badania wskazują, że ojcowie czynią to najczęściej pod wpływem alkoholu, oczekując od dziecka prawidłowej interakcji (płacz syna czy córki często prowokuje zachowania agresywne), w innych sytuacjach często wybierają opcję tzw. ojca nieobecnego, nieuczestniczącego w procesie wychowawczym. Występowanie zachowań agresywnych zaobserwowano też u matek podkreślających swoją miłość do dziecka i chęć prawidłowego realizowania się w roli matki – w ich przypadku takie zachowania tłumaczone są „chęcią uspokojenia dziecka”, „zmęczeniem, bo partner, nawet jeśli o to proszę, i tak w niczym mnie nie wyręczy”, „koniecznością «ciągłego» zajmowania się małym, a tu inne [dzieci – przyp. H.K.S.] też czekają”²². W rodzinach z problemem, w których występuje tzw. zaawansowany poziom zagrożenia, matka już nie walczy i nie wspiera męża, ale coraz częściej tworzy wielorakie mechanizmy obronne mające chronić ją i dzieci, np. racjonalizuje problem, izoluje pociechy od ojca; jej zachowanie cechuje pasywność – oczekuje na pomoc zewnętrzną, ale raczej nie poszukuje jej aktywnie. Pojawia się syndrom cech osoby współzależnionej. Ocena dotycząca kontaktu z placówką opieki, jeśli dziecko do niej uczęszcza, jest na ogół sceptyczna, a rodzice wykazują niechęć do współpracy, szczególnie jeśli opiekunowi w żłobku czy nauczycielowi najmłodszych dzieci w przedszkolu brakuje odpowiednio wysokich kompetencji związanych z umiejętnością tworzenia dobrych relacji interpersonalnych z tzw. trudnym partnerem interakcji. Równocześnie w rodzinach tych panuje styl wychowania, który można określić jako chaotyczny autorytaryzm wychowawczy. Charakterystyczne są dla niego niekonsekwentne stosowanie kar i nagród, z przewagą kar (kary fizyczne, groźby, zakazy), ale też zachowania nakazowo-represyjne charakterystyczne przede wszystkim dla ojca. Matka w tej sytuacji stara się chronić dzieci, sama nie potrafi jednak opanować wielu sytuacji wychowawczych, stosuje więc działania, które sprzyjają u malca przede wszystkim powstaniu braku poczucia stabilizacji i bezpieczeństwa psychicznego (naprzemiennie pojawiają się, czasem za podobne lub nawet takie samo zachowanie dziecka, kary i nagrody, niekonsekwencję uzupełniają mogą również elementy stylu liberalnego);

²² Źródło: wypowiedzi matek – badania własne.

- krytyczny próg zagrożenia rozwoju dziecka widoczny jest w rodzinach charakteryzujących się licznymi, nasilonymi problemami. Atmosfera wychowawcza znacząco zaburza więzi w tym domu. Mamy tu do czynienia zarówno z rodzinami pełnymi, ale też rodzinami o zaburzonej strukturze. W każdej z tych grup mogą pojawić się negatywne zachowania dotyczące pracy zawodowej, dewiacyjne zachowania jednego lub niestety obojga rodziców, zjawiska bezpośrednio zagrażające bezpieczeństwu fizycznemu i psychicznemu dziecka. W rodzinach tych brakuje dopasowania²³ między malcem a jego otoczeniem, brakuje synchronii, a wychowanie nie respektuje indywidualnych potrzeb i cech dziecka. Najmłodszy w takich rodzinach szybko „uczą się”, że nie istnieje idealny obiekt przywiązania, nie ma osoby, w obecności której doświadczaliby rzeczywistego poczucia bezpieczeństwa, która jest dla nich kimś godnym zaufania i przewidywalnym.



Rys. 2. Brak dopasowania dziecko – środowisko i jego konsekwencje

Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Chess, A. Thomas, *Origins and evolution of behavior disorders*, New York 1984.

²³ Poziom (stopień) dopasowania (*goodness of fit*) jest pojęciem, które zostało wprowadzone przez Stellę Chess i Aleksandra Thomasa. Zwracają oni uwagę na fakt, że dziecko rozwija się najlepiej, gdy istnieje zgodność między jego temperamentem i motywacją a oczekiwaniami, wymaganiami i możliwościami otoczenia. S. Chess, A. Thomas, *Origins and evolution of behavior disorders*, New York 1984.

Jeżeli otoczenie rodzinne i pozarodzinne jest niedopasowane do potrzeb, możliwości czy oczekiwań dziecka, rodzice nie zajmują się nim, niedostatecznie interesują, brakuje kontaktu fizycznego, który tworzyłby u malca poczucie bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego. W sytuacji niedopasowania u rodzica może pojawić się za to przekonanie, że to dziecko powinno w jakiejś mierze zaspokajać oczekiwania opiekuna. Jeśli więc przestaje być pogodne, zaczyna płakać i trzeba je uspokoić, rodzice mogą przyjmować różne strategie, np. karmić dziecko, choć nie chce jeść, bo nie odczuwa głodu, lecz pragnie zainteresowania ze strony opiekuna. Coraz częściej mamy niestety do czynienia także z przemocą fizyczną w stosunku do najmłodszych, w tym z tzw. *Shaken Baby Syndrome* (SBS), czyli syndromem „dziecka potrząsanego”²⁴, który dotyczy niemowląt oraz dzieci poniżej 5. roku życia i prowadzi do urazów akceleracyjno-deceleracyjnych. Spustoszeń dokonanych w mózgu dziecka nie da się odwrócić – efektem może być śmierć malca, ale też trwałe uszkodzenia wzroku (w tym ślepotą), zaburzenia motoryczne i poznawcze²⁵.

I choć wokół SBS-u od wielu lat toczą się dyskusje związane z samym terminem (proponuje się także inne nazwy, m.in. termin „nieprzypadkowe urazy głowy”), mechanizmem patofizjologicznym SBS-u oraz jego rozpoznawaniem, rozwój tomografii komputerowej i rezonansu magnetycznego znacząco przyczynił się do zwiększenia umiejętności diagnozowania objawów, wśród których wskazuje się najczęściej na charakterystyczną triadę: (1) uszkodzenia mózgu potwierdzone jego ciężkim obrzękiem, (2) krwiaki podtwardówkowe i/lub krwawienie podpajęczynówkowe, (3) krwotoki siatkówkowe. Podkreśla się też, że przy SBS-ie nie muszą występować objawy zewnętrzne, a same urazy związane z tym syndromem mogą powstać także wtedy, gdy rodzic, chcąc uspokoić dziecko, „zabawia” je poprzez mocne podrzucanie. W każdym przypadku diagnoza wykonywana przez specjalistów musi być więc wyjątkowo rzetelna i obiektywna. Syndrom dziecka potrząsanego jest w Polsce niestety wciąż mało znany, a część rodziców uważa potrząsanie dzieckiem, w celu uspokojenia go, za naturalne zachowanie.

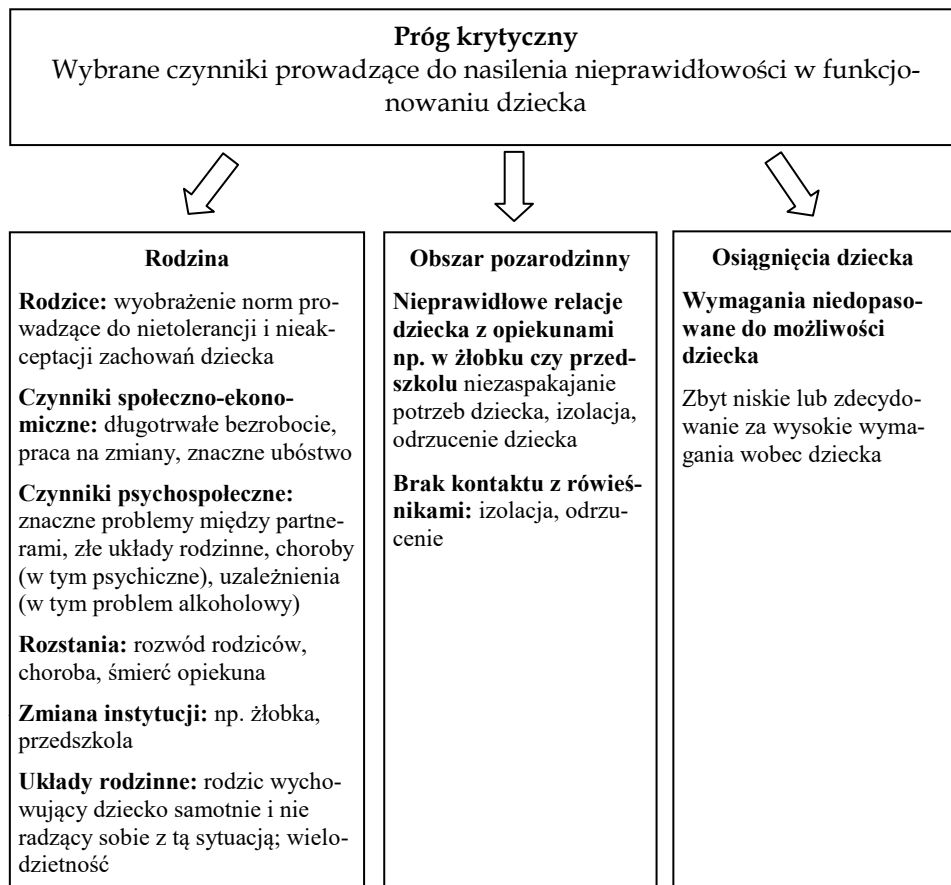
SBS, podobnie jak wiele innych zachowań warunkujących relacje dorosły – dziecko, może pojawić się zarówno na poziomie ostrzegawczym, jak i zaawansowanym, jednak w sytuacji wystąpienia krytycznego progu zagrożenia nie tylko nieprawidłowe zachowania mogą ulec nasileniu. Nieko-

²⁴ J.A. Montelenone, A.E. Brodeur, *Child Maltreatment: A Clinical Guide and Reference*, St. Louis 1994; T.J. David, *Shaken Baby (Shaken Impact) Syndrome: non accidental head injury in infancy*, „Journal of the Royal Society of Medicine”, 1999, 92(11), s. 556-561.

²⁵ F.A. Bandak, *Shaken Baby Syndrome: A biomechanics analysis of injury mechanisms*, „Forensic Science International”, 2005, 151, s. 71-79.

rzystnym zmianom podlega większość czynników determinujących funkcjonowanie środowiska rodzinnego i pozarodzinnego, które widoczne były na dwóch poprzednich poziomach.

W efekcie u dzieci będą pojawiać się i nasilać zachowania reaktywne – nietypowe zachowania, objawy somatyczne, opóźnienie rozwoju. Każde z nich może w efekcie prowadzić do dekompensacji²⁶ przejawiającej się w behawioralnych zaburzeniach mających związek z zaniedbaniem dziecka.



Rys. 3. Krytyczny próg zagrożenia i jego symptomy

²⁶ Pojęcie dekompensacji jest terminem najczęściej używanym w naukach medycznych i oznacza przekroczenie granicy zdolności przystosowania się narządu lub układu narządów do zwiększonych obciążeń. Analizę tego pojęcia w kontekście adaptacji jednostki do otoczenia, w którym funkcjonuje, i skutki przekroczenia granicy zdolności tej adaptacji zaprezentowałam w szerszym ujęciu w artykule *Wsparcie społeczne w sytuacji wystąpienia Syndromu Adaptacyjnej Dekompensacji u dzieci i młodzieży z niepowodzeniami szkolnymi*, w: *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, red. M. Piorunek, Toruń 2010, s. 407-427.

Konkludując, należałoby stwierdzić, że rzeczywista liczba małych dzieci funkcjonujących w rodzinach z tzw. krytycznym progiem zagrożenia jest zapewne większa, niż podają to oficjalne statystyki, ponieważ część tych rodzin nie jest objęta żadnym systemem wsparcia (rodzic/opiekun nie zgłasza się po pomoc, inni dorośli starają się nie dostrzegać, że dziecko może doświadczać krzywdy fizycznej czy psychicznej, stopa dochodu na członka rodziny jest według oficjalnych statystyk wystarczająca itp.). Niepokoić powinny jednak i te dane, które wskazują na przestępstwa przeciwko opiece i rodzinie, liczbę dzieci będących ofiarami przestępstw seksualnych czy ofiarami przemocy domowej według procedury Niebieskiej Karty²⁷. Należy dodać, że u wielu dzieci wychowywanych w rodzinach, które w stopniu krytycznym zagrażają ich rozwojowi, pojawia się silna desensytyzacja, pewien rodzaj stępienia emocjonalnego i niższej wrażliwości, bo dziecko, przyzwyczajając się do atmosfery zagrożenia, nie reaguje na nią z pełną ostrością.

W rodzinach o krytycznym progu zagrożenia styl wychowawczy, charakteryzujący zresztą często oboje rodziców²⁸, to autorytaryzm lub liberalizm wychowawczy, może być również tak, że dorośli oscylują między jednym i drugim, nie przyjmując jako wiodącego żadnego z nich. W tej kategorii rodzin rodzice nie są w stanie opanować sytuacji wychowawczej, nie kontrolują ani swojego postępowania, ani zachowań dziecka, nie radzą sobie z zaspakajaniem jego potrzeb – sytuacja w żadnej mierze nie sprzyja więc rozwojowi prawidłowych zachowań emocjonalno-społecznych oraz poznawczych malca.

Dom, który powinien stanowić miejsce realizacji zadań rozwojowych danego okresu życia i punkt wyjścia „ku ludziom”, staje się miejscem tworzenia postawy „przeciwko ludziom” lub „ucieczki od nich”. Dziecko stopniowo nabywa elementarnego poczucia zagrożenia, uczy się nieufności wobec świata (jej obrazem może być agresja), postawy zamkniętej w stosunku do zewnętrznej rzeczywistości. W skrajnej sytuacji dochodzi do choroby sieroczej – dziecko rezygnuje z prób szukania kontaktu i domagania się uczuć, ponieważ doświadczyło, że świat nie zaspokaja potrzeby więzi emocjonalnej na miarę jego potrzeb. W sytuacji, gdy doświadczenia tego typu zdobywa już w 1. roku życia, nie realizuje zadań rozwojowych przypisanych 2. i 3. rokowi życia. Zaburzona harmonia postaw i dążeń wychowawczych w świecie dorosłych staje się inhibitorem internalizacji norm i systemu wartości, poczucia autonomii, samodzielności. Styl liberalny

²⁷ Zob. dane GUS czy KGP.

²⁸ Ten styl charakteryzuje w stadium krytycznym również matkę, która w poprzednich stadiach próbowała oddziaływać wychowawczo.

(wbrew postrzeganiu go przez niektóre osoby jako stwarzającego możliwość „życia w wolności od...” nie daje możliwości zbudowania poczucia autonomicznej tożsamości, nie wyznacza kierunku rozwoju prawidłowej osobowości, stopnia uspołecznienia i zrównoważenia, styl autorytarny uczy „nie czuć i nie ufać”.

Podsumowanie

Dzięki rozwojowi medycyny, w tym neonatologii, ale też neurobiologii i neuropsychologii, psychologii klinicznej czy nauk pedagogicznych, nieustannie poszerza się nasza wiedza na temat czynników endogennych i egzogennych mających wpływ na rozwój psychofizyczny dziecka.

Mocno podkreśla się zapewnienie malcowi prawidłowego rozwoju już w okresie prenatalnym, wskazując na umożliwienie aktywności procesów fizjologicznych, czyli ciągłości rozwoju, bo to właśnie programowanie płodowe przyczynia się w znacznym stopniu do wytworzenia trwałych skutków warunkujących efektywność dalszego życia. Zaawansowanie metod i technik profilaktyki medycznej pozwala dziś ze znacznym prawdopodobieństwem wcześniej rozpoznać nieprawidłowości rozwoju wewnątrzmacicznego czy zaburzenia funkcji układu sercowo-więcowego. Rodzice mogą upewnić się co do stanu dziecka, ale taka wiedza ma też swoje konsekwencje. Czasem trudno poradzić sobie z własnym smutkiem i bezradnością w sytuacji, gdy noworodek przychodzi na świat chory lub „inny”, niż oczekiwali tego rodzice, ma np. zespół Downa. Bez mądrego wsparcia bliskich i specjalistów, szczególnie gdy ci ostatni nie udzielają jasnych informacji, wskazując, że trudno o jednoznaczną diagnozę, bo dziecko mieści się po prostu w „grupie zwiększonego ryzyka”, trudno znieść pierwszy okres niepewności co do dalszego stanu zdrowia malca. Zakłóceniu mogą ulec interakcje dziecka z głównym opiekunem, jednak dzieje się tak też w sytuacji, gdy pierwszoplanową rolę inhibitora rozwoju odgrywają czynniki społeczne.

Deficyty otoczenia fizycznego i społecznego, problemy socjalne rodziny nie sprzyjające opiece, brak optymalnych rozwiązań wychowawczych i tych z obszaru zapewniającego efektywne uczenie się we wczesnych okresach życia nie sprzyjają poczuciu bezpieczeństwa emocjonalnego, indywidualnie warunkowanej aktywności, ciekawości świata, kontaktom z innymi ludźmi. Tworzą też kolejne obciążenia niepozwalające na wysoką jakość życia małego dziecka.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ

1. Etiologia zakłóceń, opóźnień czy zaburzeń rozwojowych związana jest najczęściej z dwiema grupami. Pierwszą z nich tworzą przyczyny endogenne (tkwiące w dziecku), drugą egzogenne, nazywane też zewnętrznymi, ponieważ ich początek to szkodliwe wpływy środowiska i nieprawidłowy z punktu widzenia rozwoju dziecka proces wychowania. Podział ten ma niewątpliwie swoje walory, jednak w każdym przypadku należy pamiętać o podejściu społeczno-rozwojowym, żadne zaburzenie nie jest bowiem izolowaną formą patologii.

2. Czynniki ryzyka pojawiają się już w okresie prenatalnym – na płód mogą niekorzystnie oddziaływać m.in. warunki nazywane programowaniem płodowym panujące w macicy podczas rozwoju prenatalnego dziecka. Odgrywają one, podobnie jak to czynią geny, ważną rolę w późniejszym funkcjonowaniu i stanie zdrowia tworzącego się organizmu.

3. Bardzo ważna jest czułość organizmu dziecka na teratogeny przenikające przez łożysko i zakłócające rozwój płodu. Teratogeny stające się przyczyną zaburzeń fizycznych i psychicznych dziecka można podzielić na trzy kategorie, opisywane w literaturze anglojęzycznej jako tzw. **3 D** – **drugs** (używkki, leki, narkotyki), **diseases** (choroby) i **diet** (dieta). I choć ich wpływ zależy, w dużej mierze, od momentu ich działania i momentu krytycznego, nigdy nie pozostają one obojętne dla programowania płodowego.

4. Oprócz poważnych deformacji rozwojowych, które można dostrzec zazwyczaj zaraz po urodzeniu dziecka, w okresie płodowym powstają również uszkodzenia o mniejszym nasileniu i zakresie. Część z nich ujawnia się dopiero w późniejszych latach życia.

5. Znaczącym problemem prowadzącym do opóźnień w rozwoju może okazać się również niezyskiwanie przez dziecko dostatecznej pomocy w rozwoju – nie spełniają tu swoich zadań związanych z ochroną i wspieraniem malca w sferze biologicznej, społecznej i kulturalnej ani rodzina, ani dalsze środowiska opiekuńczo-wychowawcze.

BIBLIOGRAFIA

- Aly M., *Dziecko specjalnej troski. Pierwszy rok życia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002
- Bandak F.A., *Shaken baby syndrome: A biomechanics analysis of injury mechanisms*, „Forensic Science International”, 2005, 151
- Chess S., Thomas A., *Origins and evolution of behavior disorders*, John Wiley & Sons, New York 1984

- David T.J., *Shaken Baby (Shaken Impact) Syndrome: non accidental head injury in infancy*, „Journal of the Royal Society of Medicine”, 1999, 92(11)
- Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006
- Krauze-Sikorska H., *Wsparcie społeczne w sytuacji wystąpienia Syndromu Adaptacyjnej Dekompensacji u dzieci i młodzieży z niepowodzeniami szkolnymi*, w: *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010
- Markovich M., *Vom sanften Umgang mit Frühgeborenen*, w: *Hoffnung für eine Hanfvoll Leben. Eltern von Frühgeborenen berichten*, red. H. Rinnhofer, Rowohlt, Hamburg 1997
- Montelenone J.A., Brodeur A.E., *Child Maltreatment: A Clinical Guide and Reference*, GW Medical Publishing, St. Louis 1994
- Ohr B. in., *Transitorisch neurologisch abnormales Verhalten im frühen Säuglingsalter*, w: *Aktuelle Neuropädiatrie*, red. G. Gross-Selbeck, Ciba Geigy, Wehr 1995
- Radlińska H., *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1937
- Raport UNICEF, *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, Polski Komitet Narodowy UNICEF, Warszawa 2013
- de Rosnay J., *Makroskop. Próba wizji globalnej*, PIW, Warszawa 1982
- Sadowska L., Gruna-Ożarowska A., Mysiek-Prucnal M., *Problemy psychospołeczne i medyczne dzieci z zespołem Downa w procesie wczesnej interwencji w świetle piśmiennictwa i badań własnych*, w: *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008
- Villee A., *Biologia*, Państwowe Wydawnictwa Rolnicze i Leśne, Warszawa 2000
- Zimbardo P.G., Ruch F., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996

CZĘŚĆ

II

**MAŁE DZIECKO
JAKO ISTOTA AKTYWNA –
IMPLIKACJE
PRAKTYCZNE**

Zabawa jako podstawowa forma aktywności dziecka

Słowa klucze: *eksploracja otoczenia, aktywność zabawowa, gotowość rozwojowa, potrzeby rozwojowe, zadania rozwojowe, zabawa noworodka i niemowlęcia, zabawa w okresie poniemowlęcym*

Człowiek jest człowiekiem tylko wtedy, gdy się bawi.

Friedrich Schiller

Wstęp

Nasze człowieczeństwo rozpoczyna się od prenatalnego rozwoju listków zarodkowych, przez okres zarodkowy, płodowy aż po ciągnące się przez wiele lat życie postnatalne, pozamaciczne¹. Przeżywany przez płód okres życia wewnątrzłonowego jest czasem niezwykle dynamicznego rozwoju, uczenia się i zapamiętywania, tworzenia szczególnej więzi z matką, w której ciele maleństwo żyje dziewięć bezpiecznych i pełnych czułych doznań miesięcy. Narodziny rozpoczynają etap społeczno-przestrzennej eksploracji, dając podłoże do poznawania, doświadczania i kreowania otaczającej rzeczywistości, wprawdzie pod czujnym okiem dorosłych opiekunów i w przestrzeni najbliższej, a następnie samodzielnie, w coraz szerszym otoczeniu fizycznym i ludzkim. W tym też kontekście nasza wiedza o strukturze i fizjologii dziecięcego mózgu pozwala zrozumieć, na ile dziedziczenie, a na ile środowisko determinuje, kim jest dziecko, jak się rozwija, jakie ma potrzeby i dlaczego tak a nie inaczej funkcjonuje na co dzień, pozwala także dorosłym dopasować się do dziecka i nauczyć odczytywać sygnały, jakie ono wysyła. Pozwala się odnieść do występowania wrażliwych sensorywnie okresów i zaakceptować oczywisty rozwojowo fakt przekraczania przez dziecko

¹ Okres życia osobniczego, pozamacicznego jest różnie kategoryzowany, tworzone są różne podziały. Najczęściej wyróżnia się (pod)okresy: noworodkowy, niemowlęcy, wczesnego dzieciństwa, przedszkolny, szkolny, młodzieńczy, dojrzałość, starzenie się. Spotykamy także podział, który uwzględnia okres: rozwoju progresywnego, stabilizacji, starzenia się i starości.

schematycznych i zaprogramowanych przez naturę progów, barier, ograniczeń, wrażliwych faz, *kamieni milowych*², *okien czasu*³. Należy pamiętać, że rozwój małego dziecka cechuje płynności i dynamika zarówno strukturalna, jak i funkcjonalna, co medycyna nazywa procesami ewolucyjnego wzrastania i różnicowania, a co – paradoksalnie – konstytuuje się bez większego udziału dorosłych opiekunów⁴. Tradycyjne monitorowanie tego wczesnodziecięcego rozwoju, wychwytywanie jego zakłóceń i dysharmonii nie jest łatwe, gdyż jednostka w początkowych okresach rozwoju nie potrafi z nami w pełni współpracować. By zatem usuwać przeszkody ograniczające rozwój, potrzebujemy bardzo specyficznych narzędzi diagnostycznych, do których możemy zaliczyć: skalę oceny zachowań noworodka Thomasa Brazeltona⁵, ocenę NDT-Bobath (Berta i Karl Bobathowie) czy wzorce ruchowe Vaclava Vojty⁶. Możemy już zatem kontrolować naturę, a nawet ją wspierać, możemy też organizować i stymulować środowisko, w jakim dziecko wzrasta, co jest szczególnie istotne wówczas, gdy rozwój małego człowieka nie przebiega prawidłowo, gdy jest opóźniony lub zaburzony.

Nabywanie nowych umiejętności motorycznych – siadania, pełzania, turlania się i chodzenia, gotowość do manipulowania przedmiotami, rozwój zmysłowego postrzegania, a także właściwa opieka ze strony dorosłych i inspirujące relacje społeczne stymulują jednostkę, przez co poszerza się zakres jego możliwości poznawczych. Dziecko, którego mózg jest dobrze odżywiony, które w okresie życia płodowego nie było narażone na ekspozycję szkodliwych, toksycznych substancji, którego organizm nie był nadmiernie obciążony podczas porodu, intensywnie się rozwija, „trenuje”, umie, wie i rozumie coraz więcej właśnie dlatego, że się rozwija. Okres kilku pierwszych lat życia jest bazowy dla całościowego funkcjonowania człowieka dorosłego⁷. Dziecko nabywa kompetencji, będących podstawą dalszego funkcjonowania, które pozwolą mu nawiązywać i podtrzymywać właściwe relacje międzyludzkie z osobami bliskimi i znaczącymi, ale także z siebie

² Pojęcie *kamienie milowe* oznacza występujące po sobie neurorozwojowe sekwencje, weszło już na stałe do słownika psychologii rozwojowej, medycyny rozwojowej i pedagogiki małego dziecka.

³ Według Wolfa Singera z Instytutu Maxa Plancka: „Jeśli połączenia między komórkami nerwowymi nie nastąpią we właściwym momencie, wtedy nie można tego już nadrobić”. R. Fischer-Tietze, *Nie ma głupich dzieci*, Kielce 2002, s. 54.

⁴ Myślę tutaj o umiejętnościach życiowych, a więc takich, które od zawsze pomagały człowiekowi przetrwać w środowisku. Stymulacji będą wymagały te obszary funkcjonowania dziecka, które są wytworem kultury.

⁵ Zob. T.B. Brazelton, J.D. Sparrow, *Rozwój dziecka 0-3*, Sopot 2013, s. 42.

⁶ Zob. np. M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2013.

⁷ Podstawą zdolności umysłowych są mózgowo połączenia, które tworzą się najszybciej i najliczniej we wczesnym okresie życia. Zjawisko to nosi nazwę synaptogenezy.

nieznanymi, poznawać i eksplorować rzeczywistość. J. Bowlby przekonywał, że dzieci przychodzą na świat z programem eksploracyjnym i prędzej czy później każde z nich „odklei się” od matki, by aktywnie i skutecznie zdobywać przestrzeń. Należy jednak pamiętać, że dziecko otworzy się na nowe doświadczenia, rozpocznie realizację „swojego” indywidualnego programu eksploracyjnego i okaże się skuteczne w poszukiwaniach tylko wówczas, gdy będzie się czuło w pełni bezpieczne emocjonalnie i gdy poczuje wystarczającą i nieskrępowaną przestrzeń do rozwoju autonomii⁸. Ta dziecięca ciekawość poznawcza, potrzeba aktywnego działania i samodzielności zderza się z rodzicielskim rozumieniem pojęcia *bezpieczeństwo*. Dziecko raczkujące, chodzące, biegające, wspinając się, otrzymuje wiele blokujących jego autonomię komunikatów: *Uważaj! Nie idź tam! Nie bierz tego! To niebezpieczne! Zostaw!* Tymczasem nadmiernie ochraniając, np. trzymane na rodzicielskich kolanach, prowadzone za rękę, izolowane od wszelkich potencjalnych niebezpieczeństw, pozbawione zostaje wielu cennych doświadczeń, które utrudniają osiągnięcie samodzielności, ujawnianie się instynktu badacza itp.

Przestrzeń rozwojowa atrybutem dziecięcej zabawy

Ludzki mózg tworzy mentalny wzór każdego nowego doświadczenia i w odróżnieniu od innych organów nie jest rozwinięty w chwili narodzin, oczekuje natomiast doświadczeń, które ukierunkują jego rozwój. Takich doświadczeń dostarcza rozwijającemu się mózgowi małego dziecka zabawa, wrodzona potrzeba, będąca dla niego podstawową formą całodniowej aktywności, wyzwaniem i spełnieniem eksploracyjnych pragnień, stanowi moc sprawczą podejmowanych przez dziecko prób okiełznania otoczenia, jest charakterystycznym składnikiem zachowania wszystkich maluchów.

Bawiące się swobodnie dziecko potrzebuje przestrzeni, w której jego radośne, ale i poważne, pełne trudu i rzeczywistego wysiłku zaangażowanie będzie się mogło ziścić, w której naturalne, wewnętrzne impulsy znajdą ujście. Ta przestrzeń – realna, zorientowana na dziecko, aranżowana i wypełniona przedmiotami, ale też przez nie wykreowana – jest konstruktem fizycznym i społecznym, urbanistyczno-architektonicznym, obejmuje świat przyrody ożywionej i nieożywionej, ma wymiar ludzki i ten skrywany w wyobraźni dziecka. Dziecięca eksploracja może się więc zadziać w inspirowanych pomieszczeniach, w kąciach edukacyjnych, w miejscach w otoczeniu przyrody. Inspiracji dostarczają maluchowi materiały sensoryczne,

⁸ Więcej na ten temat w rozdziale K. Kuszak, *Małe dziecko w środowisku dorosłych. O budowaniu pozytywnej więzi z opiekunem*.

bodźce z otoczenia, przedmioty codziennego użytku i codzienne sytuacje, ale także jego wyobraźnia oraz inni ludzie. Przebywając w społeczno-fizycznej i mentalnej przestrzeni, dziecko dzieli się z innymi posiadanymi o niej informacjami, jest jej uczestnikiem, aktywnie ją tworzy, nadaje jej wartości zgodnie z doświadczeniem, własną wiedzą, intuicją, marzeniami, ale także samo może być aktywnym „bodźcem” dla innych dzieci, tworząc z nimi wspólny *krąg zabawy*, który stanowią „grupy bawiących się rówieśników mających własne reguły, sprawdziany, czyli funkcjonujących pod hasłem – «wszystko jest zabawą»”⁹. Bawienie się dzieci ze sobą stwarza więc okazję do współdziałania werbalnego i rzeczowego, a tworzące się grupy zabawowe – początkowo nietrwale – stopniowo nabierają trwałości przez zabawy w granie roli czy wspólnie podejmowane aktywności ruchowe. Nie ulega więc wątpliwości, że dziecko potrzebuje otoczenia, które szanuje jego potrzeby, pozwala odkrywać, dotykać, podążać za impulsami bez niczyjej pomocy i tak naprawdę to cała przestrzeń, jaka je otacza, jest miejscem poznania. W placówkach opiekuńczo-edukacyjnych dba się zatem o kolorystykę pomieszczeń, o dostosowane do wzrostu dzieci stoliki, krzesła, półki i szafki, odpowiednie ustawienie stolików i krzeseł z możliwością zmiany ich aranżacji, tworzy się kąciki zabaw z wielofunkcyjnymi zabawkami i narzędziami, także zabawkami niespecyficznymi, zabawkami nie przypominającymi dzieciom tych dobrze rozpoznawalnych w marketach i reklamowanych w mediach lalek Barbie, Monster High czy Minionków. Gromadzi się pobudzające dziecięcą wyobraźnię, interesujące i stymulujące przedmioty, gry edukacyjne, instrumenty i różne środki dydaktyczne. Zapewnia się miejsca do relaksacji i wypoczynku, umożliwia w pełni swobodny dostęp do różnorodnych materiałów plastycznych, przyrodniczych, kącików tematycznych, tworzy się miejsca do swobodnej aktywności dzieci sprzyjającej współdziałaniu w zespole i przestrzenie do realizacji dynamicznych zabaw ruchowych i konstrukcyjnych. Sale wyposaża się w ruchome elementy umożliwiające dzieciom „grodzenie się”, mają one bowiem silną potrzebę „gniazdowania”¹⁰. Atrakcyjnie zaaranżowane przestrzenie sprzyjają holistycznemu i polisensorycznemu rozwojowi, zachodzi w nich pomyślana adaptacja w przyjaznej atmosferze, dzieci mają okazję do nawiązywania wysokok jakościowych kontaktów społecznych, a samodzielne działanie dostarcza im radości, satysfakcji i ziszcza się poczucie sprawstwa.

⁹ F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974, s. 259.

¹⁰ B. Mackiewicz, K. Szczepkowska-Szczęśniak, *Znaczenie otoczenia w wychowaniu*, Małe Przedszkole w Każdej Wsi, Projekt współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich, Federacja Inicjatyw Oświatowych <www.fio.org.pl>.

Potrzeba stymulującej przestrzeni pojawia się w okresie noworodkowym, gdy ciało dziecka jest poddawane wielu czynnościom higieniczno-pielęgnacyjnym, bo to już wówczas doświadcza wrażeń sensorycznych, które pozostawiają na jego ciele trwałe ślady, a podczas unoszenia do karmienia, przewracania na boki podczas przewijania, rozpoczyna się mimowolna, ale jakże aktywna obserwacja otaczającej dziecko przestrzeni. Schematycznie powtarzane zabiegi wokół niego są okazją do wspólnego baraszkowania, podczas którego rodzice mogą dać upust swoim pozytywnym emocjom, a noworodki i niemowlęta mają okazję do podejmowania aktywności motorycznej i proprioceptywnej, stanowiącej bazę dla dalszego rozwoju wrażliwości i tak zwanej *dyskryminacji dotykowej*, jak również jest niezbędna dla dobrego rozwoju fizycznego, poznawczego i emocjonalnego¹¹. Badania Harry'ego Harlowa pokazały, że dotyk matki – uspokajający i dający bezwzględne poczucie bezpieczeństwa, odgrywa bardzo ważną rolę w rozwoju psychicznym dziecka, w tworzeniu się pierwszych więzi z opiekunami, a na ich bazie późniejszych więzi społecznych oraz w kształtowaniu się poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego¹². Każda okazja do kontaktu dotykowego z małym dzieckiem stanowi źródło wiedzy o jego rozwoju prawidłowym lub nieprawidłowym. Nadmierne lub niedostateczne napięcie mięśniowe (sztywność mięśniowa), odczuwany przez dziecko dyskomfort podczas czynności pielęgnacyjnych, podczas podnoszenia i wspólnych zabaw może świadczyć o nieprawidłowym funkcjonowaniu zmysłu czucia głębokiego (propriocepcji) i/lub zmysłu dotyku, co powinno uwrażliwić rodziców na bycie uważnym i czujnym. Noworodek i niemowlę potrzebują więc przede wszystkim przytulania, kołysania, bujania oraz czulego i delikatnego dotyku, na przykład w formie masażu, podczas którego opiekun „uruchamia ciało”, stabilizuje je, moduluje poziom pobudzenia mięśni, więzadeł i tkanki łącznej, nazywa masowane części ciała po to, by dziecko nauczyło się lokalizować miejsca stymulacji i czerpało z niej fizyczno-emocjonalną przyjemność. Podczas masażu wielu rodziców śpiewa swoim dzieciom, rymuje, a one ożywiają się, gruchają, gaworzą, uśmiechają się, po czym często zasypiają, odczuwając emocjonalny błogostan¹³. Te pierwsze bodźce dotykowe uruchamiają lawinę dziecięcych potrzeb, których zaspokojenia będą się już stale domagać przy aktywnym udziale własnych rąk, nóg, narządu artykulacyjnego oraz zmysłu wzroku i słuchu, ponieważ to

¹¹ L. Eliot, *Co tam się dzieje?*, Poznań 2003, s. 175-202.

¹² H.F. Harlow, *The nature of love*, „American Psychologist”, 2010, 13, s. 673-685.

¹³ Ludy afrykańskie i Indianie Ameryki Północnej „od zawsze” masują swoje maleństwa, które nie chodzą, dopóki same nie staną się mobilne. Europejskie mamy nauczyły się masowania od francuskiego położnika Frédérique'a Leboyera. Masaż ten znany jest jako masaż Shantala i świetnie sprawdza się jako metoda przeciwdziałania deprywacji emocjonalnej.

właśnie dzięki informacjom dotykowym i słuchowym dzieci konstruują indywidualną reprezentację świata i się rozwijają. Krocząc razem z malcem i obok niego, dostrzegamy, jak – wraz z wiekiem – ewoluują kompetencje, coraz bardziej się doskonaląc i jak bardzo dziecko potrzebuje nowych, inspirowanych bodźców.

Zabawa noworodka i niemowlęcia

Noworodek – po dziewięciu miesiącach spędzonych w bezpiecznym łonie matki – zaczyna się oswajać ze światem zewnętrznym, przejawiając wiele różnorodnych reakcji: fiksuje wzrok na twarzach rodziców, można dostrzec, jak dziecko wyraźnie się skupia, a nawet zaczyna reagować ruchowym pobudzeniem, reaguje na światło i dźwięki, wtula się w ciało matki, gdy ta bierze je na ręce, zaciska piąstki na rodzicielskim palcu, leżąc na brzuszku w okresie czuwania, wycisza się i uspokaja, a gdy je stymulujemy w okolicy ust, zaczyna reagować odruchem szukania, a następnie ssania. I tak mu mija pierwszy miesiąc życia, by przez kolejne 11 miesięcy wzrastać i dojrzewać jako niemowlę, które samo w sobie jest aktywne motorycznie i manualnie, gotowe, by się zacząć komunikować, niemowlę, które myśli, obserwuje i rozumuje.

Niemowlę bada swe ręce. Prostuje, wodzi w prawo i w lewo, oddala, zbliża, rozstawia palce, zaciska w pięść, mówi do nich i czeka na odpowiedź, prawą chwytając lewą rękę i ciągnie, bierze grzechotkę i patrzy na dziwnie zmieniony obraz ręki, przekłada ją z jednej do drugiej, bada ustami, natychmiast wyjmując i znów patrzy powoli, uważnie. (...) Ono nie bawi się: miejcież do licha oczy i dostrzeżcie wysiłek woli, by zrozumieć. To uczony w laboratorium, wmyślony w zagadnienie najwyższej wagi, a które wyszłizguje się jego rozumieniu¹⁴.

Nim dziecko ukończy pierwszy rok życia, coraz wyraźniej widzi, czuje i słyszy, dojrzewa lokomocyjnie i zaczyna rozumieć innych ludzi skupionych wokół niego. Sygnalizuje pozawerbalnie swoje potrzeby i niedopasowanie do oczekiwań dorosłych, szuka w nich wsparcia i towarzystwa do zabaw. Intensywnie obserwuje swoje otoczenie fizyczne i społeczne po to, by móc się w nim odnaleźć, naśladuje innych w tym, co oni robią. Siedmio-, ośmiomiesięczny malec najchętniej eksploruje przestrzeń podłogi, gdzie przewraca się na boki, turla się i raczkuje, co umożliwia mu dotarcie do miejsc dla niego atrakcyjnych, do przedmiotów, na których skupi swoją uwagę, weźmie do ręki i obejrzy, a potem popchnie, przełoży, rzuci dalej, włoży do pudełka. Chętnie także siedzi lub pólleży w bujaku, który delikatnie drga, wydając dźwięki, gdzie – w zasięgu wzroku i rączek dziecka – są

¹⁴ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 1993.

zaczepione poręczne do złapania i trzymania kształtki. Dziecko w okresie wczesniemowlęcym potrzebuje stymulacji dotykowej i dźwiękowej, trochę starsze – jest zainteresowane przedmiotami, jakie można schwycić obiema rękoma, a także badać ich właściwości i strukturę, pod koniec okresu niemowlęcgo dziecko jest gotowe, by zacząć chodzić, a to oznacza, że zmienia się jego perspektywa postrzegania świata, a co za tym idzie, zmieniają się dziecięce potrzeby rozwojowe.

Ustawa z dnia 4 lutego 2011 roku o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 zakłada, że do placówek żłobkowych mogą być zapisane dzieci od 20. tygodnia życia i gwarantuje, że opieka będzie realizowana w warunkach bytowych zbliżonych do warunków domowych. Pięciomiesięczne niemowlę pozostawione w żłobku będzie więc nie tylko szukało kontaktu ze swoim nowym otoczeniem, ale także będzie przeżywało swoje pierwsze doświadczenia w środowisku, które dopiero zaczyna poznawać i akceptować. Należy więc bezwzględnie zadbać o to, by te pierwsze doświadczenia były pozytywne, inspirujące i prorozwojowe, tym bardziej że niemowlęta potrafią działać i ujawniają już moc sprawczą dla swoich poczynań¹⁵.

Wszystkie czynności – w wieku niemowlęcym te najprostsze – przybierają charakter zabawowy, podejmowane są spontanicznie, dla przyjemności, bez zewnętrznego przymusu i efektu końcowego¹⁶. Maleństwo po prostu zatracza się w zabawie, która w tym wieku ma charakter działań manipulacyjnych i naśladowczych, zaś obserwując bawiące się dziecko, dostrzegamy jego możliwości percepcyjne, które stanowią podłoże przyszłych spostrzeżeń. W tabeli 1 przedstawiono zabawy, które dziecko podejmuje/ może podejmować w kolejnych miesiącach życia.

Tabela 1. Obserwujcie mnie, a będziecie wiedzieli, jak chcę się bawić – przykłady zabaw

Wiek dziecka	Jaka zabawa?	Jakie potrzeby i zadania rozwojowe?
5. miesiąc	<i>Rączki mam, nóżki mam, na paluszkach z tobą gram.</i>	Dorosły inicjuje zabawy ciałem dziecka: naprzemiennie ruchy nóg, jak do rowerka, klaskanie dłońmi dziecka, podczas leżenia na brzuszku i na wznak wprowadzamy zabawy paluszkowe, masujemy ciało dziecka. Podczas zabaw rozmawiamy z nim, modulując

¹⁵ Żłobek, do którego trafiają pięciomiesięczne niemowlęta, to dla wielu kobiet życiowa konieczność, zaś dla matek, które do tej instytucji posyłają swoje starsze niemowlęta (np. półtora-, dwuletnie), jest często już świadomym wyborem. Pisząca materiał nie wartościuje wyborów matek, ale jest wrażliwa na potrzeby rozwojowe małego dziecka w kontekście bezpiecznego przywiązania, poczucia bezpieczeństwa, znajomego otoczenia, a więc tego wszystkiego, co może zagwarantować, że rozwój emocjonalno-społeczny dziecka będzie przebiegał bez zakłóceń.

¹⁶ Tak właśnie określa zabawę E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1961, s. 365. Badaczka odwołuje się do „teorii przyjemności funkcjonalnej” K. Buhlera.

	<p><i>A kuku, gdzie się schowałaś?</i></p> <p><i>Pacynka, maskotka, kukielka</i></p>	<p>tembr głosu, śpiewamy, rymujemy, nucimy, nazywamy masowane części ciała, patrzymy na dziecko, nawiązując kontakt wzrokowy, uśmiechamy się, zwracamy się do niego po imieniu. Podczas zabaw własnym ciałem dziecko czerpie wiele radości i rozwija sprawność motoryczną.</p> <p>Skupiamy uwagę dziecka na sobie lub na przedmiocie, po czym zakrywamy własną głowę lub przedmiot chusteczką i pytamy: gdzie się schowała pani, gdzie się schował misiu? Powoli i fragmentarycznie odkrywamy, mówiąc: tutaj jestem, to nasz misiu. Zabawę powtarzamy kilka razy do momentu, gdy dziecko jest nią zainteresowane. Możemy także narzucić chusteczkę na główkę dziecka, pytając: gdzie jest Franiu? Gdzie on się schował? Zachęcamy dziecko, by wyciągało rączki do przedmiotu, by go chwyciło, możemy wkładać przedmiot w dłoń dziecka (około 5. miesiąca życia pojawia się chwyt dłoniowy prosty, tzw. chwyt nakładkowy).</p> <p>Dorosły inicjuje zabawę pacynką (kukielką, maskotką), która rozmawia z dzieckiem (pyta i sama na te pytania odpowiada), wykonuje różne ruchy: tańczy, podskakuje, przesuwa się w górę, w bok, zbliża się do dziecka, wita się z nim, dotyka jego noska, łapie za rączkę, masuje po brzuszku. W tej zabawie istotne jest, by dziecko wodziło za pacynką, by utrzymywało na niej chwilowe skupienie. Dorosły opowiada powoli, wyraźnie, melodyjnie intonuje głosem, wprowadza elementy onomatopeiczne¹⁷. Dziecko w tym wieku ma już pewne zdolności wzrokowe, niemowlęta dostrzegają barwę przedmiotu, rozróżniają przedmiot, który jest w ruchu lub nie.</p>
<p>6.-8. miesiąc</p>	<p><i>Kręć się bączku</i></p> <p><i>Buju-buju, kołysz mnie</i></p>	<p>Zabawa dla dzieci, które zaczynają raczkować, turlać się, toczyć po podłodze: skupiamy wokół malucha zabawki, które można wprowadzić w ruch, zachęcając dziecko do podążania za nimi. Dorosły także uczestniczy w zabawie, zniżając się do pozycji dziecka. Staramy się, aby odniosło ono sukces, czyli by dotarło do celu. Zabawy, podczas których śledzi ruch zabawki, poszukuje jej wzrokiem, doskonale koordynują funkcjonowanie analizatora wzrokowo-ruchowego, a gdy zabawka wydaje dźwięki, to także uaktywnia się percepcja słuchowa. Zabawy można organizować na matach kreatywnych.</p> <p>W zabawie bierze udział dwoje dorosłych, którzy rytmicznie – w przód i w tył – bujają dziecko umieszczone na kocyku. Bujaniiu towarzyszy rytmizacja słowna. Można wykorzystać także hamak lub gdy jest dostępny tylko jeden dorosły, wówczas kładzie on dziecko na kocyk i je delikatnie ciągnie. Bujając dziecko, wirując z dzieckiem, stymulujemy jego układ przedsionkowy, który odpo-</p>

¹⁷ Mowa dorosłego jest dla niemowlaka ważnym punktem odniesienia. Jeszcze przed ukończeniem pierwszego roku życia niemowlę kształtuje prototypy dźwiękowe języka używanego przez swoje otoczenie, by następnie przejść w etap przyswajania słów.

	<p><i>Zabawy polisensoryczne</i></p> <p><i>Gdzie jest...?</i></p> <p><i>Kto to mówi?</i> <i>Kto tak mówi?</i></p>	<p>wiada za prawidłowe reakcje ciała podczas zmian położenia w przestrzeni. Ponadto, bujanie, kołysanie uspokaja i wycisza.</p> <p>Stymulujemy zmysły dziecka przedmiotami o różnej fakturze, wydającymi dźwięki: wyciągamy z pudełka przedmiot i opowiadamy dziecku o jego właściwościach, równocześnie zaczynając się nim bawić (pocierać, gładzić, muskać po twarzy, ścisnąć...). Zapraszamy dziecko do zabawy, do eksperymentowania przedmiotem. Zabawy polisensoryczne sprzyjają aktywności manipulacyjnej, dziecko, manipulując przedmiotami, angażuje spostrzeżenia wzrokowe, słuchowe, dotykowe oraz złożone ruchy rąk.</p> <p>Wokół dziecka znajdują się 3–4 atrakcyjne przedmioty, którymi dorosły zaczyna się interesować, pytając i pokazując dziecku: a co to?</p> <p>Równocześnie przedstawiamy dziecku właściwości przedmiotu: piłka, która tocząc się, gra, autko, które wprawione w ruch jedzie, klocek ma określony kolor, piesek po naciśnięciu na łapkę szczeka. Następnie prosimy dziecko, by sięgnęło po wskazany przez nas przedmiot. Rozmawiając z malcem, wielokrotnie podkreślamy właściwości przedmiotu i jego nazwę, np.: Poszukaj (podaj mi) pieska. Jak on szczeka? On szczeka jak piesek babci Zosi. A gdzie jest żółty klocek? Żółty jak mamy sukienka. Tak, to jest żółty klocek, pokażemy klocek pieskowi. Zabawie powinno także towarzyszyć chowanie, zakrywanie przedmiotów, co rozpocznie etap rozumienia przez dziecko, że schowany przedmiot nadal jest w naszej sali, choć został na chwilę schowany (rozumienie stałości przedmiotu). Można przykryć przedmiot przezroczystym nakryciem i zaobserwować reakcję dziecka.</p> <p>Dorosły nagrywa gaworzenie dziecka i wtórowane gaworzeniu słowa dorosłego, a następnie odtwarzamy nagranie i obserwujemy reakcje malca. Odtwarzamy krótką rymowaną, np. lalala-dadajaja-papapa-mamama, próbując skupić uwagę dziecka na sposobie naszej artykulacji, zachęcamy je do ponownej „rozmowy” z nami. Dziecko – począwszy od 6. miesiąca życia – podąża wzrokiem za obiektami, zdarzeniami i osobami, co przekłada się również na śledzenie ruchu warg mówiącego dorosłego, który równocześnie opisuje jakąś sytuację, nazywa przedmiot. Dziecko uczy się integrować to, co słyszy, z tym, co słyszy oznacza (w ten sposób najpierw kształtuje się mowa bierna).</p>
<p>9.-12. miesiąc</p>	<p><i>Idzie myszka do Franciszka</i></p>	<p>Zabawy paluszkowe: sadzamy dziecko na własnych kolanach lub sadzamy je w bujaku i melodyjnie recytujemy rymowaną:</p> <p>Idzie myszka do Franciszka (prowadzimy palec po ręce dziecka). Tu wskoczyła (szybko wsuwamy palec za kołnierz lub pod koszulkę). Tu się skryła (wsuwamy rękę w rękaw). Zabawę powtarzamy tak długo, jak dziecko jest nią zainteresowane.</p>

	<p><i>Dwie małe rączki</i></p> <p><i>Gdzie to pasuje?</i></p> <p><i>Farbowane ciapki</i></p> <p><i>Co tutaj, a co tam?</i></p>	<p>Dwie małe rączki klaszczą (zachęcamy, by dziecko zaklaskało). A czasem się pogłaszczą (pocieramy dłońmi dziecka). W kolana zastukają (zachęcamy dziecko, by dotknęło swoich kolan). I dzieciom pomachają (machamy dziecku, zachęcając je, by też nam pomachało).</p> <p>Inicjujemy zabawę przedmiotem, którego wykorzystanie sprzyja podejmowaniu przez dziecko działań manipulacyjnych, np.: kostka edukacyjna, piramidka, sorter (około 9. miesiąca życia pojawia się chwyt pęsetkowy za pomocą palca wskazującego i kciuka). Bierzemy kostkę, klocek, przedmiot, pytając: Gdzie to pasuje? Jak to ułożymy? Gdzie to można włożyć? Dziecko dopasowuje według określonego wzorca lub zasady, rozpoznaje i różnicuje kształty, stymuluje czynności grafomotoryczne (manualne). Dorosły podąża za myśleniem dziecka: opisuje wykonywane przez nie czynności, nazywa przedmioty i utwierdza malucha w przekonaniu, że podejmuje dobre decyzje. Podczas tych zabaw, które zwykle się określać jako manipulację specyficzną, zachęcamy dziecko nie tylko do manipulowania przedmiotami, ale także do potrząsania, naciskania i stukania przedmiotem o inny przedmiot. Do tych zabaw wykorzystujemy: klocki, kształtki, piłeczki, pałeczki, foremki, baby.</p> <p>Dziecko zanurza swoje rączki, paluszki w palecie z farbami i próbuje przenieść kolor na kartkę w postaci ciapek, kropeczek, zygzaczków. Dziecko czerpie radość z doznań w kontakcie z farbą oraz z efektu, jaki powstaje na kartce.</p> <p>Przygotowujemy dzieciom przedmioty z dwóch kategorii, np. 3 samochodziki i 3 piłeczki. Przedmioty są wpierv przemieszane, a następnie wspólnie z dziećmi próbujemy je uporządkować do pudełek, komentując: tutaj włożę samochodziki, a tutaj wrzucę piłeczki. Po posegregowaniu w odpowiednie pudełka dorosły wysypuje przedmioty i pyta: gdzie włożymy samochodziki, a gdzie piłeczki? Zachęcamy dzieci do dokonania ponownej klasyfikacji według kategorii: samochody – piłeczki. Zabawa służy wyrabianiu wrażliwości związanej z porządkowaniem otoczenia według określonych kategorii. Są to pierwsze próby klasyfikowania przez 12-miesięczne dziecko przedmiotów zgodnie z określoną cechą i jak można zauważyć, są dzieci, które już w tym wieku radzą sobie z tym doświadczeniem, choć większość będzie gotowa porządkować przedmioty w dwie określone kategorie dopiero za pół roku, a bez żadnego problemu będą dokonywać takich podziałów dzieci 2-3-letnie¹⁸.</p>
--	--	---

¹⁸ Więcej na ten temat w: A. Gopnik, A. Meltzoff, P. Kuhl, *Naukowiec w kotłyszce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, Poznań 2004, s. 95-96.

Zabawa dziecka w okresie poniemowlęcym (wczesnodziecięcy)

W rozwoju struktur poznawczych dziecka do drugiego roku życia dominuje – według J. Piageta – inteligencja sensomotoryczna i dominacja spostrzeżeniowa. Dziecko w okresie poniemowlęcym charakteryzuje dalszy rozwój lokomocji i manipulacji oraz intensywny rozwój języka czynnego w kontekście formowania się prostych pojęć dotyczących otaczającej je rzeczywistości i nabycia umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi. Aktywność dziecka ma charakter ukierunkowany na przedmioty, które wcale nie muszą być w danym momencie w zasięgu wzroku, umiejętność chodzenia pozwala mu docierać w różne miejsca i odkrywać przedmioty godne jego uwagi.

Dwu- i trzylatek znacząco zmienia wiele reprezentacji i wcześniej poznanych reguł, doświadcza nowych rzeczy i sytuacji, weryfikuje swoje przekonania, w sposób niezależny i samodzielny uczy się świata, a więc intensywnie się rozwija. Po pierwszych urodzinach z uległego niemowlaka staje się jednostką coraz bardziej samodzielną i niezależną, która w sposób wyraźny neguje świat dorosłych i stawiane przez nich granice. Potrzebuje tym samym zupełnie innych bodźców i inaczej zaaranżowanej przestrzeni niż to było dotąd, przestrzeni, w której będzie mogło wyrazić siebie i odnajdywać swoje granice¹⁹.

W okresie wczesnodziecięcy, między pierwszym a trzecim rokiem życia, dominują zabawy funkcjonalne, które stanowią fundament rozwoju zabaw podejmowanych przez dzieci starsze – zabaw konstrukcyjnych, tematycznych czy symbolicznych. Dziecko w tym wieku zaczyna się już interesować zabawkami, intensywnie bada je wszystkimi zmysłami i nadaje im cechy istot żywych; misiek maskotka będzie płakał, lalka będzie piła mleczko i siusiała, piesek będzie smutny, bo zgubił mamusię. Zabawy okresu poniemowlęcego, choć często są inspirowane przez samo dziecko, wymagają „nadzoru” ze strony opiekuna, który wspiera, gdy pojawia się problem, chwali, dając poczucie zadowolenia z odniesionego sukcesu, zachęca do dalszej aktywności w sytuacji zniechęcenia, pokazuje i podpowiada, gdy dziecko wyraźnie się tego domaga, stwarza sytuacje problemowe i rozbudza ciekawość poznawczą²⁰. C. Rose i G. Dryden – autorzy *Zabaw fundamentalnych* – łączą zabawę inspirowaną i podejmowaną przez małe dziecko z holistyczną i polisensoryczną stymulacją rozwojową, co ma sprzyjać „rozwinie-

¹⁹ Badania wskazują, że mózg trzyletniego dziecka jest dwukrotnie bardziej aktywny niż mózg przeciętnego dorosłego, gdyż musi stworzyć nieskończenie wiele połączeń. Liczba synaps osiąga szczyt u dziecka 2-3-letniego, a plastyczność jego mózgu jest niewyobrażalna.

²⁰ Tamże, s. 23-27.

ciu pełnej mocy mózgu”²¹. Przykłady takich zabaw dla dzieci powyżej pierwszego roku życia przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Umiem już tak dużo, ale chcę jeszcze więcej – przykłady zabaw

Wiek dziecka	Jaka zabawa?	Jakie potrzeby i zadania rozwojowe?
13.-24. miesiąc życia	<i>Rośnie w górę kolumnowa wieża – stawiamy budowle</i>	Zabawa klockami, piramidkami, krążkami rozwija – nabywane już wcześniej – umiejętności manipulacyjne. Dostarczamy dziecku 3-4 klocki/krążki, piramidki, zachęcając do ich piętrzenia, nakładania na trzpień. Przy okazji rozmawiamy z maluchem, liczymy kolejność odkładanych klocków, mówimy, jaki jest ich kolor i podziwiamy powstałą wieżę. Pozwólmy dziecku przewrócić wieżę, co zapoczątkuje postrzeganie związków logicznych pomiędzy akcją a reakcją. Można także wykorzystać zabawki składające się z kilku części, które można wkładać jedne w drugie.
	<i>Gimnastyka smyka – poszerzamy umiejętności motoryczne, doskonalimy prakcję i zmysł równowagi</i>	Dziecko w wieku 12-18 miesięcy jest skupione na własnej motoryce, starsze – dostrzega już przedmioty, które może wykorzystywać do aktywności ruchowej. Inicjujemy więc zabawy z wykorzystaniem dużych kształtek, poduch sensorycznych, krążków do siedzenia, wałków, na które maluch może się wspinać, może je przekraczać i na nie siadać, a następnie samodzielnie wstawać, może z nich się zsuwać i na nie naskakiwać. Zachęcamy dziecko do korzystania z jeźdźników – pchaczy podczas nauki chodzenia, sadzamy dziecko na hamaku i huśtawce, turlajmy się z nim, wirujemy i kołyszmy się, obracamy się z dzieckiem wokół własnej osi. Budujemy tory przeszkód, tunele, mosty, bawmy się na matach sensorycznych, dyskach sensorycznych, piankowych kostkach o różnej twardości i wielkości, dotykowych krążkach. Pozwólmy się wspinać na drabinki i ławeczki gimnastyczne, dajmy dzieciom miękkie pileczki do masażu (z wypustkami), pileczki piankowe, kolczasty ring, wałek sensoryczny, piłkę gimnastyczną i piłkę hop. Zabawy te stymulują aktywność psychomotoryczną, czyli związek pomiędzy istotą postrzegania ruchu, samym ruchem, działaniem i związanymi z tym przeżyciami, wpływają korzystnie na układ przedsionkowy, wspomagają koordynację i orientację w przestrzeni.
	<i>Stoliczki aktywności, tablice edukacyjne</i>	Zachęcamy dziecko, aby podjęło aktywność przy stoliczku manipulacyjnym, przy ściance/ tablicy manipulacyjnej. Zabawa stymuluje motorykę małą, koordynację wzrokowo-ruchową, rozwija wyobraźnię przestrzenną, muzyka uruchamiana przyciskami przez dziecko zachęca do skupienia uwagi na

²¹ C. Rose, G. Dryden, *Zabawy fundamentalne. Przewodnik od narodzin do 6 lat*, Gdańsk 2009, s. 17.

	<p>Zmysłowe doznania – integracja sensoryczna</p>	<p>słuchaniu, do kiwania się w jej rytm, do tańczenia, stymuluje także kształtowanie się elementów prozodycznych. Bardzo inspirujące doznaniowo są tablice zmysłowe wysadzone kamyczkami, muszelkami, materiałami o różnej fakturze, tablice edukacyjne, na których znajdują się kłódki do zamykania, zamki błyskawiczne do suwania, zamki w których można przekręcać klucz.</p> <p><u>Degustacja kolorowej galaretki</u> Dzieci mają możliwość samodzielnej degustacji galaretki: rączkami „badają” jej smak, konsystencję, ciepłość, zwracają uwagę na jej różne kolory. Nakładają na łyżeczkę lub nakluwają widelcem i zjadają.</p> <p><u>Odkrywanie zapachów</u> Stymulujemy zmysł węchu, wprowadzając zapachy produktów spożywczych, owoców, warzyw, ziół. Wspólnie z dziećmi zakładamy ziołowy ogródek, degustujemy sok z cytryną, wąchamy olejki zapachowe. Podczas doświadczeń z zapachami opisujemy, skąd pochodzi dany zapach, nazywamy go, w przypadku ziół prosimy, by maluchy rozkruszyły je w ręce i powąchały, by wycisnęły kropelkę cytryny, zamoczyły paluszki w miodzie. Podczas tych doświadczeń należy zachować ostrożność w odniesieniu do dzieci, które mogą być uczulone na jakiś składnik.</p> <p><u>Jak powstaje ten dźwięk?</u> Dorośli przygotowuje materiały z recyklingu, puszki, pudełka, opakowania plastikowe, tekturowe tuby po ręcznikach kuchennych czy folii, patyczki, denka od plastikowych butelek, które posłużą do wykonania instrumentów: instrumenty perkusyjne z pudełek plastikowych, piszczałka z patyczków kreatywnych, tamburyno z dwóch odciętych denek od plastikowych butelek, między które wkładamy kamyki, kapselki, fasolę, marakasy z butelek po jogurcie, do których wkładamy kamyczki, fasolę lub gruboziarnisty piasek.</p> <p><u>Co to jest i jakie to jest?</u> Dorośli gromadzi przedmioty o różnych kształtach, fakturze, rozmiarach, które znajdują się w magicznym woreczku. Dziecko wyciąga przedmiot (np. gumową piłeczkę, która dodatkowo wydaje dźwięk po naciśnięciu), a dorosły pyta: Co to jest? Jakie to jest? Jeżeli dziecko ma trudności z nazwaniem, dorosły opisuje przedmiot i podaje jego nazwę. W woreczku można zgromadzić przedmioty z tej samej kategorii, ale różniące się kolorem, wielkością, fakturą: piłki duże – małe, czerwone – niebieskie, twarde – miękkie, z wypustkami... Zabawy stymulujące zmysł czucia, dotyku są ważnym elementem w rozwoju inteligencji ruchowej.</p>
	<p>Butelkowe inspiracje</p>	

	<p><i>Poczytaj mi i czytaj ze mną</i></p>	<p>Dorosły przygotowuje dla dziecka plastikowe butelki napełnione różnymi substancjami i przedmiotami: butelka z mialkim piaskiem, z grochem, z wodą zabarwioną farbą, z wodą z odrobiną oleju, z błyszczącymi drobkami papieru, z muszelkami, guzikami... Zachęcamy dziecko do eksperymentowania z butelkami: przesypywania, potrząsania, uderzania o siebie dwóch buteleczek, toczenia butelki, masowania własnej nogi butelką, ustawiania butelek jedna za drugą, kręcenia butelką, popychania jej, trzymania jedną ręką, obiema rękoma.</p> <p>Inicjacje czytelnicze: czytanie dziecku i z dzieckiem książeczek, wspólne oglądanie ilustracji, zadawanie pytań odnoszących się do ilustracji i odpowiadanie na nie, zachęcanie do wskazywania na ilustracjach motywów związanych z tekstem (zapropnuj dziecku, by pokazało paluszkami obrazek, by dotknęło rączką ilustracji). Bliski kontakt z książką, ze słowem mówionym powiększa zasób dziecięcego słownictwa, dokonuje się integracja wzrokowo-słuchowa.</p>
<p>25.-36. miesiąc życia</p>	<p><i>Malowidła na ścianie, przyrodnicze cudownia – aktywność twórcza</i></p> <p><i>Kółko graniaste czterokanciaste...</i></p> <p><i>Wkładanki, układanki, puzzle</i></p>	<p>W przestrzeni placówki (domu) warto wygospodarować fragment ściany pomalowanej farbą tablicową Fluggera lub pokrytej fototapetą do rysowania, by dać upust dziecięcej potrzebie bazgrania, rysowania²². Malowanie i rysowanie to nie tylko doskonała zabawa dla dziecka, ale także przejaw jego rozwoju percepcyjnego, estetycznego i twórczego. Aktywność twórcza małego dziecka to przede wszystkim eksperymentowanie kolorem, wykorzystywanie tworzywa przyrodniczego i nietypowe wykorzystanie przedmiotów codziennego użytku, a także modelowanie w dłoniach masą plastyczną, tworzenie dowolnych kształtów.</p> <p>Realizujemy z dzieckiem zabawy językowe w połączeniu z muzyką i tańcem, uwrażliwiamy rytmicznie i stwarzamy sytuację napięcia emocjonalnego, oczekiwania na punkt kulminacyjny w zabawie („a my wszyscy bęc”).</p> <p>Dorosły gromadzi układanki, puzzle, karty z kolorowymi obrazkami, klocki drewniane z wzorami do układania barwnej mozaiki, piankowe klocki do budowania sześciątów, maty z labiryntem, torami samochodowymi, sortery i kreatywne, manipulacyjne tablice, sześciąty piramidki, labirynty przestrzenne. Zachęcamy dzieci do aktywności, która będzie sprzyjała układaniu ilustracji tematycznych i tworzeniu ozdobnych aplikacji. Wykorzystanie wymienionych powyżej</p>

²² Malowanie przez dzieci po ścianach ma tylu zwolenników, co przeciwników. Niewątpliwie, większość dzieci miała za sobą „przygodę ścienną” ku zmartwieniu rodziców. Może więc warto dać im taką możliwość, wygospodarowując niewielką przestrzeń do ściennego malowania.

	<p><i>Jak się czujesz – memominki</i></p>	<p>materiałów do zabaw manipulacyjno-konstrukcyjnych pozwoli usprawniać motorykę małą (motorykę palców, równoczesne używanie obu rąk) i koordynację wzrokowo-ruchową, a poprzez kreatywne manipulowanie przedmiotami i na przedmiotach dziecko zmienia ich wygląd, poznaje jego funkcje i obserwuje związki przyczynowo-skutkowe. Układanki przestrzenne (np. labirynty, fale) rozwijają wyobraźnię i logiczne myślenie, dają – manipulującemu układanką dziecku – poczucie sprawstwa (dziecko przemieściło koraliki z jednej części układanki na inną). Układanie puzzli według wzoru doskonali pamięć wzrokową, rozwija pole widzenia tak ważne podczas nauki czytania, uczy spostrzegawczości i cieszy dziecko z ukończonego dzieła.</p> <p>Dorośli przygotowuje obrazki/ karty/zdjęcia/pacynki przedstawiające różne sposoby wyrażania emocji i przytacza historyjki, których morał jest odzwierciedlony na obrazkach. Pyta dzieci: Dlaczego dziewczynka płacze? Dlaczego chłopiec ma smutną minę? Kto jest radosny, a kto się złości? Zachęcamy dzieci do pokazania, jak się cieszą, po czym poznać, że są smutne. Przygotowujemy buźki, na które dzieci przyklejają odpowiednie atrybuty związane z emocjami, nastrojem: odpowiedni układ ust, oczy, brwi. Czas poświęcony na odczytywanie dziecięcego nastroju i mówienie o codziennych emocjach nie jest stracony, rozmowy sprzyjają uświadamianiu dzieciom okoliczności, w jakich emocje im towarzyszą. Koniecznie – w ramach rodzicielskiej edukacji – należy rodziców zapoznać z prawami dziecka.</p>
--	---	--

Podsumowując podjęte wątki, trzeba wyraźnie podkreślić, że zabawa dla małego dziecka jest okazją do uczenia się i zdobywania ważnych doświadczeń. I choć L. Wygotski pisze, że we wczesnym etapie rozwoju „mamy do czynienia z czymś w rodzaju zabawy, lecz nie jest ona jeszcze przez dziecko uświadamiana”²³, z całą pewnością pełni ważną funkcję dla jego prawidłowego rozwoju, gdyż pozwala maluchowi być aktywnym i działać. Z kolei działanie i poznawanie świata, nawiązywanie kontaktu z osobami i przedmiotami stanowią podstawową potrzebą małego dziecka.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ

1. Zabawa w rozwoju dziecka odgrywa ogromną rolę, której nie należy sprowadzać wyłącznie do przyjemności i rozrywki. Nie ma lepszego sposobu na naukę niż właśnie poprzez zabawę.

²³ L. Wygotski, *Wczesne dzieciństwo*, w: *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutowski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 29.

2. Pierwsze tygodnie życia to czas, gdy małe dziecko już zaczyna się samodzielnie spontanicznie bawić, potrząsając grzechotką, przekładając z rączki do rączki podany mu przedmiot, przyglądając się i wodząc za światłem i dźwiękiem płynącymi z pozytywki, badając własne paluszki i wydając nieartykułowane dźwięki. Czynnościom higieniczno-pielęgnacyjnym powinno towarzyszyć czułe głaskanie, masowanie, dotykanie, obejmowanie ze strony opiekuna i wesołe zabawy paluszkowe.

3. Zabawy dziecka nigdy nie są bezsensowne! One zawsze mają jakiś sens i cel, którego my, dorośli, często nie rozumiemy, stąd nasze zdziwienie, gdy się przyglądamy – zatraconym w jakiejś niezrozumiałej dla dorosłego – aktywności małego dziecka.

4. Dziecko, by się mogło zatracić w zabawie, nie potrzebuje dorosłego, ale chętnie skorzysta z bezpiecznej przestrzeni bogatej w różnorodność. Towarzystwo innych dzieci również będzie dla malucha istotnym rozwojowo bodźcem.

5. Zabawa jest okazją do kształtowania postaw prospołecznych, do przyjmowania obowiązku sprzątnięcia po skończonej zabawie, odkładania zabawek na swoje miejsce.

6. Zabawowa aktywność malucha może się przejawiać w różnorodnych czynnościach i zachowaniach ukierunkowanych na określony cel lub wynik, np. manipulowanie, przesypywanie czy potrząsanie. Dzięki tym działaniom dziecko poznaje otaczający je świat.

BIBLIOGRAFIA

- Eliot L., *Co tam się dzieje?*, przeł. A. Jankowski, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2003
- Fischer-Tietze R., *Nie ma głupich dzieci*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002
- Gopnik A., Meltzoff A., Kuhl P., *Naukowiec w kotysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2004
- Harlow H.F., *The nature of love*, „American Psychologist” 2010, 13
- Hurlock E., *Rozwój dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1961
- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992
- Piaget J., *Dokąd zmierza edukacja*, przeł. M. Domańska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977
- Renz-Polster H., *Zrozumieć dzieci. Jak kształtuje nasze dzieci ewolucja*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2009
- Rose C., Dryden G., *Zabawy fundamentalne. Przewodnik od narodzin do 6 lat*, Wydawnictwo Transfer Learning Solution, Gdańsk 2009
- Znanięcki F., *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974

Aktywność fizyczna i rozwój motoryki małego dziecka

Słowa klucze: *rozwój ruchowy, rozwój fizyczny, rozwój psychomotoryczny, motoryka, motoryka duża, motoryka mała, propriocepcja, koordynacja wzrokowo-ruchowa i ruchowo-słuchowa*

Wstęp

Istnieje wiele teorii i modeli rozwoju motoryczności człowieka. Bogdan Czabański skłania się ku asocjacionizmowi, co oznacza, że uczymy się czynności motorycznych, wykorzystując funkcję pamięci, utrwalania wrażeń i wyobrażeń przez skojarzenie (asocjacje). Pojęcie *odruchu warunkowego*, który jest odruchem nabytym w życiu osobniczym, wprowadził Iwan Pawłow, a Burrhus Skinner pojęcie *reakcji sprawczych*¹. Maria Tyszkowa pisze, że „szereg czynności motorycznych, a także większość werbalnych, a nawet umysłowych, przebiega automatycznie. Chodzenie przy sprawnym aparacie ruchu nie wymaga udziału świadomości, podobnie jak szereg czynności samoobsługowych”².

Napoleon Wolański zauważa, że „w zagadnieniu motoryczności człowieka istnieje tak wielki zamęt pojęciowy, jaki nie charakteryzuje chyba żadnej innej, możliwej do obiektywnych badań naukowych dziedziny aktywności życiowej człowieka”³. W obszarze związanym z ruchem funkcjonuje wiele pojęć, np. *czynności motoryczne, rozwój motoryczny, rozwój ruchowy, rozwój fizyczny, rozwój psychomotoryczny, sprawność fizyczna, aktywność fizyczna, aktywność ruchowa*. Ich definiowania podjęli się między innymi Ryszard Przewęda, Maria Tyszkowa, Iwona Kielbasiewicz-Drozdowska, Józef Drabik, Bogdan Czabański, Jerzy Barankiewicz, Andrzej Krawański i Wiesław Osiński. Spróbuję uporządkować te pojęcia, odwołując się do ujęć zaproponowanych m.in. przez wspomnianych autorów.

¹ B. Czabański, *Kształcenie psychomotoryczne*, Wrocław 2000, s. 9.

² M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, s. 23-24.

³ N. Wolański, J. Petrizkova, *Sprawność fizyczna a rozwój człowieka*, Warszawa 1995, s. 501.

Pojęciem czynności motorycznych posługuje się m.in. M. Tyszkowa, podkreślając, że umożliwiają one zmianę miejsca organizmu w przestrzeni oraz aktywne oddziaływanie na przedmioty. Ich podstawą jest system narządów ruchu, którym zawiadują ośrodki ruchowe w mózgu⁴. Autorka wyodrębniła dwa rodzaje czynności motorycznych:

- lokomocyjne - umożliwiają dokonywanie zmian położenia ciała (siadanie, wstawanie, obracanie się) oraz przemieszczania się w przestrzeni (pełzanie, raczkowanie, chodzenie, bieganie),

- manipulacyjne - należą do najwyższej rozwiniętych i najbardziej specyficznych czynności człowieka. Polegają na ruchowym oddziaływaniu na przedmioty zewnętrzne, na ich przekształcaniu za pomocą ruchów rąk⁵.

Zdaniem Ryszarda Przewędy, rozwój motoryczny jednostki wyraża się tym, że „wraz ze wzrastaniem, różnicowaniem i dojrzewaniem narządów i układów pojawiają się nowe ruchy, dziecko uczy się złożonych czynności, jego motoryczne zachowanie jest coraz bardziej celowe i inteligentne”⁶. Mówiąc o motoryczności, wspomniany autor wyodrębnił trzy jej typy:

- motoryczność produkcyjną,

- motoryczność sportową,

- motoryczność wyrazową (ekspresyjną).

Jak podkreśla badacz, czynności ruchowe, zwłaszcza należące do dwóch pierwszych rodzajów motoryczności, składają się z różnych elementów, do których można zaliczyć: treść, ideę, cechy i formę ruchu⁷. Wiesław Osiński, modyfikując klasyfikację Przewędy, opisał sprawność motoryczną w kontekście mechaniczno-biologicznym, behawioralno-kulturowym, motorycznym i fizjologiczno-medycznym, bo przecież motoryczność człowieka to splot czynności ruchowych, jakie dokonują się w przestrzeni fizycznej i społecznej jako wynik zmiany położenia ciała lub tylko pewnych jego części⁸.

W literaturze psychologicznej funkcjonuje pojęcie rozwoju psychomotorycznego, który odnosi się do „konsekwencji w funkcjonowaniu psychicznym jednostki wynikających z rozwoju postawy (wzrastający stopień kontroli postawy ciała i koordynacji ruchów), lokomocji (przemieszczania się jednostki) i manipulacji (zdolności wykorzystania dłoni w celu precyzyjnego uchwycenia przedmiotu i obracania nim)”. Podkreśla się, że w pierwszym roku życia rozwój motoryczny jest ściśle związany ze zmianami w zakresie psychicznym. Należy dodać, że rozwój motoryczny umożliwia jednostce

⁴ M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność...*, s. 18-19.

⁵ Tamże.

⁶ R. Przewęda, *Rozwój somatyczny i motoryczny*, Warszawa 1981, s. 125.

⁷ Tamże, s. 127.

⁸ R. Przewęda, J. Dobosz, *Kondycja fizyczna polskiej młodzieży*, Warszawa 2003, s. 180.

w tym okresie rozwoju rozwiązywanie problemów umysłowych bez użycia mowy (tzw. myślenie w działaniu)⁹.

Drugie z wymienionych pojęć – sprawność fizyczna, to według ekspertów Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) „zdolność do efektywnego wykonania pracy mięśniowej” (1968). Według twórców Europejskiego Testu Sprawności Fizycznej „Eurofit” na sprawność fizyczną składają się komponenty organiczne, motoryczne i kulturowe, przy czym istotna jest także własna aktywność jednostki i jej zaangażowanie ruchowe.

Józef Drabik uważa, że „sprawność fizyczna to właściwość złożona. Zależy od płci, wieku, budowy ciała, stanu zdrowia, uzdolnień i umiejętności ruchowych, poziomu rozwoju zdolności motorycznych, motywacji, stanu psychicznego, wydolności narządów pracy, treningu, stylu życia i wielu innych czynników”¹⁰. Używa on także pojęcia „aktywność fizyczna”, które definiuje jako „kluczowy i integralny składnik zdrowego stylu życia. Bez niej niemożliwa jest jakakolwiek strategia zdrowia, jego utrzymania i pomnażania, a u dzieci – prawidłowy rozwój. Jej brak jest głównym i niezależnym czynnikiem ryzyka chorób układu krążenia”¹¹.

Niewątpliwie wspólny wątek wybranych dla przykładu definicji to pogląd, że aktywność fizyczna jest niezbędną człowiekowi na każdym etapie jego życia i w każdej grupie wiekowej. Znaczenie ruchu zmienia się i ewoluuje wraz z wiekiem człowieka, zawsze jednak pozostaje jednym z głównych czynników warunkujących pole zdrowia, jako że sprawność fizyczna stanowi determinantę naszego zdrowia, dobrego samopoczucia, ogólnego dobrostanu (*wellness*)¹². Wiesław Osiński dodaje jeszcze, że „aktywność fizyczna jest podstawowym stymulatorem rozwoju psychosomatycznego człowieka i głównym czynnikiem fizycznego oddziaływania, które zachodzą w procesach wychowania i kształcenia fizycznego”¹³. Jednostka podejmuje aktywność fizyczną w celu zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych, z konieczności i obowiązku, ale także po to, by zrealizować „marzenia ruchowe” w tańcu, który jest jedną z najbardziej naturalnych form ludzkiej aktywności, czy w sporcie. Znając indywidualne cechy poziomu motorycznego w kontekście strukturalnym, energetycznym, koordynacyj-

⁹ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992, s. 86.

¹⁰ J. Drabik, *Aktywność fizyczna w edukacji zdrowotnej społeczeństwa*, cz. I, Gdańsk 1995, s. 22.

¹¹ Tegoż, *Aktywność fizyczna w treningu zdrowotnym osób dorosłych*, cz. II, Gdańsk 1996, s. 215.

¹² Definicja *Wellness & SPA* pojawiła się po raz pierwszy już w 1961 roku na bazie dwóch pojęć *Well-being* i *Fitness-Sport for all*, oznaczając styl życia, proces harmonijnego rozwoju człowieka, uwzględniając wszystkie aspekty jego życia, to znaczy emocjonalny, cielesny, duchowy, intelektualny, a także relacje z otoczeniem. W skład *wellness* wchodzi *fitness*.

¹³ W. Osiński, *Zarys teorii wychowania fizycznego*, Poznań 1996, s. 29.

nym i psychicznym, będzie można podejmować decyzje o charakterze perspektywicznym, w odniesieniu do różnych obszarów życia człowieka, na przykład diety, profilaktyki zdrowotnej, organizacji wypoczynku czy podczas podejmowania decyzji o czynnym uprawianiu sportu. Istotnym elementem aktywności ruchowej jest czynnik emocjonalny, pozwalający czerpać satysfakcję osobistą i kształtować charakter jednostki podejmującej różne zachowania motoryczne. Takie rozumienie aktywności ruchowej określane jest mianem psychomotoryki.

Należy także wspomnieć o osobach, których aktywność ruchowa jest ograniczona lub jej po prostu nie ma. Mówimy wówczas o hipokinezji lub akinezji, a zjawisko to odnosimy do osób niepełnosprawnych. Niepełnosprawność uniemożliwia lub znacząco ogranicza podejmowanie aktywności ruchowej, co w różnym stopniu upośledza funkcjonowanie i wydolność układu krążenia, oddechowego, nerwowego, odpornościowego i ruchowego. Przy długotrwałym unieruchomieniu dochodzi do trwałych zmian ortostatycznych, w kończynach dolnych pojawia się zastój chłonki oraz krwi żyłnej, zmniejsza się pułap tlenowy, minutowa pojemność serca i ogólna objętość krwi, a także masa i siła mięśniowa. Dochodzi do demineralizacji kości, występują zaburzenia czucia i zakłócenia koordynacji ruchowej, pojawiają się zaburzenia psychosomatyczne, jak choćby częstsze niż zwykle bóle głowy i podatność na występowanie depresji. Coraz częściej diagnozuje się także zaburzenia układu przedsionkowo-propryoceptywnego, co objawia się zakłóceniami w odbiorze doznań związanych z ruchem i zmianami w ruchu. Mówimy wówczas o dyspraksji, o zaburzeniach sensomotorycznych. U osób z tym zaburzeniem obserwuje się nieprawidłową realizację zadań ruchowych, niewłaściwe napięcie mięśniowe i deficyty w zakresie utrzymania równowagi, świadomości przestrzennej i koordynacji oraz płynności ruchowej. Nieprawidłowo funkcjonujący układ przedsionkowy daje obraz podwrażliwości lub nadwrażliwości grawitacyjnej¹⁴.

Sprawność ruchowa małego dziecka

Rozwój fizyczny stanowi podstawową oznakę rozwoju, dotyczy procesów wzrastania i dojrzewania, obejmuje między innymi sprawność motoryczną człowieka. Trwa przez cały okres ontogenezy, czyli od poczęcia do starości, lecz nie jest jednolity, choć uderzająco przewidywalny, jako że każde dziecko – niezależnie od swojego geokulturowego pochodzenia¹⁵ – nabywa te

¹⁴ B. Odowska-Szlachcic, *Terapia integracji sensorycznej*, Gdańsk 2012, s. 9.

¹⁵ A. Jopkiewicz, *Dojrzałość dzieci sześciolletnich w zakresie rozwoju fizycznego*, w: *Dziecko sześciolletnie w szkole*, red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska, Kielce 2009, s. 28.

same sprawności ruchowe w tej samej logicznej kolejności: sięga po przedmiot i go chwyta około połowy pierwszego roku życia, a zaczyna chodzić po około dwunastu miesiącach swojego życia.

Wiesław Osiński zauważył, że:

przemiany zachodzące w motoryczności ludzkiej postępują od wręcz rozbijającej niezdarności noworodka i niemowlęcia, poprzez coraz bardziej sprawne i celowe ruchy dziecka, w pełni ukształtowane, ale dość schematyczne czynności osoby dorosłej, aż do nieuchronnego wstecznego, inwolucyjnego ubóstwa ruchowego starca¹⁶.

W odniesieniu do rozwoju fizycznego przyjęło się stosować podział uwzględniający określony cenzus czasowy i przypadające na ten czas zadania ruchowe. Na okres dzieciństwa i młodość przypada tzw. anafaza, której cechą charakterystyczną w tym czasie jest intensywny rozwój i wzrost organizmu. Aktywność fizyczna i ruchowa, jaką podejmują dzieci, korzystnie stymuluje ich wszechstronny rozwój, pomaga wytworzyć coś, co można by określić jako „kapitał fizjologiczny” będący rezerwą podczas dalszych procesów inwolucyjnych. Poza tym ruch jest tą aktywnością, która pozwala rekompensować zmęczenie psychiczne związane z nauką, a także pozwala korygować ewentualne odchylenia w rozwoju psychofizycznym.

Okres noworodkowy (od urodzenia do 1. miesiąca życia)

Po dziewięciu miesiącach życia w łonie matki noworodek przychodzi na świat. Waży około 3 kilogramów, mierzy około 50 centymetrów i jest całkowicie bezradny, zależny od innych osób¹⁷. I chodź czuje własne ciało, pręży się i przeciąga, to nie potrafi jeszcze wykonać żadnego planowanego ruchu. Tych użytecznych ruchów będzie się uczył długo, niemal przez całe dzieciństwo, gdyż dojrzewanie układu motorycznego przebiega wolno, znacznie wolniej niż na przykład dojrzewanie sensoryczne. Upłynie kilka lat, zanim dziecko samodzielnie zapnie guzik, zasznurowe buty czy naje się, korzystając ze sztuczków. Jeszcze więcej czasu upłynie, nim dziecko chwyci za pióro, by wykonać precyzyjne ruchy grafomotoryczne.

¹⁶ W. Osiński, *Motoryczność człowieka – jego struktura, zmienność i uwarunkowania*, Poznań 1993, s. 39.

¹⁷ Wielu badaczy dostrzega pojawiające się dość dynamicznie zjawisko akceleracji w odniesieniu do współczesnych noworodków urodzonych w krajach wysoko uprzemysłowionych. Coraz więcej rodzi się dużych dzieci – powyżej 4 kilogramów, szybciej pojawia się ząbkowanie i kostnienie kośćca. Jednakże pojawia się postępujące zjawisko ograniczania codziennej aktywności ruchowej dzieci i młodzieży. Za: K. Kamińska, *Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości*, Łódź 2007, s. 399.

Jaka jest więc anatomia prostego ruchu? Jaką rolę odgrywa w jego inicjowaniu kora mózgowa, jaką rdzeń kręgowy, a jaką mózdzek?

Weźmy dla przykładu prostą czynność zginania prawej ręki, czyli napinania mięśnia dwugłowego ramienia. Ponieważ jest to ruch dowolny, polecenie napięcia, czyli skurczu mięśnia wydaje kora mózgowa, a konkretnie obszary ruchowe jej lewego płata czołowego¹⁸.

Tak więc kora mózgowa pobudza neurony ruchowe, których ciała komórkowe zlokalizowane są w rdzeniu, zaś mózdzek odpowiada za koordynację i czasowe zgranie ruchów, dzięki temu, że odbiera informacje bezpośrednio z kory mózgowej, jak i z narządów zmysłu.

W okresie noworodkowym obserwujemy bardzo charakterystyczne odruchy wrodzone (atawistyczne), nazywane też odruchami obronnymi, pozwalającymi oseskowi przeżyć w tych pierwszych dniach po urodzeniu. W tej promotorycznej fazie występują odruch ssania i oddychania, pełzania i kroczenia oraz odruch Moro i Babińskiego¹⁹.

Bardzo charakterystyczny fizjologicznie u nowo narodzonego dziecka jest jego zaokrąglony kręgosłup znajdujący się w stanie całkowitej kifozy. Stanowi to efekt ułożenia płodu w macicy i na „prostowanie” kręgosłupa trzeba będzie poczekać kilka miesięcy, do czasu, gdy niemowlak zacznie siedzieć.

Dla prawidłowego rozwoju ruchowego istotna jest także pozycja układania nóżek przez noworodka podczas jego noszenia. Maluch brany na ręce podkurcza nóżki, odwodząc je jednocześnie na boki, przyjmując tzw. pozycję żabki²⁰.

Okres niemowlęcy (od 1. miesiąca życia do ukończenia 1. roku)

W początkowym okresie niemowlęctwa – w tak zwanej fazie promotorycznej – pojawiają się chaotyczne, impulsywne ruchy określane jako „błędne”, mające nikły związek z rzeczywistością. Proste umiejętności ruchowe pojawiają się około 2. miesiąca życia i zakończą się w 12.–13. miesiącu, gdy dziecko zacznie chodzić bez pomocy.

Między 1. a 3. miesiącem życia niemowlę zaczyna osiągać symetrię ciała, a podczas leżenia na brzuszku podnosi głowę i górną część tułowia pro-

¹⁸ E. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Poznań 2010, s. 360.

¹⁹ Odruch kroczenia pojawiający się u wszystkich noworodków – także wcześniaków – wskazuje na jego bardzo wczesne ukonstytuowanie się w okresie filogenezy. Jego początek datuje się na 24. tydzień po zapłodnieniu, zaś jego wygaszanie ma miejsce około 6.–8. tygodnia życia.

²⁰ W. Dega, A. Szulc, *Ortopedia*, Warszawa 2003.

sto w linii kręgosłupa, próbuje – nieskutecznie jeszcze – sięgać po zabawkę, na której na kilka sekund się koncentruje. Oznacza to, że dziecko uzyskuje względną kontrolę nad mięśniami tułowia i głowy, za co odpowiadają obwody ruchowe znajdujące się w pniu mózgu. Pod koniec 3. miesiąca życia zaczyna siadać z pomocą (podciągane za rączki) i pojawia się już chwyt dowolny. Nim niemowlę skończy 4. miesiąc życia, powinno już przewracać się z brzuszka na plecy.

Między 4. a 7. miesiącem życia zaczyna się kontrolowane sięganie i chwytanie przedmiotów, co jest możliwe również dzięki temu, że maluszek zaczyna samodzielnie siadać. Potrafi także przekreślić się z pleców na brzusek. Coraz częściej przygląda się swoim dłoniom, wkładając do buzi paluszki.

Ósmy miesiąc życia jest dość przełomowy, ponieważ wiele dzieci zaczyna się pionizować. Mogą się podtrzymać pchacza czy łódeczka i wstać z pozycji kłęzącej. W tym okresie również pełzają i raczkują. Wcześniej, wierzgając nóżkami, dziecko wzmacniało mięśnie nóg i tułowia. Umiejętność samodzielnego wstawania bez podpórek nabędą, mając około roku i wówczas też większość z nich zacznie chodzić, jeszcze nieudolnie, nie mogąc się zatrzymać ani zmienić kierunku chodu. Na doskonalenie tej umiejętności przyjdzie czas w dalszych miesiącach, tym bardziej że umiejętność chodzenia i stania zależy nie tylko od dojrzałości aparatu motorycznego, ale także od aparatu proprioceptywnego (czucie własnego ciała), przedsionkowego i zdolności wzrokowych²¹. W tym też czasie dziecko podnosi przedmioty, używając chwytu pęsetowego, upuszcza je, obserwując ich spadanie, zadowolone klaszcze w dłonie.

Okres poniemowlęcy (od 1. roku życia do ukończenia 3. roku, określany również jako okres wczesnego dzieciństwa)

Dziecko skończyło pierwszy rok życia, doświadczyło już wielu różnych zachowań ruchowych i nadszedł czas, aby nabywało kolejne sprawności wykonywania ruchów dowolnych, tym bardziej że nadal trwa ustalony przez naturę proces dojrzewania nerwowo-mięśniowego. Należy jednak pamiętać, że umiejętności motoryczne dane przez naturę muszą być wyćwiczone, dlatego tak ważna jest stymulacja rozwojowa w ciekawie zagospodarowanej przestrzeni. Siłą napędową tego procesu jest ideomotoryka, opanowanie umiejętności chodzenia otwiera bowiem przed dzieckiem szerokie możliwo-

²¹ Receptory układu proprioceptywnego – czucia głębokiego – znajdują się w mięśniach, ścięgnach i stawach. Prawidłowo funkcjonujący układ przedsionkowo-proprioceptywny umożliwia odbieranie doznań związanych z ruchem. Za: B. Odowska-Szlachcic, *Terapia integracji sensorycznej*, s. 9.

ści percypowania najbliższego otoczenia. Istotne, aby ćwiczeniom mięśni nóg i nerwowych dróg ruchowych towarzyszyła stymulacja polisensoryczna. Dziecko powinno być bujane, huśtane i obracane wokół własnej osi, powinno mieć czas na powtórzenia i utrwalanie nabywanych sprawności ruchowych po to, by ruchy były coraz bardziej płynne i harmonijne nie tylko podczas chodzenia, biegania i wspinania się, ale także w kontekście koordynacji ruchowo-wzrokowej czy ruchowo-słuchowej. W efekcie powstaje czynność psychiczna, której modelem jest schemat czynnościowy. Dziecko uczy się, dostrajając swoje ruchy do kształtu przedmiotów, ich wielkości, oddalenia, a świadomość własnego ciała pozwala mu orientować się w przestrzeni i przyjmując własny punkt odniesienia, internalizować kierunki.

Okres poniewmowłęcy to także doskonały czas, kiedy dziecko intensywnie kształci sprawność rąk, co przekłada się na opanowanie umiejętności posługiwania się przedmiotami codziennego użytku i podejmowanie aktywności samoobsługowej: obserwujemy już samodzielne jedzenie i ubieranie się. Dziecko coraz chętniej sięga po klocki, układanki i puzzle, po piłki i zabawki, które inspirują do zabaw manipulacyjnych i konstrukcyjnych. Dużą radość sprawiają dzieciom zabawy ruchowe, podczas których ganiają się, chodzą po ławeczkach, wspinają się po schodach, zjeżdżają ze zjeżdżalni i zaczynają jeździć na trójkołowym rowerku.

Aranżacja przestrzeni sprzyjającej rozwojowi dziecięcej motoryki

Przestrzeń wokół dziecka jest miejscem ważnych wydarzeń edukacyjnych i społecznych, a jej właściwe zagospodarowanie wpływa na jakość oferowanej usługi edukacyjnej. Przestrzenie wielu placówek, w których przebywają małe dzieci, mimo zachodzących korzystnych zmian, ciągle jeszcze nie odpowiadają ich potrzebom. Są one powtarzalne, typowe, monotonne i niczym się pozytywnie nie wyróżniające. Często charakteryzuje je infantylizm, a to oznacza, że nie można w nich aktywnie dorastać, lecz dziecko musi się do nich przystosować. Obserwuje się przestrzenie kiczowate w kontekście estetyki i nadmiernie ograniczone ścianami, na stałe zamkniętymi drzwiami. Brakuje w nich rozsuwanych ścianek mobilnych, nie ma bezpośredniego wyjścia na część „zieloną”. Wiele przestrzeni nie jest wykorzystanych do celów edukacyjnych, jak choćby ciągi komunikacyjne czy schody, które mogłyby stanowić miejsce do ćwiczeń i zabaw pod opieką dorosłego. Sale zabaw nie zawsze sprzyjają dziecięcej potrzebie eksploracji i bogatego w różnorodność bodźców wyposażenia. Wiele rozwiązań związanych z aranżacją przestrzeni wynika z obowiązujących regulacji prawnych.

Prowadzenie placówki opieki nad dzieckiem poniżej 3. roku życia jest regulowane m.in. przez Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 10 lipca 2014 r. w sprawie wymagań lokalowych i sanitarnych, jakie musi spełniać lokal, w którym ma być prowadzony żłobek lub klub dziecięcy. Wynika z niego, że żłobek lub klub dziecięcy powinny się znajdować na parterze budynku, który jest wykonany z materiałów nie pozwalających na rozprzestrzenianie się ognia. Jego wyposażenie muszą stanowić trudnozapalne wykładziny podłogowe i inne stałe elementy wyposażenia i wystroju wewnątrz. Powierzchnia każdego z pomieszczeń, w którym przebywa od 3 do 5 dzieci, powinna wynosić co najmniej 16 metrów kwadratowych, przy czym w przypadku większej liczby maluchów powierzchnia każdego pomieszczenia musi ulec zwiększeniu o co najmniej 2 metry kwadratowe w odniesieniu do każdego dziecka. W rozporządzeniu odniesiono się także do wysokości pomieszczeń (co najmniej 2,5 metra) oraz do wymogów dotyczących utrzymania czystości i porządku w pomieszczeniach, w których przebywają dzieci, także w strefach, w których mają miejsce zabiegi higieniczno-pielęgnacyjne²².

Pomieszczenia znajdujące się w żłobku pełnią różne funkcje, co determinuje wymóg wielkości, wyposażenia i aranżacji. Powinny być „wietrzone w ciągu dnia co najmniej 4 razy przez co najmniej 10 minut, o ile nie są wentylowane poprzez instalację wentylacji mechanicznej nawiewno-wywiewnej lub klimatyzowane”. Na co dzień dzieci przebywają w przestrzeniach, w których opiekunowie podejmują czynności pielęgnacyjno-higieniczne, w strefach służących do karmienia niemowląt i samodzielnego spożywania posiłków przez starsze dzieci, w miejscach sprzyjających różnym formom odpoczynku (sen, relaksacja, odizolowanie się) oraz w przestrzeniach, w których dzieci podejmują różne aktywności zabawowe. Wszystkie meble znajdujące się w żłobku lub klubie dziecięcym muszą być dostosowane do wymagań ergonomii, a wyposażenie żłobka musi mieć atesty lub certyfikaty. Zabawki powinny być nie tylko atrakcyjne dla malucha, funkcjonalne i estetyczne, ale powinny spełniać wymagania bezpieczeństwa i higieny oraz posiadać oznakowanie CE.

Projektując i wyposażając sale żłobka, należy uwzględnić wiek dzieci, które w nich przez dłuższy czas będą przebywały, gdyż wiek metrykalny determinuje określone potrzeby rozwojowe, jakie są zaspokajane poprzez

²² Z Rozporządzenia MPiPS z dnia 10 lipca 2014 roku wynika, że „w pomieszczeniach higieniczno-sanitarnych: podłoga i ściany są wykonane tak, aby było możliwe łatwe utrzymanie czystości w tych pomieszczeniach, ściany do wysokości co najmniej 2 m są pokryte materiałami zmywalnymi, nienasiąkliwymi i odpornymi na działanie wilgoci oraz materiałami nietoksycznymi i odpornymi na działanie środków dezynfekcyjnych; w pomieszczeniach jest zapewniona temperatura co najmniej 20°C”.

zadania, podejmowane przez dziecko. Pomyślna realizacja tych zadań często wiąże się z mniejszymi lub większymi kryzysami rozwojowymi, stanowiącymi naturalną i integralną część rozwoju. Pozytywne przeżycie tych kryzysów jest oznaką gotowości dziecka do podjęcia zadań charakterystycznych dla kolejnego etapu rozwoju.

Według Roberta Havighursta w okresie niemowlęcym i poniemowlęcym zadania rozwojowe związane są z kontrolą własnego ciała, a to oznacza, że dziecko musi opanować umiejętność chodzenia, przyjmowania stałego pokarmu i kontrolować procesy wydalania. Wyzwaniem tego okresu jest też opanowywanie mowy oraz pewnego zasobu pojęciowego potrzebnego do opisu rzeczywistości społecznej²³.

Przestrzenie dla dzieci do 1. roku życia²⁴

Dzieci pięciomiesięczne – jak wynika z Ustawy²⁵ – mogą być zapisane do żłobka. Ich osiągnięcia rozwojowe związane są z pewnym już leżeniem na brzuszku i obserwowaniem z tej pozycji otoczenia. Oparte na przedramionach podnoszą klatkę piersiową i sięgają po zabawkę znajdującą się w zasięgu wzroku i rączki. Zaczynają już przewracać się z brzuszka na plecy i domagają się pomocy przy podnoszeniu do siadu. Coraz pewniej trzymają w rączce poręczną zabawkę, grzechotkę czy maskotkę.

W tym okresie rozpoczyna się rozwój intencjonalności, a to oznacza, że dziecko coraz częściej łączy ruchy ramion i rąk z tym, co obserwuje. Tym samym zaczyna się kształtować koordynacja wzrokowo-ruchowa, która będzie się doskonaliła przez wiele następnych lat. Należy bardzo uczyć opiekunów, by wzmocnili czujność podczas przewijania na przewijaku i nie pozostawiali na nim ani na chwilę coraz bardziej zręcznego niemowlaka. Warto jednocześnie podjąć celowe działania symulujące motorykę dziecka. W tym celu warto zgromadzić następujące sprzęty i zabawki:

²³ Za: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, Kraków 2000.

²⁴ Propozycje rozwiązań zawarte w tej części opracowania zostały przygotowane na podstawie aktualnej literatury, np. T.B. Brazelton, J.D. Sparrow, *Rozwój dziecka 0-3*, Sopot 2013; A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot 2016; A. Mikler-Chwastek, *Dotykowe poznawanie otoczenia*, Warszawa 2011; D.R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju od dziecka do dorosłości*, Gdańsk 2015; M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2015; M. Kiejar-Turska, M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2001; M. Czub, *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* w: *Portrety psychologiczne człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005.

²⁵ Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do 3 lat, <isap.sejm.gov.pl>, 19.04.2016.

- poduchy, podpory, „gniazda”, wałki, które można dowolnie łączyć, a które utrzymują niemowlę w siadzie,
- maty edukacyjne wyposażone w zabawki do chwytania, w zabawki piszczące, w lusterka, w których dziecko w tym wieku już się chętnie przygląda,
- łuki interaktywne,
- przedmioty do stymulacji polisensorycznej: gumowe klocki, gruchające grzechotki, grające zabawki,
- hamak,
- bujaki.

Formy aktywności - zadania rozwojowe - materiał

1. Najbardziej pożądaną formą aktywności dziecka w tym wieku jest dotykanie różnych przedmiotów i próba manipulowania nimi. Obszar dotarcia do przedmiotu zwiększa się, dziecko zaczyna bowiem siedzieć i z tej pozycji wyciąga do przodu ramiona i przesuwając ręce w kierunku zabawki, którą chwyta, popycha, wprawia w ruch, przyciągając w swoją stronę, bierze do buzi. Coraz częściej łapie swoje stopy, przygląda się im i przybliża je do buzi.
2. Dziecko ćwiczy ruchy proste (nieprecyzyjne): leżąc na plecach, unosi głowę do siadu, leżąc na brzuszku, przekręca się na wznak, intensywnie porusza nogami, ćwicząc mięśnie nóg i tym samym przygotowując się do raczkowania, wzmacnia kręgosłup do siadu i przygląda się przedmiotom, które dotyka i których istnienie zapada w jego świadomość, zaczyna ćwiczyć koordynację wzrokowo-ruchową.
3. Konieczne jest ciągle pobudzanie psychomotoryczne i sensoryczne:
 - dostarczanie zabawek o różnej fakturze, wydających dźwięki przy ich poruszaniu,
 - zabawa w tzw. rowerek (poruszamy nóżki dziecka jak do pedałowania),
 - kładziemy dziecko na brzuszku, a wokół niego rozkładamy zabawki, które maluszek będzie sięgał, a nawet z czasem zacznie do nich pełzać,
 - sadzamy dziecko w „gniazdo”, zawieszając nad głową, na wysokości rączek łatwe do chwytania zabawki.

Dzieci 8-10-miesięczne są coraz bardziej absorbujące. Przez cały czas pozostają w ruchu, położone na podłodze turlają się, kręcą wokół własnej osi, próbują pełzać i nie tylko, coraz swobodniej siadają, ale zaczynają się zmierzzać z pionizacją. Trzymane pod paszki podskakują niczym sprężynka, ćwicząc mięśnie nóg. Podczas pewnego siadu wolne rączki chętnie chwytają

zabawkę, małą książeczkę, a trzymając klocki w obu dłoniach, dziecko potrafi nimi stukać. Pojawienie się około ósmego miesiąca życia chwytu pęsetowego pozwala manipulować przedmiotami, co znacząco wpływa na jego rozwój. Maluszek potrzebuje zabaw, które będą rozwijały jego zmysł równowagi, dlatego raduje się, gdy jest podrzucane, bujane, okręcane.

Sprzęty i zabawki stymulujące motorykę dużą i małą, które warto zgromadzić dla dzieci w tym wieku:

- zabawki interaktywne, które się toczą, wprawione w ruch oddalają się i za którymi dziecko będzie podążać,
- kojec z piłeczkami,
- maty interaktywne z lusterkami, poduchy sensoryczne,
- kształtki rehabilitacyjne, materace, pianki, na które dziecko będzie próbowało się wspinać,
- kostki do polisensorycznych doświadczeń,
- maskotki,
- zabawki wygodne do trzymania i manipulowania nimi, koniecznie wykonane z bezpiecznych materiałów i łatwe do systematycznego wyparzania, ponieważ dziecko poznaje rzeczywistość oralnie: liżąc, żując, gryząc przedmioty (buzia staje się ważnym organem zmysłowym),
- przedmioty, którymi można o siebie rytmicznie uderzać, przedmioty, które podczas rzutu będą się np. toczyć,
- zabawki umuzykalniające (np. grzechotki),
- tuby wypełnione różnym materiałem (piasek, kamyki, kolorowe kulki) do przesypywania, poruszania nimi,
- książeczki do oglądania, najlepiej gumowe, które można bezpiecznie brać do buzi,
- chusteczki, szmatki do zabaw w „a kuku!”,
- hamaki i bujaki do rozwijania propriocepcji.

Formy aktywności – zadania rozwojowe – materiał

1. Dziecko pewnie siedzi na podłodze, w bujaku, kojcu, na krzeselku do karmienia i coraz precyzyjniej sięga po przedmioty, nawet po te, których schwycenie wiąże się z wychylaniem do przodu całego ciała czy przechylaniem się na boki. Zaczyna się raczkowanie i maluch coraz szybciej przemieszcza się do przodu i na boki (może się zdarzyć, że gdy *figura przywiązania* zniknie dziecku z pola widzenia, przerażone zacznie płakać). Ponadto raczkowanie stymuluje rozwój mózgu, w którym tworzą się nowe połączenia, przygotowując dziecko do nabywania kolejnych umiejętności.
2. Opanowanie siadu, utrzymywanie równowagi ciała podczas balansowania do przodu i na boki, chwytając przedmioty. Wzmacnianie

nóg do opanowania chodu. Wodzenie za poruszającymi się przedmiotami, również tymi, które dziecko wprawia w ruch (np. tuba wypełniona kolorowymi koralikami) oraz przedmiotami, które upuszcza (rozpoczyna się widzenie dali).

3. Dostarczamy dziecku zabawek łatwych do chwytania i podnoszenia, do trzymania w obu rękach, do uderzania jedno o drugie, wydających dźwięki. Dostarczamy gryzaków, gdyż w tym okresie intensywnie wyzyna się zęby i maluchowi przynosi ulgę masowanie dziąseł. Uatrakcyjniamy pobyt na dywanie zabawkami, które wprawione w ruch toczą się i obracają: kule, bączki, napędzane samochodziki, dziecko będzie za nimi chętnie podążało, oraz zabawkami, na które będzie ono próbowało się wspinać (np. duża piłka, koło, kształtki piankowe). Maluszek lubi zabawy polegające na balansowaniu, huśtaniu (hamak, bujaki), z zainteresowaniem obserwuje spadające przedmioty. Doskonałym ćwiczeniem rozwijającym kręgosłup i wzmacniającym mięśnie nóg są zabawy w wodzie.

Dzieci 11-12-miesięczne charakteryzują się tzw. pełnym raczkowaniem, które pozwala im szybko się przemieszczać i docierać do celu. To jednak nie wystarcza, dzieci zbliżające się do pierwszego roku życia z uporem ćwiczą umiejętność chodzenia, wpierywając różne podpory, by niespodziewanie pewnego dnia rozpocząć samodzielne kroczenie. Pewniej stoją, potrafią przykucnąć, sięgając po zabawkę, ale jeszcze z trudem się podnoszą. W związku z tym, że potrafią już dłużej siedzieć, zaczynają manipulować przy stoliczkach interaktywnych: naciskają guziczki, uruchamiając dźwięki, czy wprawiają zabawki w ruch. Z coraz większą wprawą dzieci operują dłońmi: zamykają i otwierają pudełka, szafki i szuflady, chętnie wkładają klocki do kubeczka i bazgrzą kredkami. Bacznie obserwują inne dzieci i dorosłych, naśladując podejmowane przez nich czynności, na przykład potrafią wziąć szczotkę do zębów i ją we właściwy sposób wykorzystać, biorą szczotkę, zamiatając podłogę, szmatkę, by zetrzeć stół. Maluchy się usamodzielniają: próbują zakładać kaptcie, jeść samodzielnie i pić z kubka niekapka trzymanego w obu dłoniach.

Sprzęty i zabawki stymulujące motorykę dużą i małą, które warto zgromadzić dla dzieci w tym wieku:

- stoliki o zaokrąglonych kantach i brzegach oraz ergonomiczne krzeselka o fakturze wkłęsło-wypukłej,
- krzeselka do karmienia,
- nocniki,
- przedmioty służące opanowaniu umiejętności chodzenia, np. pchacze,
- siedziska - poduchy, puffy, wałki do siadania,

- pianki, kształtki rehabilitacyjne służące do wspinania się, zjeżdżania po nich,
- stoliki interaktywne, mozaiki, drzewka, parawany, aplikacje ściennie, sześciany i piramidki manipulacyjne rozwijające motorykę małą i koordynację wzrokowo-ruchową,
- labirynty przestrzenne rozwijające wyobraźnię przestrzenną i sprawność manualną,
- zabawki, które można wprowadzić w ruch: samochody do popychania, zwierzątka na kółkach,
- sortery z klockami, wiaderka, do których można wkładać przedmioty,
- krążki sensoryczne do chodzenia bosą stopą,
- tematyczne aplikacje ściennie.

Formy aktywności – zadania rozwojowe – materiał

1. Rosną dziecięce możliwości przemieszczania się: raczkowanie jest już w pełni opanowane i rozpoczyna się proces pionizacji. Dziecko jest ciekawe otoczenia, w którym wzrasta, coraz bardziej samodzielnie je eksploruje. Rozwija się motoryka mała, dziecko chwyta małe przedmioty, próbuje samodzielnie jeść łyżką.
2. Nauka stania, a następnie chodzenia. Używanie palca wskazującego i kciuka podczas podnoszenia mniejszych przedmiotów, trzymanie zabawki w jednej ręce i sięganie drugą ręką po inny przedmiot (zaczyna się niezależna aktywność obu rąk). Wkładanie przedmiotów do pudełek.
3. Następuje intensywna stymulacja psychomotoryczna w obszarze motoryki dużej i coraz większa aktywność w odniesieniu do motoryki małej. Dziecko potrzebuje podpór, które pozwolą się podnieść z siadu, przytrzymać się podczas stania, a następnie ruszyć do przodu (drabinki, pchacze, poręcz łóżeczka). Coraz większa precyzja rąk pozwala maluchowi złapać sznurek, ciągnąć za sobą przedmioty, wkładać kształtki do odpowiednich otworów, kreatywnie manipulować, obserwując zachodzące w przedmiotach zmiany (np. bawiąc się sześcianami manipulacyjnymi, tablicami sensorycznymi, piramidkami).

Dzieci w okresie poniemowlęcym²⁶ opanowały już umiejętność chodzenia, potrafią biegać i podskakiwać, wspinają się na przeszkody, wchodzą i scho-

²⁶ Tę część opracowano na podstawie następującej literatury: T.B. Brazelton, J.D. Sparrow, *Rozwój dziecka 0-3*; A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*; D.R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju od dziecka do dorosłości*; K. Appelt, *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak*

dzą po schodach. Ich koordynacja ruchowa jest coraz lepiej rozwinięta. Chętniej podejmują zabawy twórcze, które łączą się z tworzeniem czegoś: budują pociągi, łącząc wagoniki, w których jadą ludziki z klocków Lego, lepią z ciastoliny i malują, z dużą wyobraźnią bawią się w piasku i w wodzie (nurkują, chcą pływać, przelewają wodę, robią bąbelki). Dużą radość sprawia im muzykowanie – chętnie słuchają utworów muzycznych, zaczynają śpiewać i tworzą muzykę, wykorzystując podstawowe instrumentarium perkusyjne. Dzieci między 2. a 3. rokiem życia układają puzzle, układanki tematyczne i dopasowują do kształtu figury geometryczne, budują domy i wieże z klocków, składają klocki Lego. Czasami jeszcze potrzebują pomocy i asekuracji ze strony dorosłych. Chętnie sięgają po książeczki, samodzielnie przewracając kartki i przyklejając naklejki, oraz po zabawki, które wydają dźwięki po naciśnięciu przycisku. Bardzo inspirującą przestrzenią dla dzieci w okresie poniemowlęcym jest plac zabaw i ogród oraz zgromadzone tam sprzęty: zjeżdżalnie, huśtawki, duże zabawki ogrodowe, domki i piaskownice.

Sprzęty i zabawki stymulujące motorykę dużą i małą, które warto zgromadzić dla dzieci w tym wieku:

- zabawki, które można ciągnąć lub pchać (wózki, samochody, koniki),
- zabawki do bujania i jeżdżenia na nich (trójkołowy rower),
- tunele, namioty, chusta Klanzy,
- piłki różnej wielkości i faktury, woreczki sportowe, krążki, obręcze, materace, ęteczowe liny, trampoliny z poręczą, hamak, zabawki, tzw. sprzętynowce,
- zabawki i przedmioty przydatne do zabawy piaskiem i wodą, taczki, foremki do piasku, lejki, butelki,
- klocki, które można wkładać jeden do drugiego, klocki konstrukcyjne do budowania (drewniane, Lego z serii Duplo), tory samochodowe,
- stoliki interaktywne, krzeselka-uczydełka,
- kształtki do wspinania się, kształtki i ścianki manipulacyjne,
- puzzle, układanki, koraliki do nawlekania, płaskie przewlekanki i przestrzenne bryły służące do stymulowania motoryki małej w zakresie precyzji ruchów dłoni, nadgarstka i palców, rzutki rzepowe, gry zręcznościowe, twistery,
- kostki manipulacyjne przygotowujące do samodzielnego ubierania się (kostka ma różne rodzaje zapięć: sznurowadła, guziki o różnej wielkości, klamerki), treningowe buciki, lalki manipulacyjne ubrane w kilka warstw

świadomie je wychowywać i uczyć?, Kraków 2012; A. Kram, M. Mielcarek, *Wczesna edukacja dziecka*, w: *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, seria III, t. 1, red. A.I. Brzezińska, Warszawa 2014; M. Czub, *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo*, w: *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, seria I, t. 1, red. A.I. Brzezińska, Warszawa 2014.

ubranek, z których każde ma różne zapięcia: guziki, napy, rzepy, suwaki, sznurowadła, klamerki,

- materiał przyrodniczy (kasztany, szyszki, piórka, kamyki, liście, patyczki),

- stroje do przebierania się, maski, balony,

- książki do oglądania i czytania dziecku i z dzieckiem,

- instrumentarium,

- materiały do prac plastyczno-konstrukcyjnych,

- kąciki tematyczne: warsztat wyposażony w śrubki, młotek, piłę, kuchenka z zestawem talerzyków, kubeczków i sztućców.

Formy aktywności - zadania rozwojowe - materiał

1. Dzieci w okresie między 1. a 3. rokiem życia są coraz bardziej sprawne ruchowo, już nie tylko chodzą, ale także podbiegają do celu, skaczą obunóż, wspinają się na przeszkody i podejmują zabawy równoważne. Bardzo chętnie łączą ruch z tańcem i muzykowaniem, podbijają baloniki i bawią się przestrzenią, przyswajając pojęcia określające stosunki przestrzenne. Bazgrzą różnymi narzędziami piśmiennymi na dużych arkuszach papieru, nawlekają koraliki, „przeszywają” dratwę dziurki, przewlekają sznurowadła i tasiemki, przyczepiają klamerkami do bielizny ubranka na sznurku, podejmują zabawy paluszkowe, grają „w łapki”, układają wieżę z rąk, naśladować zabawę w kominiarza. Ugniatają papierowe kule i rzucają nimi do celu, modelują z plasteliny i modeliny kuleczki, wałeczki, a następnie coraz bardziej złożone formy, stemplują i próbują wycinać. Samodzielnie spożywają posiłki i sygnalizują potrzeby fizjologiczne.
2. Doskonalenie ruchów w zakresie chodzenia, biegania, skakania, pokonywania przeszkód, wchodzenia i schodzenia po schodach, popychania i ciągnięcia przedmiotów, co sprzyja kształtowaniu nawyku utrzymania prawidłowej postawy ciała i doskonaleniu zwinności, szybkości, skoczności i zachowaniu równowagi ciała (np. stanie na jednej nodze). Umiejętność toczenia i rzucania piłką. Manipulowanie małymi przedmiotami i samodzielne posługiwanie się sztućcami.
3. Dzieci w tym wieku bardzo chętnie pokonują przeszkody, które są dostosowane do ich potrzeb i możliwości motoryczno-ruchowych. Potrzebują doświadczeń na piankowych klockach, wałeczkach, drabinkach, ławeczkach gimnastycznych, torach przeszkód i zjeżdżalniach, są szczęśliwe, gdy mogą odbierać różne doznania sensoryczne, np. chodzić po dysku czy dywaniku sensorycznym, dotykać piłeczki o różnej fakturze, wielkości i kolorze, bawić się zręcznościową piłką Tai-chi, która może służyć do wykonywania skrętów ciała, do obraca-

nia się, manipulowanie piłką zwiększa także giętkość nadgarstka i rąk. Niezwykle pobudzające, ale także relaksujące są wałki do masażu i kolczaste piłeczki z wypustkami, które stymulują i pobudzają receptory czuciowe znajdujące się na skórze całego ciała. Taką piłeczką można masować plecki dziecka, może ono samodzielnie rolować ją stopami, przekładać z ręki do ręki. Natomiast duże miękkie piłki z uchwytami lub bez, elastyczne i wytrzymałe wyzwalają spontaniczną aktywność ruchową. Mogą służyć do siedzenia, leżenia przodem lub tyłem, można na nich skakać i wykonywać różne ruchy z podparciem, co będzie towarzyszyło zachowaniu równowagi, ćwiczeniu mięśni posturalnych, stabilizujących całe ciało, i kształtowaniu się propriocepcji, czyli umiejętności odczuwania własnego ciała w przestrzeni, regulowania napięcia mięśniowego oraz rozwoju odruchów planowania i prowadzenia ruchu. Dzieci potrzebują także zabaw kształcących orientację w schemacie ciała: *Pokaż proszę, gdzie masz oczy, gdzie masz uszy, a gdzie nos. Gdzie masz ręce, gdzie masz nogi, gdzie na głowie rośnie włos* – mówimy coraz szybciej, dziecko wskazuje odpowiednio oczy, uszy itd.

Wyrabianiu motoryki małej służą zabawy narzędziami piśmiennymi adekwatnymi do tego wieku (pastele, kredki świecowe, kreda, gruby pędzel, gąbka, własne palce), którymi dziecko podejmuje próby zamalowywania dużych powierzchni. Maluchy lubią zbierać drobne elementy dwoma palcami (ziarenka, guziki, małe piłeczki, pchełki), chętnie stemplują i wydzierają, naklejają wycinanki na papier, zwijają paluszkami chusteczki, tasiemki, przelewają wodę z jednego naczynia w drugie. Układają układanki, puzzle, budują wieże z klocków i tory samochodowe, dobierają karty logiczne, odróżniają i nazywają proste figury geometryczne. W tym okresie życia dzieci podejmują zabawy tematyczne, naśladują czynności wykonywane przez dorosłych. Chętnie „czytają” książeczki i proszą dorosłych o czytanie bajek.

Podsumowanie

W rozwoju ruchowym człowieka można wyodrębnić etapy, które są związane z kolejnością nabywania określonych umiejętności ruchowych. Rozwój ten rozpoczyna się od głowy, a kończy się na nogach. Wpierw pojawiają się odruchy bezwarunkowe, a potem reakcje odruchowo-warunkowe, ruchy dynamiczne, które przechodzą w automatyczne, spontaniczne, a następnie dopiero celowe, proste przechodzą w złożone, a niezgrabne w skoordynowane.

Pierwsze noworodkowe i wczesniemowlęce odruchy, automatyzmy i reakcje zabezpieczają prawidłową pozycję dziecka, determinują jego napię-

cie posturalne i odpowiadają za różne umiejętności funkcjonalne. Pierwsze trzy miesiące życia niemowlę przeznacza na ćwiczenia z leżenia na brzuszku i unoszenie głowy, kolejne trzy to nauka siedzenia i chwytanie zabawki. Ósmy miesiąc przynosi rozwój chwytu pęsetowego, a to oznacza, że dziecko chwytą zabawki i je świadomie wypuszcza z ręki. Koniec pierwszego roku to kamień milowy w rozwoju ruchowym, dziecko wprawdzie raczkuje, a następnie zaczyna się przemieszczać obunóż. Gotowość do opanowania tej trudnej umiejętności jest możliwa, ponieważ obniżył się środek ciężkości, co pozwala lepiej utrzymać równowagę w pozycji stojącej. Dziecko w tym wieku szybko rozwija się fizycznie, zmieniają się proporcje budowy jego ciała: wydłużają się kończyny, a główka nie wydaje się już taka duża i ciężka.

Umiejętność chodzenia otwiera dziecku drogę do samodzielnego eksplorowania otoczenia, do uczenia się otaczającego świata społecznego i przyrodniczego, co sprawia maluchowi ogromną radość i czyni z niego istotę coraz bardziej rozumną i samodzielną. Dziecko staje się sprawcą własnego działania, własnej aktywności, nabywając bazowe dla dalszego rozwoju umiejętności. Pęd do nowych doświadczeń prowokuje dziecko do ciągłych poszukiwań.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ

1. Rozwój motoryczny (sprawność ruchowa) rozpatrujemy w kontekście motoryki dużej, motoryki małej i motoryki narządów artykulacyjnych. Motoryka duża to ruchy angażujące całe ciało, np. bieganie, skakanie czy chodzenie. Motoryka mała to określenie czynności, które wykonują np. jedynie palce lub mięśnie twarzy, tj. chwytanie, malowanie czy mówienie. Z rozwojem motorycznym wiążą się jeszcze inne pojęcia:

- psychomotoryka, czyli związek pomiędzy istotą postrzegania ruchu, samym ruchem a działaniem i związanymi z tym przeżyciami,
- prakcja to umiejętność planowania ruchu przy wykonywaniu danej czynności,
- kinestetyka to inaczej system czuciowy, zmysł dotyku.

2. Rozwój ruchowy związany jest z doświadczaniem ciała i samego siebie, z ekspresją cielesną, wyobrażeniem ciała i jego funkcji (lateralność), z nauką czynności ruchowych i ich automatyzacją, z konfrontacją ciała z przestrzenią i obiektami (relacje przestrzenne, postrzeganie położenia przedmiotów), koordynacją wzrokowo-ruchową potrzebną do pisania, majsterkowania i do wykonywania precyzyjnych ruchów.

3. Metody, które można wykorzystać do stymulowania rozwoju ruchowego i do wspierania tego rozwoju w przypadku jego zaburzeń:

- metoda ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne,
- programy aktywności, świadomość własnego ciała Marianny i Christopera Knillów,
- ruch i wyrazisty rytm Marii i Alfreda Kniessów,
- metoda ekspresji ruchowej, gimnastyki twórczej Rudolfa Labana,
- rozwój dziecka poprzez ćwiczenia manipulacyjno-motoryczne według N.C. Kepharta,
- wykorzystywanie elementów ruchu, tańca, gestów, śpiewu, gra na prostych instrumentach, aktywne słuchanie muzyki –Batti Strauss,
- przenikanie się muzyki i ruchu – Carl Orff,
- metoda reedukacji ruchowej, samopoznanie i rozwój swojego potencjału poprzez ruch – Moshe Feldenkrais,
- kinezylogia edukacyjna Paula Dennisona,
- pedagogika zabawy Klanza,
- integracja sensoryczna A. Jean Ayres,
- metoda NDT (Neurodevelopmental Treatment) – Berta, Karl Bobath,
- masaż Shantala – Frédéric Leboyer,

BIBLIOGRAFIA

- Appelt K., *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005
- Bakiera L., Steller Ź., *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, t. 2, Difin, Warszawa 2011
- Białecka-Pikul M., *Wczesne dzieciństwo*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, PWN, Warszawa 2015
- Brazelton T.B., Sparrow J.D., *Rozwój dziecka 0-3*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016
- Czabański B., *Kształcenie psychomotoryczne*, Wydawnictwo AWF, Wrocław 2000
- Czub M., *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo*, w: *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, seria I, t. 1, red. A.I. Brzezińska, IBE, Warszawa 2014
- Czub M., *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, w: *Portrety psychologiczne człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005
- Dega W., Szulc A., *Ortopedia*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2003
- Domowy poradnik medyczny*, red. K. Janicki, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2003
- Drabik J., *Aktywność fizyczna w edukacji zdrowotnej społeczeństwa*, cz. I, AWF, Gdańsk 1995
- Drabik J., *Aktywność fizyczna w treningu zdrowotnym osób dorosłych*, cz. II, AWF, Gdańsk 1996

- Dziecko sześćioletnie w szkole*, red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2009
- Eliot E., *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*. Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2010
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć?*, Bliżej Przedszkola, Kraków 2012
- Kamińska K., *Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., *Wczesne dzieciństwo*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2001
- Kielbasiewicz-Drozdowska I., Siwiński W., *Teoria i metodyka rekreacji*, AWF, Poznań 2001
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1993
- Kram A., Mielcarek M., *Wczesna edukacja dziecka*, w: *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, seria III, t. 1, red. A.I. Brzezińska, IBE, Warszawa 2014
- Krawiński A., *Zdrowie przez wychowanie fizyczne i sport. Ekspertyza dla UKFiT*, AWF, Poznań 1993
- Kwilecka M., *Bezpośrednie funkcje rekreacji*, Almamer Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2006
- Malinowski A., Tatarczuk J., Asienkiewicz R., *Ontogeneza i promocja zdrowia w aspekcie medycyny, antropologii i wychowania fizycznego*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002
- Mikler-Chwastek A., *Dotykowe poznawanie otoczenia*, Wydawnictwo Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011
- Odowska-Szlachcic B., *Terapia integracji sensorycznej*, zeszyt nr 1, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2012
- Osiński W., *Motoryczność człowieka – jego struktura, zmienność i uwarunkowania*, AWF, Poznań 1993
- Osiński W., *Zarys teorii wychowania fizycznego*, AWF, Poznań 1996
- Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1992
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2000
- Przewęda R., Dobosz J., *Kondycja fizyczna polskiej młodzieży*, Studia i Monografie AWF, Warszawa 2003
- Przewęda R., *Rozwój somatyczny i motoryczny*, WSiP, Warszawa 1981
- Schaffer D.R., Kipp K., *Psychologia rozwoju od dziecka do dorosłości*, Harmonia Universitas, Gdańsk 2015
- Shonkoff J., Phillips D.A., *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*, National Academy Presses, Washington D.C. 2000
- Walsh K., *Neuropsychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998
- Wolański N., Petrizkova J., *Sprawność fizyczna a rozwój człowieka*, Sport i Turystyka, Warszawa 1995

Aktywność językowa małego dziecka – od zanurzenia w języku do komunikacji*

Słowa kluczowe: *periodyzacja rozwoju mowy, zanurzenie w języku, okres przedstawny rozwoju mowy, holofraza, mowa małego dziecka, stymulowanie rozwoju językowego małego dziecka, zabawy językowe*

Wstęp

Każde dziecko w procesie rozwoju językowego przechodzi przez kolejne, uniwersalne etapy, które w różnych **periodyzacjach rozwoju mowy**¹ są ujmowane w nieco inny sposób. We wszystkich jednak dokonuje się podział na dwa zasadnicze etapy: **okres prelingwalny** przypadający na czas od urodzenia do około pierwszego roku życia (w którym komunikacja zwana **protokonwersacją** dorosły – dziecko odbywa się za pomocą **protojęzyka**²) i **lingwalny** rozpoczynający się w momencie wypowiedzenia przez jednostkę pierwszych słów. W okresie do drugiego/trzeciego roku życia dziecko osiąga umiejętność na tyle swobodnego mówienia, że może brać udział w rozmowie. Jest to możliwe dzięki możliwości słuchania mowy („zanurzenia w języku”) i wczesnych doświadczeń (protodialogu), co prowadzi do skoordynowania wielu mięśni kierujących ruchami warg, języka, podniebienia, krtani, przepony, dzięki czemu możliwa staje się produkcja głosek, wyrazów, zdań, a następnie dłuższych wypowiedzi.

Rola opiekunów w rozwoju mowy

Rozwój mowy możliwy jest dzięki kontaktom dziecka z opiekunami, którzy posługują się mową w obecności dziecka i mówią do dziecka. Dzięki temu,

* Tekst stanowi zmodyfikowaną wersję artykułu K. Kuszak, *Kompetencje językowe małego dziecka – zarys problematyki*, „Studia Edukacyjne”, 2014, nr 33.

¹ Wybrane periodyzacje zostały przedstawione w: K. Kuszak, *Kompetencje językowe małego dziecka – zarys problematyki*, „Studia Edukacyjne”, 2014, nr 33, s. 46-48.

² Zob. rozdział K. Kuszak, *Małe dziecko w środowisku dorosłych. O budowaniu pozytywnej więzi z opiekunem*.

że niemowlę słyszy mowę kierowaną w jego stronę, ma możliwość „zanurzyć się w języku”, poznać dźwięki mowy w różnych kontekstach. Aby jednak zaczęło „rozumieć znaczenie pojedynczych słów, muszą do dźwięków mowy dostroić całe obwody nerwowe, a budowa tych podstaw zależy od doświadczenia, od wysłuchania mnóstwa wyrazów i fonemów już w pierwszym roku życia”³. Żaden bowiem dźwięk mowy nie jest odbierany dokładnie w takiej postaci, w jakiej się go wytwarza. Ma odmienną strukturę akustyczną zależnie od kontekstu, w jakim jest formułowany przez nadawcę. Jak się jednak okazuje, już w chwili narodzin niemowlęta dostrzegają różnice między jednostkami fonetycznymi występującymi w języku. Ich wrodzone dyspozycje pozwalają im na opanowanie każdego języka. Jednak około szóstego miesiąca te „ogólnojęzykowe zdolności percepcyjne niemowląt zostają znacznie ograniczone, stają się ograniczonymi kulturowo słuchaczami”⁴. W tym okresie niemowlęta zaczynają wykazywać odmienne wzorce tworzenia się mowy, zarówno w jego aspekcie prozodycznym (wzorce intonacji), jak i fonetycznych aspektów języka. Stają się wrażliwe na dźwięki mowy charakterystyczne dla języka, w którym są zanurzone dzięki kontaktom z opiekunami. Patricia K. Kuhl w celu wyjaśnienia istoty tej wrażliwości na rodzimy język wprowadza pojęcie **modelu magnesu języka ojczystego** (*native language magnet*), wskazując, że istnieją prototypy fonetyczne, czyli najlepsze egzemplarze danych kategorii fonetycznych, które są najłatwiejsze do zapamiętania. W przestrzeni akustycznej taki prototyp zachowuje się jak „atraktor”, przyciąga do siebie podobne, ale mniej wyraziste kategorie. Efekt magnesu fonetycznego wykazano w odniesieniu do sześciomiesięcznych niemowląt, które reagowały na dźwięki pochodzące z języka ojczystego. Efekt działania magnesu percepcyjnego jest wynikiem wczesnego doświadczenia językowego, jakie mają już dzieci sześciomiesięczne⁵. To doświadczenie jest możliwe dzięki predyspozycji niemowlęcia do „mocowania” wielokrotnie słyszanego słowa do konkretnego obiektu. Dzieje się tak, ponieważ dzieci zdolne są do „sporządzania statystyk” dźwięków typowych dla danego języka, na długo wcześniej zanim zrozumieją, czy wypowiedzą pierwsze słowa. Kiedy jednostka słucha wypowiedzi opiekuna, dokonuje statystyki dźwięków języka, który słyszy. W konsekwencji stopniowo, ale systematycznie zaczyna ignorować te dźwięki, które pojawiają się rzadko lub nie pojawiają się w mowie otaczających osób w ogóle, gdyż te dźwięki nic nie oznaczają. Nie mieszczą się w obszarze języka, który jednostka słyszy

³ L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Poznań 2010, s. 502.

⁴ P.K. Kuhl, *Język, umysł i mózg. Doświadczenie zmienia percepcję*, w: *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk 2007, s. 40.

⁵ Tamże, s. 42.

na co dzień. Opanowywanie „statystyk języka” prowadzi do trwałych zmian w strukturach mózgu małego dziecka, w ich wyniku powstają ściśle określone reprezentacje pamięciowe. Konsekwencją tych wczesnych zmian w mózgu jest fakt, że jako dorośli rozróżniamy wyłącznie te fonemy, które opanowaliśmy w dzieciństwie, a mamy trudności z różnicowaniem fonemów typowych dla innych (nieznanych nam) języków świata. Warto jednak wspomnieć, że już 2–3-miesięczne niemowlęta różnicują pewne głoski – samogłoski, spółgłoski opozycyjne, w szczególności zwarte, szczelinowe typowe dla języka ojczystego⁶. Późniejsze uczenie się, jak sugeruje P.K. Kuhl, może być ograniczone przez fakt, że w mózgu zaszły znaczące zmiany będące skutkiem wcześniejszego uczenia się, a powstała w ten sposób struktura może wywołać pewien rodzaj interferencji, który oddziałuje na dalsze uczenie się⁷. Ten skomplikowany proces zanurzenia w języku i przyswajania dźwięków zachodzi dzięki wrodzonej umiejętności „mapowania wzorców języka”. W ten sposób w różnych językach następuje „zamocowanie” innego układu dźwięków tworzących określone słowa do tego samego obiektu. Następuje tworzenie tzw. map percepcyjnych, które będą podstawą tworzenia i nadawania dźwięków przez jednostki.

Badania sugerują, że tuż przed rozpoczęciem uczenia się słów niemowlęta wykazują preferencję dla tych form wyrazów, które są typowe dla ich ojczystego języka, to znaczy wybierają „wzorce akcentowania i sekwencje fonemów zgodne z wzorcami obowiązującymi w danym języku”⁸ i różnicują fonemy pojawiające się w języku, którym są otoczone, nawet jeżeli wypowiadają je różne osoby. Wiedza na temat tego, jakie dźwięki występują najczęściej w języku, w jaki sposób są akcentowane, pomaga niemowlętom podzielić nieprzerwany strumień dźwięków mowy na poszczególne słowa, mimo że ich znaczenia nie są w stanie na tym etapie rozwoju jeszcze uchwycić. Etap rozwoju, w którym następuje orientacja na dźwięki mowy charakterystyczne dla danego języka, ma miejsce między szóstym a dwunastym miesiącem życia. W tym czasie – gaworząc, same niemowlęta zaczynają tworzyć pierwsze dźwięki, coraz bardziej przypominające dźwięki języka, którym są otoczone. Każdy nowy dźwięk (usłyszany, ale także samodzielnie wytworzony) porównywany jest do wzorca przechowywanego w pamięci i wybierany ten, który do tego prototypu najbardziej pasuje. Niemowlę, słuchając dźwięków mowy nadawanych przez otaczające osoby, kontroluje jednocześnie wzrokiem układ warg mówiącego, w ten sposób tworzą zintegrowany obraz głoski, a reprezentacje przechowywane w mózgu zawierają

⁶ P.W. Jusczyk, *Przyswajanie języka: dźwięki mowy i początki fonologii*, w: *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk 2007, s. 66-67.

⁷ P.K. Kuhl, *Język, umysł i mózg...*, s. 49.

⁸ Tamże, s. 44.

oba rodzaje informacji. P.K. Kuhl podkreśla, że informacja wzrokowa stanowi niezwykle ważną informację w procesie percepcji mowy. Ten fakt w pełni uzasadnia rolę specyfiki mowy kierowanej do dziecka⁹.

Sugestie praktyczne

Ważne zadanie w procesie stymulowania rozwoju językowego dziecka w pierwszych miesiącach życia pełni komentowanie czynności, jakie opiekun wykonuje w odniesieniu do malca, ale także czynności dorosłych, które dziecko obserwuje. Dzięki temu jednostka ma okazję do oswajania się z melodią języka ojczystego i uczy się reagować na ekspresyjne elementy parajęzykowe, na melodię języka ojczystego. Kiedy w osobistym zasobie doświadczeń zgromadzi ich wystarczająco dużo, w wieku około ośmiu miesięcy potrafi rozpoznać intencje nadawcy na podstawie intonacji głosu, mimo że nie rozumie jeszcze treści samego komunikatu. Słyszac skierowany w swoją stronę komunikat ostrzegawczy: „nie wolno!”, zatrzymuje się i na moment zaprzestaje działania. Intonacja wznosząca jest dla niego sygnałem zagrożenia. Komunikaty wypowiedziane z przesadną intonacją zwracają uwagę dziecka na opiekuna i/lub przedmiot, który opiekun wskazuje. W ten sposób maluch uczy się wiązać dźwięk z konkretnym przedmiotem. Rozwojowi mowy biernej sprzyja więc powtarzanie komunikatów i wypowiedzanie ich w taki sposób, aby dziecko zwróciło uwagę na twarz, mimikę i głos opiekuna. Ważne, aby mówić rytmicznie, z wyraźnie zaznaczonymi akcentami i intonacją, przeciągając samogłoski. Należy w tym wczesnym okresie rozwoju pokazywać dziecku melodię wypowiedzi niosących różną treść i ładunek emocjonalny, np. wznoszącą melodię zdania pytającego. Dorosły powinien zatem kierować w stronę dziecka krótkie pytania i udzielać na nie odpowiedzi. W ten sposób malec ma okazję poznać brzmienie wypowiedzi pytającej i twierdzącej. Powinien też wiedzieć, że komunikaty o zabarwieniu pozytywnym wypowiedziane spokojnym, jednostajnym głosem, bez wyraźnych różnic intonacyjnych, wpływają na dziecko tonująco i wyciszająco. Niemowlę uspokaja się więc, gdy opiekun ściszym, monotonnym głosem opowiada lub czyta bajkę. Oczywiście we wczesnym etapie rozwoju jednostka nie koncentruje się na treści wypowiedzi. Można zatem spokojnie, wolno, monotonna czytać gazetę, powieść lub przepis kulinarny, a dziecko będzie uspokajało się dzięki melodii głosu opiekuna. Inspirujące dla dziecka są też wszelkie zawołania, np. A ty, ty!, hej-hop!, tralala!, dzięki którym poznaje rytm wypowiedzi, dynamikę i ekspresję.

⁹ Zob. rozdział K. Kuszak, *Małe dziecko w środowisku dorosłych...*

Okres prelingwalny

Do przedwerbalnych form komunikacji małego dziecka zalicza się: krzyk, głuźnienie, gaworzenie gesty i ekspresje emocji. **Krzyk**, który wydaje dziecko w momencie narodzin, połączony jest z równoczesną czynnością oddychania, jest uważany za „wyraz siły życiowej” noworodka¹⁰. Jak zauważa Paweł Smoczyński, „w krzykach (...) dziecko daje upust przyrodzonej potrzebie odzywania się”¹¹. Z kolei nawyk krzyczenia i płaczu kształtuje się w pierwszych tygodniach jego życia. Pierwsze wokalizacje przybierają różne formy zależnie od potrzeb, które dziecko sygnalizuje i reakcji otoczenia na sygnały płynące z jego strony. W repertuarze dźwięków człowieka w pierwszym miesiącu życia oprócz krzyku kształtują się także: sapanie, kwilenie, mlaśnięcia. W kolejnych tygodniach również krzyk ulega zróżnicowaniu zależnie od aktualnego samopoczucia dziecka. Na podstawie dźwięków generowanych przez niemowlę już w pierwszych miesiącach życia opiekunowie potrafią rozpoznać jego aktualny nastrój odzwierciedlający zaspokojenie lub niezaspokojenie potrzeb.

Dziecko zaczyna **głużyć (gruchać)** około drugiego miesiąca życia, co prawdopodobnie jest rezultatem powiększania się jamy ustnej, dzięki czemu wzrasta możliwość produkowania i modyfikacji wydawanych dźwięków, a także mielinizacji włókien unerwiających mięśnie krtani, ust i języka, które biorą udział w produkcji mowy. Dźwięki określane mianem głużenia rozpoczynają się od elementu wokalicznego, powstałego w wyniku szerokiego otwarcia ust pod wpływem nieprzyjemnych uczuć doświadczanych przez dziecko. Oprócz otwarcia ust małe nie wykonuje jednak ruchów ani językiem, ani wargami. Powstaje dźwięk między „a” i „e”. Lise Eliot zauważa, że te śpiewnie wymawiane dźwięki przypominające samogłoski „wymagają niewielkiej akrobacji aparatu głosowego i występują we wszystkich językach świata”¹². Dziecko wydaje też dźwięki gardłowe, nosowe, np. dźwięk przypominający „m”, który jest wynikiem „niezbyt silnego naporu wydechu na zamknięte usta przy opuszczonym podniebieniu miękkim”¹³. Miesiąc później w repertuarze wokalizacji dziecka pojawiają się dźwięki przypominające takie spółgłoski, jak: „b”, „d”, „m”, „n”, „l”, „k”, „j”, „p”, a więc dźwięki powstające przy udziale narządów mowy (warg i języka). Ich powstanie jest rezultatem:

– słyszenia dźwięków mowy w bezpośrednim otoczeniu ich zapamiętywania dzięki „zanurzeniu w języku”,

¹⁰ L. Kaczmarek, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań 1953, s. 8.

¹¹ P. Smoczyński, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź 1955, s. 10.

¹² L. Eliot, *Co tam się dzieje?...*, s. 506.

¹³ P. Smoczyński, *Przyswajanie...*, s. 20.

- wrodzonej tendencji dziecka do koncentrowania się na dźwiękach mowy i naśladowania dźwięków nadawanych przez opiekunów,
 - rozwoju mięśni ust i języka, które poddawane są systematycznemu treningowi dzięki powtarzanej wielokrotnie czynności ssania.
- Przy czym głoska „l” realizowana jest np. międzywargowo.

W tym okresie (między czwartym a szóstym miesiącem życia) możliwe staje się połączenie dźwięków otwartych z zamkniętymi i tworzenie ciągów typu: „ba-ba-ba-ba”, „me-me-me”, „na-na-na-na”. W rozwoju mowy za kluczowy moment uznaje się szósty miesiąc życia, kiedy to powstaje tzw. **gaworzenie samonaśladowcze**, które cechuje się brakiem różnorodności intonacyjnych oraz określonym repertuarem powtarzanych dźwięków. Gaworzenie samonaśladowcze występuje u dzieci wychowywanych w różnych środowiskach językowych¹⁴.

W kolejnych miesiącach dźwięki wydawane przez niemowlę podczas gaworzenia coraz bardziej przypominają dźwięki mowy typowe dla otoczenia, w którym są wychowywane. Dzieci wychowywane w naszym systemie językowym około 7.-8. miesiąca tworzą głoski przedniojęzykowo-zębowe. Do takich głosek Paweł Smoczyński zaliczył „t” i „d”, które powstają przez zwanie przodu języka z dźwiękiem dolnym (a nie górnym, jak w przypadku realizacji głosek „t”, „d” w sposób zgodny z normą językową)¹⁵. Zaś w dziewiątym miesiącu życia w związku ze stopniowym przechodzeniem z karmienia piersią (butelką) na pokarmy stałe wymagające kontaktu języka z podniebieniem jednostka produkuje głoski palatalne, takie jak: „l”, „j”, „i”. Zaś w dziesiątym miesiącu pojawiają się głoski syczące.

Powyższe dane potwierdzają analizy rozkładu głosek w różnych językach świata generowanych w mowie dorosłych i gaworzeniu dziesięciomiesięcznych niemowląt, wskazują na ich podobny rozkład. Badania pokazują, że w obu grupach (dorosłych i niemowląt) najwięcej głosek zwartych występuje w mowie dorosłych i wokalizacjach dzieci posługujących się językiem szwedzkim, następnie angielskim, w dalszej kolejności japońskim, a najrzadziej w języku francuskim¹⁶.

Równocześnie z rozwijaniem i doskonaleniem gaworzenia dziecko osiąga ważną umiejętność komunikacyjną, która przejawia się tym, że próbuje celowo płakać. Następnie czeka, aż opiekun pojawi się w zasięgu jego wzroku, jeżeli tego nie uczyni, płacze jeszcze raz. „Jest to ogromny krok w kierunku opanowania procesów poznawczych koniecznych do zrozumienia prawa przyczyny i skutku: dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę z tego,

¹⁴ P.W. Jusczyk, *Przyswajanie języka...*, s. 90.

¹⁵ P. Smoczyński, *Przyswajanie...*, s. 23.

¹⁶ P.W. Jusczyk, *Przyswajanie języka...*, s. 91.

że jeśli coś zrobi, będzie to miało pewne przewidywalne konsekwencje”¹⁷. Moment osiągnięcia tej **wczesnej umiejętności komunikacyjnej** otwiera przed niemowlęciem cały wachlarz możliwości oddziaływania na otoczenie. Zaczyna więc celowo: kichać, kaszleć, krztusić się, piszczeć tylko po to, aby zyskać zainteresowanie opiekunów.

Zjawiskiem przejściowym między gaworzeniem a mową (słowem) są **fonetyczne sygnały spójne**¹⁸, które łączą cechy przedwerbalne i werbalne w postaci znaków wokalnych i protosłów. Na tym etapie rozwoju mowy dziecko emituje wokalizacje rozpoczynające się na określone spółgłoski funkcjonujące w języku, którym jest otoczone i co jest łączone z określoną sylabą w ciąg dźwięków, np. „mamama”, „dadada”, powtarzając układy dźwięków wymawiane przez opiekunów (echolalie) lub metalalii (powtarzania dźwięków zasłyszanych niebezpośrednio). Z czasem te wokalizacje zaczynają przypominać słowa „mama”, „daj”. Czyni to jednak bez wyraźnej intencji komunikacyjnej, co ilustruje przykład.

Z notatnika opiekunki – dziewczynka 8 miesięcy¹⁹

Lenka siada przy skrzyneczce i zaczyna przekładać zabawki z jednej skrzynki do drugiej. Podpiera się jedną ręką, a w drugiej trzyma zabawkę. Wkłada zabawkę do ust. Wzdycha. Wybiera inną zabawkę.

-te²⁰

Wkłada ją do ust, kuca.

-ne, e (stęka), he

-aa

Wrzuca zabawkę do skrzyni, miesza ręką w skrzyni, wybiera inną

-e

Wkłada zabawkę do ust

-e,e

Opiekun podchodzi do Lenki, siada obok. Dziewczynka spogląda na niego, macha lewą ręką.

-tye, ty

Uśmiecha się, podnosi zabawkę w stronę opiekuna, wyciąga w jego stronę.

-e, ah

Śmieje się (...)

¹⁷ T.B. Brazelton, J.D. Sparrow, *Rozwój dziecka 0-3*, Gdańsk 2013, s. 116.

¹⁸ A. Ninio, C.E. Snow, *Od komunikacji przedjęzykowej do mowy*, w: *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk 2007, s. 129.

¹⁹ Notatkę sporządziła Agnieszka Kucharzewska, studentka Podyplomowego Studium Wychowania Przedszkolnego i Opieki nad Małym Dzieckiem na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM.

²⁰ Wokalizacje dziecka zapisano kursywą.

W okresie, kiedy dzieci zaczynają rozumieć słowa, pojawiają się gesty o charakterze konwencjonalnych komunikatów niewerbalnych typu „pa pa” (około 8.-9. miesiąca życia). Wcześniej (około 7. miesiąca życia) pojawia się znak symbolizujący słowo „daj”. Zaś między 10.-12. miesiącem większość dzieci z powodzeniem używa kręcenia głową w celu zakomunikowania odmowy. Ruch przeczenia wyprzedza pojawienie się potakiwania, co prawdopodobnie związane jest z tym, że dzieci obserwują w zachowaniach swoich opiekunów częściej znak odmowy niż potwierdzenia. Dwunastomiesięczne dzieci potrafią też wskazać dorosłemu gestem wskazującym przedmiot, którego ten poszukuje. Rozumieją więc, co podkreśla Michel Tomasello, na czym polega „informacyjny charakter wskazywania”²¹. E. Bates, L. Benigni, T. Bretherton, L. Camaioni, V. Volterra zwracają uwagę, że gesty pełnią w tym okresie funkcję podobną jak słowa, stanowią etykiety przedmiotów czy zdarzeń. W sytuacji, gdy dziecko nie ma jeszcze dostępu do etykiety słownej, używa symbolu gestykulacyjnego²².

Aby określić poziom rozumienia mowy we wczesnym etapie rozwoju, można odwołać się do wskaźników zaproponowanych przez twórców Monachijskiej Funkcjonalnej Diagnostyki Rozwojowej zamieszczonych w tabeli 1.

Tabela 1. Rozumienie mowy przez dziecko do pierwszego roku życia

Miesiąc życia dziecka	Wskaźniki rozumienia mowy (wybór)
8.-11.	zapytane szuka ojca lub matki
9,5.-12,5.	reaguje na pochwałę lub zakaz
9,4.-14.	wykonuje polecenie: „chodź”, „daj”
Koniec 10.	zapytane szuka znanej osoby lub znanego przedmiotu
Koniec 11.	reaguje na zakazy przez przerywanie czynności
11.-15.	zapytane szuka przedmiotu, którym się wcześniej bawiło
Koniec 12.	wykonuje proste polecenia, np. „przynieś mi piłkę”, „przynieś mi lalkę”
12.-16.	zapytane szuka swojej butelki, jedzenia itp.

Źródło: *Monachijska Funkcjonalna Diagnostyka Rozwojowa. Pierwszy rok życia*, Kraków 2014, s. 172-177.

Jak dziecko uczy się mówić?

Opanowywanie słów jest procesem złożonym i skomplikowanym. Wymaga współwystępowania kilku elementów: plastycznego mózgu, wysokiej wrodzonej wrażliwości na mowę ludzką, środowiska sprzyjającego uczeniu się

²¹ M. Tomasello, *Dlaczego współpracujemy*, Kraków 2016, s. 42 i dalsze.

²² A. Lasota, *Jak małe dziecko poznaje rzeczywistość*, Kraków 2012, s. 36, 156.

mowy. Dziecko w trakcie tego procesu poznaje melodię języka, na podstawie komunikatów kierowanych przez otoczenie w jego stronę, poznaje i zapamiętuje pojedyncze słowa, orientuje się, że określone słowo odnosi się do ściśle określonego fragmentu rzeczywistości, uczy się łączyć słowa w dłuższe wypowiedzi. Wyróżnia się następujące teorie uczenia się języka przez małe dziecko:

- **teoria asocjacyjna** zakłada, że uczenie się słów przebiega tak samo, jak uczenie innych czynności przez skojarzenia i dokonuje się przez „kojarzenie dźwięków z wyrazistymi aspektami doświadczenia percepcyjnego”²³. Wyrazistość przedmiotu przyciąga uwagę dziecka i z nim właśnie skojarzona zostaje określona nazwa. Badania eksperymentalne przeprowadzone przez L. Samuelson i L. Smith, podczas których w trakcie zabawy eksponowano kolejno trzy przedmioty, które następnie zostały umieszczone w tunelu tak, aby dziecko ich nie widziało. Następnie wspólnie z osobą dorosłą przenosiło się ono w inne miejsce, gdzie bawiło się kolejnym przedmiotem. Później wracano do pierwotnego miejsca zabawy, gdzie eksperymentator pokazywał maluchowi wszystkie cztery przedmioty umieszczone w pudełku-tunelu i mówił: „to jest gazer”. Dzieci skojarzyły słowo „gazer” z przedmiotem, którym bawiły się w innym miejscu. Można więc powiedzieć, że słowo w umyśle dziecka zostało połączone z najbardziej wyróżniającą się sytuacją i przedmiotem z nią skojarzonym²⁴.
- **teoria ograniczeń** zakłada, że dzieci uczą się słów na zasadzie ograniczenia, zawężenia słowa do jego konkretnego odniesienia. Następuje tu proces przyporządkowania słowa określonemu elementowi świata dzięki temu, że małe dzieci odnoszą nazwy do całych przedmiotów, a nie ich części. W ten sposób określone słowo zostaje skojarzone z konkretnym przedmiotem, a więc ma miejsce ograniczenie odnoszące się do obiektu spostrzeżenia. Następuje też generalizacja nazwy na inne podobne obiekty.
- **teoria społeczno-pragmatyczna** zakłada, że natura procesu uczenia się mowy (słów) jest całkowicie społeczna, wiąże się z dwoma umiejętnościami dziecka, a mianowicie: umiejętnością dzielania uwagi z partnerem²⁵ i naśladowania wzorów językowych prezentowanych przez partnera interakcji. Zwolennicy tego podejścia uważają, że dziecko opanowuje słowa w ściśle określonej relacji komunikacyjnej. Dzięki swoim wcześniejszym doświadczeniom wie, że za pomocą dźwięków dorosły próbuje mu coś przekazać. Aby zrozumieć istotę kierowanego

²³ M. Tomasello, *Społeczno-pragmatyczna teoria uczenia się słów*, w: *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk 2007, s. 213.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tę kwestię omówiłam szerzej w rozdziale: K. Kuszak, *Małe dziecko w środowisku dorosłych...*

w jego stronę komunikatu, dziecko musi być gotowe do „naśladowania z odwróceniem ról”, które dokonuje się w następujących etapach:

- 1) rozpoznania ogólnej intencji partnera (które kształtuje się m.in. na bazie podążania wzrokiem za ruchem/gestem dorosłego (np. w sytuacji zabawy) i słuchania formułowanego przez niego komunikatu-nazwy),
- 2) uzmysłowienia sobie, jaką funkcję pełni nowe słowo w określonej sytuacji komunikacyjnej²⁶. Proces uczenia się słów jest, zdaniem M. Tomasello, „procesem ustanawiania wspólnej uwagi, polegającym na odczytywaniu intencji (...). Wymaga on od dziecka nie tylko zrozumienia intencji dorosłego, skierowanej na jakiś przedmiot zewnętrzny, ale także jego intencji dotyczącej uwagi dziecka w stosunku do jakiegoś przedmiotu”²⁷,
- 3) zaangażowania się w interakcję z dorosłym,
- 4) podjęcia próby naśladowania zaprezentowanego wzoru językowego. Dziecko musi „skierować swoje zachowanie komunikacyjne do dorosłego w ten sam sposób, w jaki przedtem dorosły kierował „to samo” zachowanie komunikacyjne do niego”²⁸.

Dziecko uczy się słów wkomponowanych w określoną sytuację, nie poznaje ich zatem w izolacji, lecz w formie konstrukcji wielowyrzawowych. Uczenie się słów jest więc, jak zauważył M. Tomasello, „tylko jednym z aspektów bardzo złożonego zbioru procesów, za pomocą których dzieci uczą się używać form językowych i ich konwencjonalnie nadanych znaczeń”²⁹.

Początek mowy

Pierwsze **słowa** pojawiają się między dziewiątym a dwunastym miesiącem (Maria Zarębina twierdzi, że mogą pojawić się w okresie między pierwszym rokiem życia a końcem drugiego roku³⁰) i określane są mianem **słów treściowych**, gdyż odnoszą się do konkretnych obiektów. Ich cechą charakterystyczną jest to, że dzieci otoczone różnymi językami generują pierwsze słowa podobne zarówno pod względem znaczenia, jak i formy fonetycznej. Zawierają one najczęściej sylabę otwartą (połączenie spółgłoski z samogłoską, np. „da”), rzadziej sylaby zamknięte (połączenie samogłoski ze spółgłoską)³¹. Pierwsze słowa, które jednostka wypowiada, zazwyczaj dotyczą

²⁶ M. Tomasello, *Społeczno-pragmatyczna teoria...*, s. 216.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże, s. 223.

³⁰ M. Zarębina, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Kraków 1980, s. 96.

³¹ J.B. Gleason, N.B. Ratner, *Psycholingwistyka*, Gdańsk 2005, s. 388.

tych obiektów, z którymi może wchodzić w interakcję, a więc „mama” (nazwa powstała z połączenia: „ma-ma”), „tata” (jako efekt połączenia „ta-ta”). Pojawiają się też takie określenia, jak: „tak”, „bah”, „bam”, „ne”, „tu”, „papa”, „pam” (tam), które są połączone z określoną czynnością lub gestem. Pojawiają się one w ściśle określonej sytuacji (najczęściej interakcji z dorosłym) i odnoszą się wyłącznie do aktualnego kontekstu, w którym dziecko uczestniczy. Podkreślić należy, że fonemy, z których składają się pierwsze wyrazy, są wypowiedziane w sposób niekonsekwentny, np. „bam” może być wymawiane raz jako „ba”, innym razem jako „baa”, a jeszcze w innej sytuacji „bam” lub „ban”. Jednakże obserwuje się homonimiczność określeń. Na przykład: „ta” może oznaczać „tam”, „tak” i „tata”, a zestaw głosek „ka” służy do nazywania następujących desygnatów: „kaczka”, „truskawka”, „Kasia”, zaś określenie „tata” wymówione ze zróżnicowaną intonacją pozwala nazwać: tatę, misia i pana, a „piesek” początkowo odnosi się do wszystkich zwierząt. Przytoczone powyżej przykłady obrazują skłonność dziecka do nadmiernego rozszerzania znaczenia, o którym Charles Fernyhough pisze, że „powodem błędnego użycia nazwy nie jest nieznajomość przedmiotu, ale raczej nieumiejętność odpowiedniego nakreślenia granicy pojęcia”³². W tym samym okresie w rozwoju mowy dziecka obserwuje się inne zjawisko – nadmiernego zawężania znaczenia, kiedy to określenie „be” stanowi nazwę dla konkretnej pluszowej maskotki-owieczki, zaś owce przedstawione na ilustracjach nazywane są za pomocą określenia „me”. Czasem dzieci przypisują określonemu słowu nieprawidłowe znaczenie. Zjawisko to określa się mianem mylenia znaczeń, które jest wynikiem powiązania znaczenia ze ściśle określoną sytuacją, która odcisnęła wyraźny ślad w pamięci dziecka. Przykład *Z notatnika matki* obrazuje zasób słów dziecka szesnastomiesięcznego.

*Z notatnika matki – pierwsze słowa (dziewczynka 16 miesięcy)*³³

Osoby	<i>tata</i> – tata, pan, miś
	<i>zizia</i> – dziadek
	<i>bapa</i> – mama
	<i>ja</i> – ja
	<i>tadi</i> – dzidzius
Zwierzęta	<i>buu</i> – krowa
	<i>łatał</i> – pies
	<i>kokoko</i> – kura

³² Ch. Fernyhough, *Dziecko w lustrze. Świat dziecka od narodzin do trzech lat*, Warszawa 2011, s. 108.

³³ Notatkę sporządziła Dorota Kasztelan – studentka Podyplomowego Studium Wychowania Przedszkolnego i Opieki nad Małym Dzieckiem, realizowanego na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM.

	<i>kaka</i> – kaczka
	<i>be</i> – owca
	<i>me</i> – koza
	<i>hra-hra</i> – wrona
	<i>kiati</i> – kot
Przedmioty	<i>ła-ła</i> – halo, telefon
	<i>ty-ty</i> – zegar
	<i>nunu</i> – smoczek, picie
	<i>mamam</i> – jedzenie
	<i>lala</i> – lalka, taniec, radio, piosenka
	<i>tu-tu</i> – długopis
Przedmioty i czynności	<i>bum-bum</i> – auto, jedzie
	<i>siach-siach</i> – nożyczki, obcinanie paznokci
	<i>lulu</i> – kuleczka, kostka, kulać się
Czynności codzienne	<i>si-si</i> – siusiu
	<i>dati-tadi</i> – śpiewanie
	<i>sici</i> – spać
	<i>a-i, a-i</i> – czytania
	<i>op-op</i> – skakać
Zwroty społecznie użyteczne	<i>hrhr</i> – gorące, nie wolno
	<i>kuk</i> – puk, puk
	<i>kak</i> – tak
	<i>ne-ne</i> – nie
	<i>ata</i> – boli
	<i>papa, dada</i> – do widzenia
Inne	<i>guk-gik</i> – kłujące
	<i>baa</i> – bam
	<i>a-a-a</i> – bajka, kołysanka
	<i>gagach</i> – ogon
	<i>ko</i> – oko

Wśród pierwszych słów, które pełnią dla dziecka ważne funkcje lub wynikają z istotnych doświadczeń, mogą znaleźć się określenia odnoszące się do różnych obiektów w rzeczywistości, np. „kam” (kamień), „ka” (karton), „gagach” (ogon psa), „tu-tu” (długopis). Ponadto, co podkreśla H. Rudolph Schaffer, obiekty poruszające się odzwierciedlane są w języku za pomocą słów wcześniej niż obiekty nieruchome³⁴. W zasobie słownikowym dominują wyrazy nazywające, a więc rzeczowniki. Nieco mniej jest wyrazów ekspresyjnych, czyli wykrzykników. Są one zazwyczaj wyrazami wieloznacznymi, które dziecko wykorzystuje w różnych kontekstach sytuacyjnych. W dalszej kolejności występują czasowniki, następnie przymiotni-

³⁴ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005, s. 302.

ki. Niewiele w mowie dziecka na tym etapie rozwoju jest zaimków. Jako pierwszy pojawia się zaimek „ja”, który odzwierciedla pojawienie się poczucia własnej odrębności i narodziny samowiedzy.

Sugestie praktyczne

Kiedy dziecko zaczyna gaworzyć, stymulująco oddziałuje na niego naśladowanie przez opiekuna generowanych przez nie dźwięków. Ważne, aby dziecko nie tylko odpowiadało na inicjatywę dorosłego, ale by opiekun włączał się w jego aktywność parawerbalną, by podjął z nim bezsłowny dialog, przestrzegając zasady naprzemienności. Linda Clark i Catherine Ireland podkreślają, że na wszelkie czynione przez dziecko próby komunikacji dorosły powinien od razu odpowiadać, nawet jeżeli w danym momencie jest to dla niego trudne ze względu na wykonywane inne czynności. „Dziecko odczuwa ogromną satysfakcję, kiedy przekonuje się, że jego odezwanie wywołuje reakcję dorosłych”³⁵. Inspirująco na aktywność dziecka (i przygotowanie do mówienia) oddziałują onomatopeje połączone z podskakiwaniem (hop-hop), przemieszczaniem się (puf-puf), kręceniem się dookoła własnej osi z dzieckiem na rękach (drrrr). Zainteresowanie mową w okresie między szóstym a dwunastym miesiącem życia pozwala rozwinąć u dziecka rytmiczne recytowanie wierszyków. „Uczenie dziecka dostosowania się do stałego rytmu pozwala zbudować trwały fundament dla przyszłych doświadczeń z muzyką i nauki czytania”³⁶. Ważne więc, by opiekun pomógł dziecku opanować rytm wierszyków poprzez ich wyklaskiwanie, ruchy ciała lub tupanie nogą w określonym tempie.

W tym okresie stymulująco na rozwój mowy oddziałuje wspólne z dzieckiem oglądanie obrazków w książkach, połączone z pokazywaniem i nazywaniem obiektów na nich przedstawionych. Przy czym książka z obrazkami powinna być przez opiekuna małego dziecka postrzegana tak, jak czyni to Barbara Bader – jako „tekst, ilustracje i całościowy projekt”, który stanowi doświadczenie dziecka³⁷. Co oznacza, że zarówno ilustracje, jak i warstwa językowa powinny uwzględniać wychodzenie od doświadczeń dziecka, ale jednocześnie zasób indywidualnych doświadczeń poszerzać. „W trakcie odbioru książki obrazkowej niezwykle ważną rolę odgrywa pośrednik literatury, od którego zależy nie tylko wybór określonej książki, ale

³⁵ L. Clark, C. Ireland, *Uczymy się mówić, mówimy, by się uczyć*, Poznań 1998, s. 39.

³⁶ L. Dyer, *Mowa dziecka. Zrozum i rozwiń mowę dziecka*, Warszawa 2006, s. 111.

³⁷ Za: M. Cackowska, *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej dla dzieci w Polsce*, „Ryms”, 2009, nr 5, s. 5.

też sposób tworzenia na jej podstawie opowieści”³⁸. Pierwsze kontakty z książką powinny umożliwić dziecku skojarzenie słowa z obrazkiem (opiekun, podając nazwę, wskazuje jednocześnie obrazek), zapamiętanie tego słowa, a następnie poszukiwanie obiektów odpowiadających nazwie wypowiedzianej przez opiekuna na ilustracjach zawartych w książce (na różnych stronach). Dorosły, przeglądając wspólnie z dzieckiem książkę, może zaproponować następującą zabawę: Poszukamy misia. Przewraca kolejne strony książki i zadaje pytania: Czy tu jest miś? Gdzie jest miś? Dzięki tym doświadczeniom dziecko uczy się zapamiętywać nazwy i używać ich do poszukiwań obiektów znajdujących się na kartach książki. Potrafi utrzymać w pamięci obraz przedmiotu skojarzony z nazwą. Można w tym celu wykorzystać książki zawierające ilustracje z okienkami, za którymi ukryte są obrazki.

Kolejnym etapem rozwijania sprawności językowej małego dziecka w trakcie kontaktu z książką jest czytanie opowiadań i utworów rymowanych o prostej fabule. Ważne, aby czynić to w sposób interesujący dla dziecka, ze zmienną intonacją i natężeniem głosu, wydając odgłosy towarzyszące wydarzeniom przedstawionym w tekście i zachęcając dziecko do powtarzania tych dźwięków. Kiedy dziecko dobrze zapamięta wierszyk, można zaproponować zabawę w uzupełnianie brakującego słowa. Dorosły czyta wiersz, pomijając niektóre słowa, zostawia przy tym dziecku czas na ich dopowiedzenie, np. „Idzie Grzesz przez worek piasku niesie. A przez piasek ciurkiem sypie się za”. Dziecko może po przeczytaniu fragmentu przewracać kartki książki, uczyni to wspólne czytanie bardziej atrakcyjnym. W tym (ale również w następnym) etapie rozwoju dziecka należy pamiętać, że kontakt z książką nie może być nużący, musi zapewnić małuchowi współuczestniczenie w procesie czytania i tworzenia historii bohaterów.

Mowa dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa

Rozwój słownictwa następuje gwałtownie, szczególnie intensywnie po osiemnastym miesiącu życia. Ten etap określany jest mianem eksplozji słownictwa. Kiedy dziecko opanuje pierwszych pięćdziesiąt słów, zaczyna ponadto łączyć je ze sobą w proste wypowiedzi dwuwyrazowe. Przy czym „analiza dwuwyrazowych wypowiedzi dzieci z wielu różnych społeczności językowych sugeruje, że w okresie tym dzieci na całym świecie wyrażają takie same myśli i intencje w tego samego rodzaju wypowiedziach”³⁹. Wnio-

³⁸ A. Ungeheuer-Gołąb, *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*, Warszawa 2011, s. 24.

³⁹ J.B. Gleason, N.B. Ratner, *Psycholingwistyka*, s. 397.

ski te potwierdzają tezę o uniwersalności rozwoju mowy niezależnie od kultury, w której malec się wychowuje. Warto podkreślić, że pierwsze połączenia dwuwyrządowe określane są mianem **mowy telegraficznej**. Zdaniem W. Sterna, pierwsze wypowiedzi dwuwyrządowe składają się z wołacza i rzeczownika. W ten sposób dziecko może w formie werbalnej zwrócić uwagę otoczenia na to, co jest obiektem jego zainteresowania lub przedmiotem dążenia. Te komunikaty mają zabarwienie afektywne i wolicjonalne⁴⁰, np. „apka daj” (daj chleba). Operując wypowiedzią dwuwyrządową, dzieci przekazują następujące znaczenia (podobnie jak wcześniej pojedyncze słowa):

- negacja, np. „ne am” (nie jestem głodny)
- brak, np. „nie ma kwa-kwa”
- prośba, żądanie, np. „mama idź”.

W dalszej kolejności dziecko odzwierciedla za pomocą połączeń dwuwyrządowych:

- czynność i jej wykonawcę, np. „tata am” (tata je obiad), „pisa tatu” (tata pisze)
- określenia do osób i przedmiotów, np. „miś duży”
- wskazują relacje, np. „Kasi lala”
- określają miejsce, np. „lala tam” (lalka jest w wózku), „tatusia lanki” (do taty na kolana), „dadu tam” (dziadek poszedł do kuchni).

Przykład: (chłopiec 25 miesięcy, mama)

Chłopiec: *Mam, Kasia odź!*

Mama: *Jaką książeczkę teraz oglądasz?*

Chłopiec: *Taką.*

Mama: *O czym jest ta książeczka?*

Chłopiec: *To Jadzi.*

Mama: *Od Jadzi masz tę książeczkę? A co to jest, Dominiku?*

Chłopiec: *Owa.*

Mama: *Krowa.*

Chłopiec: *Muu, muu.*

Mama: *Muu robi krowa*

Chłopiec: *Mleko.*

Mama: *Krowa daje mleko.*

Chłopiec: *Noo (...).*

W przedstawionym dialogu można dostrzec współobecność holofrazy i mowy telegraficznej. Dziecko stopniowo przechodzi do komunikowania się za pomocą połączeń dwuwyrządowych. Ch. Fernyhough zauważył, że jej

⁴⁰ M. Przetacznikowa, *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, w: *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa 1968, s. 416.

pierwsze wypowiedzi dwuwyzrazowe przypominają składanie klocków Lego. „Zdarzało się skleić telegraficzne wypowiedzi typu «kot nie ma» czy «mama tam», z których każde miałyby taki sam sens, gdyby użyć słowa w innym porządku”⁴¹. W przedstawionym powyżej przykładzie takim złożeniem jest „to Jadzi”. Ross Vasta wraz ze współautorami wyrażają przekonanie, że „dziecko, kiedy zaczyna wypowiadać frazy złożone z dwóch lub trzech słów, może używać tych samych wypowiedzi do wyrażenia różnych znaczeń. Na przykład „tata kapelusz” może oznaczać nazwę części garderoby, prośbę, by tata zdjął kapelusz lub opis czynności zakładania kapelusza przez ojca”⁴².

Tabela 3. Funkcje pierwszych połączeń wyrazowych

Funkcja	Cel	Przykład
Nominacja	Nazywanie, etykietowanie lub identyfikowanie	Lala Magda, piesek Reksio
Negacja	Odrzucenie, zaprzeczenie	Kasia nie chce, mama nie
Nieistnienie	Określenie czegoś, co minęło, co się skończyło	Nie ma am, nie ma Adam
Powtórzenie	Określenie lub prośba o powtórzenie czegoś	Jeszcze pić, jeszcze sok
Rzecz-atrybut	Określenie cechy przedmiotu	Lalka mała, auto duże
Posiadacz-własność	Nazwanie dwóch rzeczowników, z których jeden jest własnością drugiego	Dom Boba, moja ciuchcia
Wykonawca-czynność	Opisanie osoby wykonującej czynność	Adaś idzie, Magda śpi
Podmiot-obiekt czynności	Opisanie osoby, która robi coś innej osobie	Adam Madzi, Madzia mama
Czynność-obiekt czynności	Opisanie czynności skierowanej na inną osobę	Mama ubierze, mama pić
Rzecz-lokalizacja	Nazwanie rzeczownika i jego miejsca	Adasia krzesło, Kasi domek

Źródło: R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 416, przykłady K. Kuszak, *Kompetencje językowe małego dziecka – zarys problematyki*, „Studia Edukacyjne”, 2014, nr 33, s. 59.

Cechą charakterystyczną tych wypowiedzi są nieprawidłowości gramatyczne. Niezależnie jednak od tego, że nie odzwierciedlają normy gramatycznej, są zazwyczaj zrozumiałe dla otaczających dziecko osób. Trudności w odbiorze komunikatów przekazywanych przez jednostkę mają jednak

⁴¹ Ch. Fernyhough, *Dziecko w lustrze...*, s. 101.

⁴² R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 416.

osoby, które z dzieckiem nie obcują na co dzień. Dzieje się tak ze względu na liczne zmiękczenia, upraszczanie grup spółgłoskowych, substytucje, elizje głosek. W wypowiedziach dziecka między szesnastym a dwudziestym czwartym miesiącem życia dominują słowa odnoszące się do osób (nazwy osób i imiona), zwierząt (domowych, spotykanych na ulicy, oglądanych na ilustracjach), potraw, napojów, narzędzi (w tym nazwy naczyń używanych do przygotowywania posiłków i ich spożywania), części ciała i nazw części ubrania, nazw zabawek, przedmiotów gospodarstwa domowego, środków lokomocji i świata znajdującego się poza domem, dostępnego doświadczeniu dziecka (sklep, plac zabaw, ulica). Stosunkowo ubogi zasób słów odnosi się do: świata roślin (kwiatek, drzewo, trawa), objawów chorób i lekarstw, rozmaitych odgłosów (np. bim-bam, „halo”), najmniej słów obejmuje nazwy części przedmiotów⁴³.

Tabela 4. Słownik dziecka między drugim a trzecim rokiem życia

Części mowy	Słowa najczęściej występujące w słowniku dziecka*
Rzeczowniki	<p><i>mama, tata, babcia, dziadek, ciocia, wujek, pan, pani, syn (synek, córka/córeczka), chłopiec, dziewczynka, dzieci, imiona członków rodziny i rówieśników, imiona opiekunów, imiona zwierząt domowych, imię dziecka, pies (piesek), kot (kotek), ptak (ptaszek), krowa (krówka), koń (konik), stół (stółnik), mała (małpa), kura (kurka), żaba (żabka), mysz (myszka), miś, lis (lisek) i inne</i></p> <p><i>sok, mleko, woda, bułka, cukierek, zupa, jabłko, jajko, szynka, mięso (mięsko), banan, masło, ser ciastko, serek, cukier, picie, obiad, śniadanie (śniadanko), kolacja (kolacyjka) itp., widelec, łyżka, talerz, miska, kubek i inne</i></p> <p><i>oko, nos, głowa, buzia, ucho, noga, ręka, włosy, palce, zęby, szyja, broda, czoło, plecy, pępek</i></p> <p><i>lalka, miś, auto, klocki, sanki, bajka (książeczka), łopatka, wiaderko, pociąg (ciuchcia), piłka (i inne, w tym nazwy zabawek, np. „kucyk Pony”)</i></p> <p><i>spodnie, bluzka, spódniczka, sukienka, buty, kalosze, piżama, kurtka, majtki, koszulka, szalik, czapka, rękawiczki i inne</i></p> <p><i>pokój, kuchnia, schody, sypialnia, dach, okno, drzwi i inne</i></p> <p><i>łóżko, krzesło, stół, miotła, szufelka, lampa, szafa, wiadro, kosz, telewizor, telefon, zegar (zegarek), łódówka, poduszka, kotdra, klucz (kluczyki), grzebień, lekarstwo, syrop, kierownica, koło i inne</i></p> <p><i>drzewo, huśtawka, rowerek, samochód, autobus, tramwaj, kwiat, słońce, księżyc, chmury, trawa, liść, dom, sklep, deszcz, dym, śnieg, ulica, plac zabaw, kościół, szkoła i inne</i></p>
Czasowniki	<p><i>spać, jeść, myć się, pić, dać (daj), siedzieć, stać, iść, jechać, kupić, boleć, oglądać, bawić się, bać się, kąpać się, czytać, mówić, śpiewać, rysować, malować, biegać, chodzić, spacerować, całować, czesać, rzucać, robić, patrzeć (patrz!), pasować</i></p>

⁴³ S. Szuman, *Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienie i niektóre wyniki badań*, w: *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. tegoż, Warszawa 1968, s. 39-49.

	<i>(nie pasuje), budować, układać, szukać, słuchać, oglądać, kochać (ukochać), pła- kać, mieszkać, wejść, nalać, ugotować, prać, sprzątać, gotować</i>
Przymiotniki	<i>duży, mały, ciepły, zimny, gorący, brzydki, ładny, zły, dobry, niedobry, chory, zdrowy, głodny, grzeczny, niegrzeczny, czerwony, zielony, żółty, niebieski, biały, czarny (także inne kolory)</i>
Przysłówki	<i>zimno, ciepło, szybko, powoli, ładnie, brzydko, dobrze</i>
Zaimki	<i>tu, tam, ja, mój, mi, mojego, ty, twój, swojego, kto? co?</i>
Spójniki	<i>i</i>
Liczebniki	<i>jeden, dwa, trzy</i>
Partykuły	<i>nie</i>
Przyimki	<i>do, na, u, w, z</i>
Określenia spo- łecznie użyteczne	<i>pa-pa, cześć, halo, dzień dobry, do widzenia, proszę, dziękuję, przepraszam</i>
Neologizmy	<i>tworzone przez dzieci zależnie od sytuacji i indywidualnych potrzeb na podsta- wie różnych części mowy i używane w różnych funkcjach np. napłotek, dociem- niać, nadymiało</i>
Onomatopeje**	<i>pi-pi, fiu-fiu, kle-kle, hu-hu, mee, cyk-cyk, s.., bz.., kic-kic, pif-paf, iha-ha, ku-ku, kwa-kwa, muu, kokoko, miauu, kap-kap, chlup-chlup, bec, stuk-stuk, plusk-plusk, bum, bam, dyn-dyn, eo-eo-eo, ijo-ijo, fuu-fuu, puf, puf, bżż, cz-cz-cz, czu-czu- czu itp.</i>

* Słownik dziecka zależny jest od jego indywidualnych doświadczeń, przedstawione w tabeli słowa należy uznać za najczęściej występujące. W zasobie słownikowym indywidualnego dziecka mogą pojawić się inne słowa, niż zaprezentowano w tabeli.

** Interesujące wyniki badań nad wyrazami dźwiękonaśladowczymi w języku dzieci przed-
szkolnych publikuje W. Łata w pracy: *Wyrazy dźwiękonaśladowcze w ekspresji i komunikacji językowej
dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków 2008. Autorka nie podaje jednak, jakiej grupy wiekowej kon-
kretnie dotyczyły jej badania.

Źródło: S. Szuman, *Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienie i niektóre wyniki badań*, w: *O rozwoju języka
i myślenia dziecka*, red. tegoż, Warszawa 1968, s. 39-49; M. Zarębina, *Język polski w rozwoju jednostki.
Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Kraków 1980, s. 20-32;
J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka
do 6. roku życia*, Kraków 2008, s. 176-177; L. Clark, C. Ireland, *Uczymy się mówić, mówimy, by się uczyć*,
Poznań 1998, s. 36.

Wypowiedzi dwuwyrazowe systematycznie rozwijają się o kolejne ele-
menty i przyjmują formę krótkich zdań (około drugiego roku życia). Jak się
okazuje, dzieci zauważają różnice w szyku zdań, zanim same zaczną łączyć
wyrazy w zdania.

Najbardziej fascynujące w sposobie uczenia się gramatyki przez dzieci jest to, że nie
robią tego metodą prób i błędów, ale odkrywają reguły łączenia różnych klas słów.
Przede wszystkim oznacza to, że intuicyjnie wychwytyują różnice między poszcze-
gólnymi częściami mowy (...) Szybko uczą się dopasowywać i odmieniać te różne
części, aby nadać im znaczenie, które chcą przekazać⁴⁴.

⁴⁴ L. Eliot, *Co tam się dzieje?...*, s. 513.

Zdaniem Noama Chomsky'ego każde dziecko „tworzy w zadziwiająco krótkim czasie na podstawie bardzo niekompletnych danych skończoną gramatykę swojego języka ojczystego”⁴⁵. Podobne przekonanie wyrażają: Alison Gopnik, Andrew Meltzoff, Patricia Kuhl, pisząc, że dzieci, które budują pierwsze zdania, „mają pojęcie o gramatyce. Po pierwsze, wydaje się, że zdają sobie sprawę z tego, że w ich językach możliwe są tylko niektóre szyki wyrazów”⁴⁶. Jak zauważają wskazani autorzy, używają też różnych szyków wyrazów, by przekazać różne znaczenia. Podkreślają oni, iż „te bardzo proste dwuwyzrazowe zdania są zgodne z pewnymi regułami, mimo że dwulatek tych właśnie zdań wcześniej nigdy od nikogo nie słyszał. Dzieci, tak samo jak tworzą znaczenia, tworzą też reguły gramatyczne”⁴⁷. Równocześnie z wydłużaniem się wypowiedzi następuje więc eksplozja gramatyki, a dziecko zaczyna w sposób bardzo intensywny przyswajać składniki gramatyczne wypowiedzi. Opanowanie podstaw gramatyki języka przebiega w następujących etapach:

- etap pierwszy charakteryzuje się używaniem słów w celach komunikacyjnych w sposób nieuregulowany przez zasady gramatyczne, np. „tata nie” („Taty nie ma”), „Asia dam” („Daj to Asi”).
- etap drugi – odkrycie cząstek fleksyjnych (prefiksów i sufiksów), które pozwalają tworzyć wyrazy w określonej formie gramatycznej. W tej fazie rozwoju kompetencji gramatycznych dziecko może stworzyć odpowiednią formę wyrazu, np. „kot” i „kota” i odkrywa zasadę znajdującą się u podstaw użycia określonej formy, np. „Jest kot. Nie ma kota”. Wówczas też dochodzi często do nadmiernej generalizacji reguł gramatycznych, np. „Nie ma pana i nie ma pania (pani)”.
- etap trzeci – biegle opanowanie i doskonalenie dojrzałego systemu reguł gramatycznych⁴⁸.

Dostępne wyniki badań wskazują, że dzieci w okresie między półtora roku a dwa lata opanowują kolejno następujące formy przypadkowe rzeczownika:

- dopełniacz, np. *Nie mam mamy*
- celownik, np. *Oli dam buzi*
- miejscownik, np. *u Kasi w domu*
- narzędnik, np. *idę z Kasią pa pa*

Nieco później opanowuje deklinację przymiotników i zaimków osobowych.

⁴⁵ W. Klein, *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, w: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańsk 2007, s. 94.

⁴⁶ A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P.K. Kuhl, *Naukowiec w kotyśce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, Poznań 2004, s. 129.

⁴⁷ Tamże, s. 130.

⁴⁸ D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą*, Kraków 2006, s. 113-114.

Podkreślić należy, że proces opanowywania podstaw gramatyki, podobnie jak wcześniej opanowanie słów i wypowiedzi dwuwyrazowej, odbywa się dzięki relacjom dziecka z opiekunami (zanurzenia w języku) i możliwości aktywnego przyswajania zasad budowania wypowiedzi w kontakcie z bardziej zaawansowanym w rozwoju partnerem. Badacze poszukują odpowiedzi na pytanie: „Jak to się dzieje, że dziecko, stykając się z niechlujną mową dorosłych (wadliwie budowane zdania, zła artykulacja itp.), potrafi zbudować w swoim umyśle poprawną gramatykę języka ojczystego i poprawnie się nią posługiwać?”⁴⁹. Dzieje się tak dzięki dziecięcej zdolności do wychwytywania regularności w codziennych sytuacjach społecznych. Dziecko poznaje niewerbalne schematy zachowań, które dopiero w dalszej kolejności uzupełniane są przez określone słowa odnoszące się do znanych już dziecku treści. Zdaniem Rogera Browna i Ursula Bellugi, istnieją trzy sposoby opanowywania przez dziecko składni zdania, które odbywają się przy aktywnym udziale osoby dorosłej:

1) powtarzanie z redukcją (telegraficzny styl wypowiedzi dziecka) – dziecko, powtarzając wypowiedź opiekuna, dokonuje uproszczeń, zachowując tzw. wyrazy treściowe, czyli rzeczowniki, czasowniki, rzadziej przymiotniki, zaś pomija końcówki, przyimki, spójniki itp.,

2) powtarzanie z rozwinięciem – opiekun rozwija wypowiedź dziecka, „z punktu widzenia matki rozwinięcie pełni w procesie komunikowania się funkcję kontrolną – jest ono w rzeczywistości pytaniem: „czy to miałeś na myśli?”⁵⁰. Zaś większość dodanych przez opiekuna wyrazów stanowią te, które dziecko opuszcza w redukcjach,

3) indukowanie utajonej struktury – „odkrywanie utajnionej struktury jest najdonioślejszym procesem zachodzącym w trakcie przyswajania języka, a zarazem najtrudniejszym do wyjaśnienia”⁵¹.

Mowa rozwija się zatem dzięki interakcji z partnerem w sytuacji dialogu i dzięki możliwości współtworzenia przez dziecko tej formy komunikacji. Te wczesne doświadczenia (także związane z uczestnictwem w protodialogu) sprzyjają gromadzeniu przez dziecko materiału językowego, istotnego do samodzielnego konstruowania tekstu, co dokonuje się właśnie dzięki informacji zwrotnej otrzymywanej od opiekuna. W ten sposób możliwe staje się przeprowadzenie na tekście trzech typów operacji:

– wybiórczej reprodukcji

np. matka: *Właściwie to są szczury a nie myszy*. Dziecko: *szczury*

⁴⁹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu*, Kraków 2012, s. 158-159.

⁵⁰ R. Brown, U. Bellugi, *Trzy procesy w przyswajaniu składni przez dziecko*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980, s. 97.

⁵¹ Tamże, s. 103.

- zastępowania (w wypowiedziach jedno- lub dwuwyrzowych)

np. matka: *usiąść Małgosieńko*, dziecko - *mamusia też*

- łączenia (w wypowiedziach jedno- lub dwuwyrzowych)

np. dziecko: *Nie*, matka: *Co nie?*, dziecko: *Nie kręci*⁵².

Badania przeprowadzone przez Rogera Browna i Ursulę Bellugi wskazują, że rozmowa matki z małym dzieckiem (zgromadzony materiał dotyczył dwojga dzieci, z których jedno miało 27 miesięcy, a drugie - 18) nie przypomina jeszcze dialogu dwóch dorosłych osób. Jak wskazują uzyskane przez autorów wyniki, wypowiedzi kierowane przez dorosłego w stronę dziecka są krótkie i proste, większość z nich stanowią takie zdania, jakie dziecko będzie wkrótce mogło samo zbudować⁵³. Można więc zauważyć, że ciągle jeszcze zawierają cechy tzw. mowy matczynej. Jak jednak wskazują autorzy, „mowa, która służy dziecku jako wprowadzenie do języka, ma zazwyczaj postać uproszczonego, pełnego powtórzeń i wyidealizowanego dialektu. Możliwe, że takie wprowadzenie jest warunkiem koniecznym opanowania składni przez dziecko”⁵⁴. Pozwala malcowi na opanowanie wielu umiejętności, które sam następnie może wykorzystać w relacji z opiekunem. Zalicza się do nich:

- informowanie (odpowiedź, potwierdzenie, stwierdzenie) partnera,

- szukanie informacji (zadawanie pytań) u partnera,

- oddziaływanie na zachowanie (polecenie)⁵⁵ partnera.

Dzieci powyżej drugiego roku życia dysponują repertuarem środków językowych pozwalających na oddziaływanie na partnera interakcji nie tylko w formie poleceń, ale też formułowania komunikatów perswazyjnych, mających przekonać partnera do czegoś⁵⁶, co pozwoli zobrazować następujący dialog dziewczynki z mamą:

Dz. *Mamusiu, Basia ce cioci.*

M. *Kochanie, ale nie ma cioci. Przyjdzie za dwie godziny.*

Dz. *Mamusi, posze, mamusiu, posze.*

M. *Basiu, naprawdę nie ma cioci, jak tylko przyjedzie, to przyjdzie się z tobą przywitać.*

Dz. (wyglądając za drzwi) *Nie ma Edeka, nie ma Adama, nie ma cioci, nie ma buja (wujka)*⁵⁷.

⁵² G.W. Shugar, *Dyskurs dziecięcy*, Warszawa 1995, s. 97-102.

⁵³ R. Brown, U. Bellugi, *Trzy procesy...*, s. 87.

⁵⁴ Tamże, s. 88-89.

⁵⁵ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 67-80.

⁵⁶ Właściwością komunikatu perswazyjnego jest, jak ujmuje to Dobek-Ostrowska, takie oddziaływanie nadawcy na odbiorcę, które ma na celu skłonienie go do zaakceptowania oraz zaaprobowania określonego zachowania, zgodnego z intencją nadawcy. B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław 2007, s. 33.

⁵⁷ Dialog matki z 26-miesięczną dziewczynką.

W przedstawionym dialogu można dostrzec cechy typowe dla mowy dziecka dwuletniego, w tym przejawy dziecięcej gramatyki. Forma „edeka” powstaje przez dodanie sufiksu „a” do formy „edek”, analogicznie jak utworzenie formy „Adama”. Można zatem zgodzić się z tezą Dan I. Slobin, że „dzieci nie tylko wołają, żeby funktry gramatyczne były obecne wszędzie, gdzie tylko to możliwe, lecz także, żeby miały one wyraźną formę brzmieniową. Funktry mogą być nawet wyraźniejsze akustycznie w mowie dziecka niż w mowie dorosłych”⁵⁸. Powyższy dialog pozwala też wskazać specyfikę tworzenia wypowiedzi rozbudowanej przez dodawanie kolejnych elementów według opanowanego schematu (patrz: ostatnia wypowiedź dziecka).

Język dziecka odzwierciedla specyfikę jego rozumowania i kojarzenia ze sobą faktów, co obrazuje poniższy przykład rozmowy dziewczynki (2 lata 11 miesięcy) z dorosłym partnerem. Dziewczynka informuje rozmówcę o zwierzętach, które zna (komunikat informujący partnera rozmowy). *Kiwi (kiwi) to jest takie zwierzątko. Takie zielone zwierzątko i je się je.* Powyższa wypowiedź pokazuje, że dziecko, werbalizując pewną informację, łączy ze sobą znane mu fakty: nazwę ptaka, którego widziało w książeczce i owocu, który mama użyła jako składnik sałatki owocowej.

Opisując wybrane umiejętności dziecka, wskazujące na współtworzenie dialogu z osobą dorosłą, wyraźnie trzeba zaznaczyć, że skuteczne uczestniczenie w rozmowie wymaga wielu kompetencji, które opanowują dzieci dopiero w wieku przedszkolnym, a nawet później. Należą do nich:

- uwzględnianie perspektywy odbiorcy,
- umiejętność uważnego słuchania partnera,
- inicjowanie rozmowy i przejmowanie tury,
- ukierunkowanie i podtrzymywanie rozmowy,
- umiejętności zamykania rozmowy⁵⁹.

Niezależnie od tego, podstawy rozwoju językowego (słownictwo, podstawy systemu gramatycznego, artykulacja itp.), jakie opanowuje dziecko do trzeciego roku życia, stanowią bazę dla rozwoju językowego w kolejnym okresie. Podkreślić należy, że język dziecka w tym czasie odzwierciedla język jego otoczenia, a wypowiedzi mogą być zaskakujące dla osób spoza jego najbliższego grona, czego przykładem jest wypowiedź dziewczynki (2 lata 11 miesięcy) podczas przygotowań do spaceru. *Patrz mam tą czapkę. Wyglądam jak malarz, nie jak malarz, jak..., jak..., jak... paryżanka.* Prawdopodobnie dziewczynka nie chciała ubrać niebieskiego beretu w białe groszki – argu-

⁵⁸ D.I. Slobin, *Poznawcze przesłanki rozwoju gramatyki*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980, s. 202.

⁵⁹ Zob. K. Kuszak, *Kompetencje dzieci w rozmowie z dorosłym i rówieśnikiem*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2013, nr 1.

ment dorosłych, że wygląda jak mieszkanka Paryża, okazał się na tyle skuteczny, że dziecko z dumą prezentowało nakrycie głowy.

Podjmując rozważania nad specyfiką funkcjonowania językowego dziecka dwuletniego, warto w kilku zadaniach zwrócić uwagę na umiejętność konstruowania monologu. Interesujące badania w tym zakresie przeprowadziła Katrin Nelson. Wyniki jej weryfikacji empirycznych wskazują, że „monologi dziecka nie są jedynie ćwiczeniem nowego języka czy zabawą, ale próbami nadania sensu codziennym doświadczeniom”⁶⁰. Konstruując monolog, dziecko odtwarza swój świat, wydarzenia, w których uczestniczy, są na nowo opowiadane i interpretowane, co może zobrazować poniższy monolog tworzony, kiedy dziecko pozostawało samo: *jej mama i tata będą tu cały czas, a moja mama i tata – nie. Mówią mi tylko, co się dzieje i idą od razu do pracy, bo ja nie, bo ja nie, bo ja nie płaczę*⁶¹. Ten przykład potwierdza tezę Jeana Piageta, że mowa nie służy w tym przypadku do przekazywania komuś myśli, lecz „zadowala się samym sobą jako rozmówcą”⁶². Monolog służy też oddziaływaniu na rzeczywistość, podczas którego „dziecko naprzód myśli głośno o swojej czynności, aż wreszcie dochodzi do tego, że rozkazuje przedmiotom i osobom, ulegając zarówno impulsowi mówienia, jak i dobrowolnemu złudzeniu”⁶³. Można więc wyodrębnić kilka funkcji monologu:

- osiągnięcie przyjemności przez dziecko,
- naśladowanie komunikatów płynących z otoczenia,
- wyrażanie siebie,
- utrwalenie doświadczeń,
- uporządkowanie rzeczywistości,
- oddziaływanie na rzeczywistość za pomocą rozkazów, poleceń,
- towarzyszenie działaniu,
- nadawanie tempa działaniom,
- zastępowanie działania.

Sugestie praktyczne

Dorosły, chcąc rozwijać sprawność językową dziecka, powinien wykorzystywać wszystkie sytuacje, w których uczestniczy dziecko, bądź których jest świadkiem, do inicjowania rozmowy. Taki dialog można prowadzić podczas sprzątania, mycia, przygotowywania posiłków, wspólnych spacerów. Zada-

⁶⁰ T.B. Brazelton, J.D. Sparrow, *Rozwój...*, s. 213.

⁶¹ Tamże, s. 214.

⁶² J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa 2010, s. 41.

⁶³ Tamże, s. 42.

niem dorosłego jest nie tylko zachęcanie dziecka do opisywania przedmiotów, czynności, sytuacji, w których maluch aktualnie uczestniczy, ale też do przewidywania zdarzeń. Dorosły zadaje więc pytania i pozostawia czas, by dziecko mogło udzielić odpowiedzi, np. „Co teraz wyjmemy z szafy?”, „Co teraz musimy włożyć do koszyka?”. Podczas takich rozmów dorosły ma możliwość wspierania dziecka w trudnym procesie przechodzenia od dziecięcej gramatyki do opanowania zasad gramatyki. Kiedy malec podczas wspólnych zakupów stwierdzi: „A telaś komidolki”, dorosły powinien odpowiedzieć: „Tak, teraz włożymy do koszyka pomidorki”. Ważne, aby dorosły w trakcie rozmowy z dzieckiem stymulował „strefę najbliższego rozwoju”, a więc rezygnował z prostych wypowiedzi na rzeczy wypowiedzi złożonych, rozszerzających temat rozmowy. Dorosły, kierując przebiegiem rozmowy, powinien wskazywać na różnice i podobieństwa między obiektami, np.: „Kupimy ciasteczka w kwadratowym pudełku, czy wolisz te w okrągłym pudełku?”, „Jaką paprykę pokroimy do sałatki: czerwoną czy zieloną?”.

Zarówno podczas spacerów, jak i w trakcie wspólnych działań zachęcone do tego dzieci chętnie powtarzają proste wyliczanki (w wieku przedszkolnym będą mogły tworzyć je same) np.:

Raz, dwa, trzy,
Jedziesz ty,
Raz i dwa,
Jadę ja
Teraz hop,
Będzie stop,
Raz, dwa, trzy,
Wsiądziesz ty,
Raz i dwa,
Wsiądę ja.

Podobne wyliczanki mogą odnosić się do różnych codziennych doświadczeń dziecka. Są okazją, by w ich treść wplatać nowe słowa, które dzięki formie tekstu mającego określony rytm i rymy łatwiej są przez dzieci zapamiętywane. „Rymowanki są dla dziecka wartościowe, ponieważ może ono w nich rozwijać swe fantazje, intuicyjnie wkładając w nie słowa, które do siebie pasują”⁶⁴. Dziecięcą potrzebę rytmiczności słów i zdań pozwalają zaspokoić tzw. bajeczki łańcuszkowe, których cechą charakterystyczną jest powtarzanie pewnych słów, wyrazów tworzących refren. Przykładem może być wiersz Danuty Wawiłłow – *Senna piosenka*:

⁶⁴ A. Ungeheuer-Gołąb, *Rozwój kontaktów...*, s. 49.

W lesie wilki śpią?

Śpią.

I motylki śpią?

Śpią.

W polu myszki śpią?

Śpią (fragment)⁶⁵.

Zarówno rytm wiersza, jak i powtarzane słowa stanowią inspirację dla dziecka do włączenia się w jego recytację. Stanowią też zachętę do tworzenia kolejnych jego części.

Poszerzanie zasobu słownikowego dziecka między drugim a trzecim rokiem życia powinno odbywać się w sytuacji działania sprzyjającego gromadzeniu doświadczeń i indywidualnemu przeżyciu. Podczas wspólnej aktywności dorosły prezentuje dziecku czynność, wykonuje manipulacje na przedmiotach w taki sposób, aby mogło ono je zapamiętać, a następnie odtworzyć, nazywa, używając prostych komunikatów, przedmioty i czynności. Następnie zachęca dziecko do współtworzenia czynności i nazywania. Wzmacnia nie tylko działania podejmowane przez malca, ale także wypowiedane przez niego komunikaty. Po zakończeniu działania zachęca dziecko do opowiedzenia o tym, co się wydarzyło innym osobom, rodzeństwu, dziadkom, rodzicom itp. Pomaga dziecku zbudować narrację, ukierunkowując jego uwagę i porządkując relację.

Podsumowanie

Przedstawione rozważania dotyczące wczesnych etapów rozwoju językowego dziecka wskazują, jak skomplikowany i wieloaspektowy jest to proces. Należy przy tym podkreślić, że język

z całego naszego mentalnego wyposażenia, jest ukryty najgłębiej pod progiem naszej świadomości, trudno dostępny dla racjonalnych struktur naszego umysłu. Nikt z nas nie jest w stanie przypomnieć sobie okresu, gdy nie znał języka, a jeszcze mniej, jak go opanował. A stało się to wówczas, gdy po raz pierwszy udało nam się ogarnąć i wyrazić myśli⁶⁶.

W tym kontekście ogromnego znaczenia nabierają wszelkie działania podejmowane przez otoczenie (rodziców, opiekunów) dziecka, które mają sprzyjać opanowaniu języka i rozwijaniu kompetencji językowych i komunikacyjnych. Zaproponowane tu propozycje działań praktycznych nie sta-

⁶⁵ D. Wawiłłow, N. Usenko, *Wiersze dla dzieci*, Warszawa 2012, s. 30-33.

⁶⁶ R. Leakay, *Sztuka mówienia*, w: *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, Warszawa 2003, s. 26.

nowią jednak jedynych słusznych rozwiązań. Mają raczej stanowić podpowiedź i inspirację do budowania z małym dzieckiem relacji sprzyjających opanowaniu mowy w kolejnych etapach rozwoju, od najwcześniejszej fazy, gdy jednostka „nasiąka” językiem, po okres, kiedy staje się coraz bardziej świadomym użytkownikiem języka i partnerem w procesie komunikacji językowej.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ

1. Opanowanie języka, którym posługuje się otoczenie dziecka, jest możliwe dzięki dysponowaniu przez człowieka tzw. modelem języka ojczystego, orientującym jednostkę na wychwytywaniu spośród różnych docierających do niego dźwięków tych, którymi posługują się jego opiekunowie. Głos opiekuna jest dla dziecka równie silnym bodźcem stymulującym, jak wygląd jego twarzy. Zachęcają dziecko do wczesnych wokalizacji, zawierających początkowo dźwięki uniwersalne, którym niemowlę jest otoczone, z czasem coraz bardziej przypominają dźwięki języka ojczystego.

2. Zanurzenie w języku jest warunkiem jego opanowania przez jednostkę. Otoczenie musi zatem stworzyć takie warunki, żeby niemowlę mogło słyszeć mowę w różnych kontekstach i na nią reagować.

3. Do przedwerbalnych form komunikacji małego dziecka zalicza się: krzyk, głuźnienie, gaworzenie, gesty i ekspresje emocji, faza werbalna rozpoczyna się w momencie opanowania przez dziecko wyrazów (holofrazy), tzn. wówczas, gdy dziecko kojarzy przedmiot i jego symbol werbalny w postaci określonej nazwy i równocześnie potrafi tę nazwę przedmiotowi nadać. Pierwsze słowa charakteryzują się znacznym uproszczeniem fonetycznym i pod względem dźwiękowym przypominają gaworzenie.

4. Między drugim rokiem życia następuje intensywny rozwój kompetencji gramatycznych i dialogowych.

BIBLIOGRAFIA

- Brazelton T.B., Sparrow J.D., *Rozwój dziecka 0-3*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013
- Brown R., Bellugi U., *Trzy procesy w przyswajaniu składni przez dziecko*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980
- Cackowska M., *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej dla dzieci w Polsce*, „Ryms”, 2009, nr 5
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007

- Clark L., Ireland C., *Uczymy się mówić, mówimy, by się uczyć*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1998
- Dobek-Ostrowska B., *Podstawy komunikowania społecznego*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2007
- Dyer L., *Mowa dziecka. Zrozum i rozwiń mowę dziecka*, Liber, Warszawa 2006
- Eliot L., *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Media Rodzina, Poznań 2010
- Fernyhough Ch., *Dziecko w lustrze. Świat dziecka od narodzin do trzech lat*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011
- Filipak E., *Konteksty aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz 2002
- Gleason J.B., Ratner N.B., *Psycholingwistyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K., *Naukowiec w kotysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, Media Rodzina, Poznań 2004
- Gruszczuk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu*, Centrum Edukacyjne Blżej Przedszkola, Kraków 2012
- Juszyk P.W., *Przyswajanie języka: dźwięki mowy i początki fonologii*, w: *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007
- Klein W., *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, w: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007
- Krasowicz-Kupis G., *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, UMCS, Lublin 2004
- Kuhl P.K., *Born to Learn: Language, Reading, and the Brain of the Child*, Colorado Early Learning Summit, Denver 2003
- Kuhl P.K., *Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję*, w: *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007
- Kuszek K., *Kompetencje dzieci w rozmowie z dorosłym i rówieśnikiem*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2013, nr 1
- Kuszek K., *Kompetencje językowe małego dziecka – zarys problematyki*, „Studia Edukacyjne”, 2014, nr 33
- Lasota A., *Jak małe dziecko poznaje rzeczywistość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012
- Leakay R., *Sztuka mówienia*, w: *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003
- Lenneberg E.H., *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980
- Łata W., *Wyrazy dźwiękonaśladowcze w ekspresji i komunikacji językowej dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2008
- Milewski S., *Mowa dorosłych kierowana do dzieci. Studium fonostatycznie-fonotaktyczne*, Harmonia Universitas, Gdańsk 2011
- Monachijska Funkcjonalna Diagnostyka Rozwojowa. *Pierwszy rok życia*, Antykwa, Kraków 1994

- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Drukarnia Antykwa, Kraków 2000
- Ninio A., Snow C., *Dzieci jako rozmówcy*, w: *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010
- Pilarska E., *Neurologiczne podstawy zaburzeń mowy u dzieci*, w: *Biomedyczne podstawy logopedii*, red. S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray, Harmonia Universitas, Gdańsk 2014
- Porayski-Pomsta J., *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994
- Przetacznikowa M., *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, w: *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, PWN, Warszawa 1968
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005
- Slobin D.I., *Poznawcze przesłanki rozwoju gramatyki*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980
- Smoczyński P., *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Zakład im. Ossolińskich, Łódź 1995
- Stobnicka-Stolarska P., *Wczesnodziecięca Skala Rozwoju Umiejętności Komunikacyjnych The Rossetti infant-Toddler Language Scale*, w: *Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka*, red. J. Porayski-Pomsta, M. Przybysz-Piwko, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2012
- Szuman S., *Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienie i niektóre wyniki badań*, w: *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, PWN, Warszawa 1968
- Tomasello M., *Dlaczego współpracujemy*, Copernicus Center Press, Kraków 2016
- Tomasello M., *Spółeczno-pragmatyczna teoria uczenia się słów*, w: *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007
- Trevarthen C., *Podstawy intersubiektywności: rozwój rozumienia innych ludzi i rozumienia kooperacyjnego u małych dzieci*, w: *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007
- Ungeheuer-Gołąb A., *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2011
- Wawilłow D., Usenko N., *Wiersze dla dzieci*, Wydawnictwo SMB, Warszawa 2012
- Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2006
- Zarębina M., *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1980

Aktywność twórcza małego dziecka

Słowa kluczowe: *aktywność twórcza, ekspresja, autokreacja, kreatywność, wyobraźnia, twórcza aktywność plastyczna, twórcza aktywność muzyczna*

Wstęp

Pisząc o aktywności twórczej małego dziecka – autokreacji – należy uwzględnić dwa aspekty: aspekt odbioru przez malca sztuki i jego aktywności artystycznej, np. muzycznej, poetyckiej czy plastycznej. Pojęciu **aktywność twórcza** towarzyszy pojęcie **kreatywność**, co oznacza, że twórczość dziecka przybiera charakter typowo sprawczej działalności, podczas której dziecko „robi dla siebie coś nowego, wymyśla, tworzy, można powiedzieć, że dokonuje kreatywnego ataku”¹.

Pojęcie **ekspresja, twórcza aktywność** w języku polskim ma odniesienia do teorii sztuki i oznacza „wyrazisty i sugestywny sposób wyrażania uczuć; jest to siła wyrazu”². W psychologii, psychiatrii słowo ekspresja nabiera znaczenia terapii i rozumiana jest

jako indywidualna wypowiedź uzewnętrzniająca podświadome warstwy psychiki, umożliwia wyzwienie się od nagromadzonych, często już zahamowanych i utrwalonych, napięć psychicznych, pozwala na obiektywniejsze spojrzenie na ukryte konflikty i przeżycia, a jednocześnie stanowi czynnik kompensacyjny, wyrażający się możliwością realizowania w wyobraźni różnych nie spełnionych w rzeczywistości zamierzeń i pragnień. Ekspresja pomaga w podniesieniu zaniżonego poczucia wartości i przywróceniu równowagi między procesami pobudzania i hamowania, między strefą intelektualną i emocjonalną³.

¹ W. Limont, *Twórczość w aspekcie cyklu życia*, w: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, red. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Kraków 2003; M. Mead, cyt. za: D. Brown *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dziećmi*, Kielce 2009, s. 34.

² *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2004.

³ H. Semenowicz, *Poetycka twórczość dziecka*, Warszawa 1973.

Halina Semenowicz ekspresję twórczą definiowała jako „czynność wyrażania siebie, a odpowiadał jej zespół sztuk ekspresyjnych: muzyka, taniec, śpiew (...) w tańcach i śpiewach religijnych wyrażano uczucia w tym celu, aby się od nich uwolnić, aby oczyścić z nich duszę i przynieść jej ukojenie”⁴. Wykorzystywanie przez pedagogikę wychowawczych i kształcących funkcji ekspresji wiąże się z potrzebą kształtowania postaw twórczych nieodzownych we współczesnym świecie. Natomiast „postawa twórcza to ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawiska, a także własnej osobowości”⁵. Obserwując proces twórczy u dziecka, wyraźnie można dostrzec, jak ważną rolę odgrywa w nim wyobraźnia – wykorzystana w zabawie czy w marzeniach – która dynamizuje i intensyfikuje myśli i uczucia malca.

Poglądy na temat twórczości małego dziecka są skrajnie różne; jedni twierdzą, że malec jest twórczy już z samej swojej natury, która każe mu dociekać, przekształcać rzeczywistość, dziwić się, tworzyć nową jakość, wyrażać swój idealistyczny świat, inni uważają, iż dziecko nie jest w stanie samodzielnie stworzyć niczego nowego, odkrywczego, oryginalnego. Tym, którzy nie wierzą w sprawstwo twórcze dziecka, warto przytoczyć słowa Janusza Korczaka, twierdzącego, iż radość dziecka jest wynikiem „pokonanej trudności, osiągniętego celu, odkrytej tajemnicy”, że to „radość triumfu i szczęście samodzielności, opanowania i władania”⁶. Przyjęło się uważać, że wymiernym efektem postawy twórczej jest wytwór wyrażający intencję twórcy, jego osobowość, naturę, doświadczenia, uczucia i myśli. Wytwór ma dla małego twórcy ogromne znaczenie, stanowi jego przesłanie dla innych i świadczy o nabywaniu przez dziecko coraz pełniejszej kompetencji rozpoznawania i rozumienia świata.

Ideę aktywności twórczej dzieci i młodzieży, wychowania przez sztukę propagowali i rozpowszechnili w Polsce między innymi Irena Wojnar⁷, Stefan Szuman⁸, Maria Gołaszewska⁹, a także współcześnie Wiesła-

⁴ Tamże, s. 74.

⁵ *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*, red. S. Popek, Lublin 1987, s. 22.

⁶ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 1993.

⁷ I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Warszawa 1966; tejże, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1970; tejże, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1976; tejże, *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa 1984.

⁸ S. Szuman, *Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Lwów-Warszawa 1927; tegoż, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.

⁹ M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, Kraków 1973.

wa Limont¹⁰, Stanisław Popek¹¹, Janina Uszyńska-Jarmoc¹², Krzysztof J. Szmidt¹³.

Dziecko jako odbiorca sztuki

Udział w procesie percepcji wytworów kultury przez dzieci do trzeciego roku życia przebiega najbardziej efektywnie w znanych i bezpiecznych warunkach sali żłobkowej, domu, małej sceny w ośrodku kultury. Wyjścia na imprezy w duże i zatłoczone miejsca będą niekorzystnie wpływać na koncentrację dziecka. W nowych, nieznanach miejscach pojawić się może lęk, zaś brak możliwości odpowiedzi, niemożność włączenia się w działania aktorów czy muzyków nie będzie wzbudzało w dziecku pozytywnej motywacji do obcowania z dorobkiem kultury.

Wybierając imprezy kulturalne dla dzieci do lat trzech, należy brać pod uwagę, że w tym wieku są one szczególnie wrażliwe na głośne dźwięki. Małych dzieci nie należy zatem angażować w przypadkowe inscenizacje obfitujące w głośne efekty dźwiękowe, pokrzykiwania, huki i pioruny. Koncerty przypadkowe i niedostosowane do potrzeb i możliwości najmłodszych (szczególnie z udziałem głośnych instrumentów dętych blaszanych, perkusji wykorzystanej w nieadekwatny dla dziecka sposób lub bogatych w formanty dźwięków głosów ludzkich) mogą także wywołać lęk i zahamowanie dziecka. Warto więc, by udział malucha w kulturze obejmował ofertę odpowiednią dla najmłodszych, wyselekcjonowaną i starannie przygotowaną.

Dzieci do trzeciego roku życia będą zainteresowane:

- oglądaniem teatryku lalkowego (zdecydowanie bardziej niż obserwowaniem dorosłych, przebranych aktorów),
- udziałem w krótkich spektaklach (7-10-minutowych),
- udziałem w spektaklach interaktywnych, podczas których powinny mieć możliwość wycofania się, jeśli czegoś będą się obawiać,
- udziałem w aktywnym słuchaniu, podczas którego dorosły będzie zwracał ich uwagę fragmentami utworów artystycznych czy folklorystycznych (o dość rytmicznej strukturze, najlepiej utrzymanych w tempie umiarkowanym), będzie nakierowywać uwagę dzieci, zadając pytania o to, co

¹⁰ W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze*, Toruń 1994; tejeż, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Toruń 1996.

¹¹ S. Popek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978; tegoż, *Rozwój twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Lublin 1979; tegoż, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001; tegoż, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010.

¹² J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria - rzeczywistość - perspektywy rozwoju*, Białystok 2003.

¹³ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2013.

dzieje się w muzyce i na pytanie to odpowiadać samodzielnie, np. „posłuchaj, frunie ptaszek i robi ćwir, ćwir...” itp.,

- słuchaniem tekstu czytanego w gronie najbliższych osób, rówieśników,

- słuchaniem dźwięków gitary, altówki, wiolonczeli oraz innych strunowych itp.,

- słuchaniem dźwięków o niewielkich natężeniach (koncerty dla maluchów z udziałem instrumentów mających znaczące możliwości w zakresie dynamiki należy wyciszyć, werbel stosować bez udziału sprężynek, pianino w średnim natężeniu, trąbkę zamiast puzonu itp.).

Proponując dziecku percepcję muzyki, należy pamiętać, że ucho dziecka ma wciąż bardzo delikatnie ukształtowane narządy, błona bębenkowa jest niezwykle cienka i podatna na uszkodzenia.

Aktywność plastyczna małego dziecka

„Małe dziecko nie tylko odtwarza w swym działaniu rozmaite składniki przedmiotowe i społeczne otaczającej rzeczywistości, lecz także po dziecięcemu je przekształca, zgodnie z własnym doświadczeniem i możliwościami rozwojowymi”¹⁴. Wytwory „dziecięcej sztuki” powstałej w wyniku podejmowania przez dziecko takich czynności zabawowych, jak: lepienie, rysowanie, wydzieranie (czyli czynności manipulacyjno-konstrukcyjnych) mają niejednokrotnie walory estetyczne i wyrażają dziecięce emocje. Stąd, pomimo że „dzieła” takie nie zawsze należą do oryginalnych, estetycznych (wykonanych w estetyczny, „czysty” sposób) czy zwyczajnie „ładnych”, nazywamy je twórczością artystyczną¹⁵. Można zatem powiedzieć, że sztuka dziecka stanowi niejako odrębną kategorię estetyczną, której „przepracowanie” w wieku dziecięcym umożliwia sięgnięcie (zarówno w aspekcie percepcji, jak i recepcji) w obszary dojrzałej twórczości w przyszłym życiu jednostki. Nie „błądząc” po ścieżkach estetyki dziecięcej, nie zostaniemy w przyszłości odbiorcami lub twórcami dorobku kultury.

Najwcześniej podejmowaną przez dziecko aktywnością plastyczną jest rysowanie. Odpowiednio stymulowane już w drugim roku życia potrafi posługiwać się kredką i ołówkiem. W tym okresie dziecko trzyma narzędzie „w garści” i nie potrafi jeszcze kontrolować tego, co rysuje. Twórczość rysunkowa dziecka w tym wieku nie odzwierciedla rzeczywistych przedmiotów czy istot. Działanie plastyczne, podczas którego mały człowiek porusza

¹⁴ M. Przetacznikowa, H. Spionek, *Wiek poniemowlęcy, w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1975, s. 373.

¹⁵ Tamże.

ręką przede wszystkim w stawie łokciowym i ramieniowym, kreśląc zwoje chaotycznych linii, jest bardzo wartościowym ćwiczeniem zarówno dla jego ruchów, jak i spostrzeżeń. Pierwszy okres aktywności plastycznej nazwany został przez Stefana Szumana okresem bazgrot¹⁶. W trzecim roku życia dziecko podejmuje próby prawidłowego chwytania i trzymania narzędzia plastycznego, coraz lepiej opanowuje ruchy swych palców i dłoni. Z bazgrot wyłaniają się stopniowo proste kreski, łuki, pojedyncze punkty. Mniej więcej dwuipółroczne dziecko jest w stanie naśladować kierunek prostych linii kreślonych przez opiekuna, zaś pod koniec trzeciego roku życia odpowiednio rozwijane w zakresie twórczości rysunkowej potrafi narysować kółeczko¹⁷. Na tym etapie rozwoju dostrzegamy tendencję do rysowania na dużych płaszczyznach (dziecko chętnie rysuje duże bazgroty na ścianach, podłodze), a w wieku około dwa i pół roku obserwujemy dziecięcą fascynację „mikrobazgrotami” – wówczas powstają drobnutki spirale, maleńkie zygzaki, plamki itp.

Warto też dodać (co wcześniej zasygnalizowano), że od końca drugiego roku życia dzieci zdają sobie sprawę z tego, iż rysunek niesie ze sobą określone znaczenie¹⁸. Jednak podobnie jak w przypadku języka, „rozumienie czegoś pojawia się szybciej niż wykonanie”¹⁹.

Zdolność rysowania w celu stworzenia reprezentacji przedmiotu pojawia się stopniowo. Za Georgiem H. Luquetem – pierwszym badaczem rysunków dziecka – można przyjąć, że okres od około drugiego roku życia jest w rozwoju rysunkowym dziecka okresem realizmu przypadkowego²⁰. W tym czasie zaczyna ono dostrzegać w bazgrotach wyłaniającą się w sposób przypadkowy jakąś rzecz lub osobę. Wówczas mówić można o tym, że pojawia się zdolność do uważania rysunków za symbole reprezentacyjne. Zdolność ta, wzmacniana przez środowisko wychowawcze, np. w formie pytań „Czy to dom?”, „Czy rysujesz słoneczko?”, prowadzi od pojawienia się intencji narysowania przez podopiecznego konkretnego obrazu – dziecko wchodzi wówczas w tzw. fazę nieudanego realizmu²¹.

Z kółek, kresek i punktów charakterystycznych dla okresu bazgrot stopniowo wyłania się rysunek schematyczny (schemat prosty) – niekiedy przed ukończeniem trzeciego roku życia maluch, łącząc te kształty, potrafi narysować słoneczko, głownogą i inne, przypominające znane mu obiekty otaczającego świata.

¹⁶ Tamże, s. 174-375.

¹⁷ Tamże, s. 376-377.

¹⁸ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2008, s. 263.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, s. 264.

²¹ Tamże.

Inną formą aktywności twórczej będą tzw. ulepianki. Zabawy z plastycznym materiałem są doskonałym ćwiczeniem sprawności ruchowej dziecka, a ponadto rozwijają jego spostrzeżenia, wyobraźnię i wzbogacają wiedzę o świecie. Małe dziecko powinno mieć możliwość lepienia z plasteliny. Tego typu aktywność sprzyja kształtowaniu takich cech charakteru, jak wytrwałość, umiejętność pokonywania przeszkód. Jak zaznaczają Maria Przetacznikowa i Halina Spionek, już dwuletnie dziecko uderza kawałkiem plasteliny o deseczkę, zmieniając w ten sposób kształt tworzywa, z entuzjazmem odrywa kawałki plasteliny lub innej masy plastycznej, by za chwilę ponownie zlepić je w bryłę²². Z reguły dopiero po ukończeniu trzeciego roku życia obserwujemy kształty, takie jak wałek, placuszek czy kuleczkę. Warto zasygnalizować, że „postępy w ulepiankach dziecka zależą z jednej strony od tego, jak wzbogaca się zasób jego spostrzeżeń i wiedzy o świecie, z drugiej zaś – od rozwoju sprawności ruchowej”²³. Warto pamiętać, że dzieci do trzeciego roku życia nie należy pozostawiać bez nadzoru. Trzeba ponadto zdać sobie sprawę, że maluch nie będzie skoncentrowany na wykonaniu pracy plastycznej przez dłuższy czas. Osoby planujące zajęcia plastyczne w domu czy w żłobku muszą uwzględnić tę cechę rozwojową dziecka.

Aktywność plastyczna małego dziecka – inspiracje dla rodziców i opiekunów

Dziecko powyżej pierwszego roku może podjąć pierwsze próby poznawania właściwości materiałów plastycznych, własnych możliwości ich przekształcania i wykorzystania w spontanicznym działaniu. W tym okresie można mu zaproponować następujące aktywności:

– malowanie palcem na dziecięcej dłoni (np. mówiąc, „namaluję ci na rączce słoneczko, najpierw kółeczko, teraz promyczki, jeden, drugi, trzeci...”). Takie malowanie będzie stopniowo skutkowało dziecięcym naśladownictwem, wodzeniem wzrokiem za ręką, jednocześnie „zanurzeniem” językowym i „budzeniem” wyobraźni,

- rysowanie kredą na tablicy suchościernej,
- rysowanie grubymi pastelami, kredkami woskowymi, świecowymi,
- stemplowanie,
- malowanie palcami,
- malowanie farbami na dużej płaszczyźnie przy użyciu grubego pędzla,

²² M. Przetacznikowa, H. Spionek, *Wiek poniemowlęcy...*, s. 379.

²³ Tamże.

- zabawy masą solną – odpowiadają one potrzebie rozwojowej dziecka w tym wieku wyrażającej się „mieszaniem w czymś” i „ugniataniem czegoś”, co z czasem zyska strukturę, fakturę, kolor. Wyrabiając masę, maluch ma możliwość sensorycznego poznania składników, ponadto jest świadkiem powstawania środka plastycznego – uczestniczy w procesie tworzenia masy, co sprzyjać będzie w przyszłości rozwojowi analitycznego i syntetycznego myślenia,

- zabawy masą solną z dodatkiem naturalnego barwnika – małe dziecko jest zainteresowane zmianą koloru masy. Zaletą takiej masy solnej jest ciekawy zapach, szybkie i trwałe ztwardnienie ulepionej bryły, a także małe ryzyko zatrucia pokarmowego (z reguły dzieci do trzeciego roku życia będą podejmowały próby „lizania” masy lub paluszków w trakcie zabawy, materiały wykorzystane podczas zabawy są jednak jadalne, więc samo „wypróbowanie” smaku w tym przypadku nie powinno powodować problemów zdrowotnych),

- zabawy modeliną (która jednak wymaga specjalnej obróbki termicznej, stąd współcześnie jest mniej popularna wśród dzieci),

- zabawy ciastoliną (pachnąca z reguły znacznie przyjemniej niż plastelina, efektywnie twardniejąca w kontakcie z powietrzem, bogata kolorystycznie i łatwiejsza od plasteliny do sprzątnięcia),

- zabawy piankoliną oraz innymi syntetycznie uzyskiwanymi masami,

- zabawy piaskiem kinetycznym, który składa się ze zmodyfikowanego piasku. Jest on w dotyku podobny do mokrego piasku, który nie sypie się, nie wysycha, ma niepowtarzalną fakturę,

- zabawy masami plastycznymi z wykorzystaniem kamieni, muszli, liści, patyków, kwiatów itp.,

- zabawy mąką, ryżem itp. zgromadzonymi w przezroczystych pojemnikach,

- zabawy kawałkami papieru, konfetti, ale także pociętych liści pozyskanych podczas jesiennego spaceru, suszonych kwiatków itp.,

- wydzieranki – wydzieranie dużych, prostych kształtów,

- naklejanek – naklejanie przygotowanych przez opiekunów kształtów na różnej wielkości płaszczyzny, można też oklejać pudła różnej wielkości. Dzieci powyżej drugiego roku życia mogą swobodnie naklejać nieco mniejsze fragmenty ozdobne na pokryte klejem płaszczyzny, a także podejmować dodatkowo próby ozdabiania guzikami, koralami, większymi cekinami (wówczas efektywnie ćwiczyć będą także precyzję chwytu pęsetowego), mogą także stosować (zawsze w obecności opiekuna) sypki brokat, konfetti, mniejsze fragmenty papieru lub bibuły.

Aktywność muzyczna²⁴

Z percepcją, przyswajaniem i „kodowaniem” zjawisk dźwiękowych mamy do czynienia już w czasie życia płodowego. Zmysł słuchu jest jednym z najbardziej intensywnie rozwijających się u człowieka w okresie prenatalnym, już w czwartym tygodniu od zapłodnienia pojawiają się bowiem „pęcherzyki słuchowe, z których każdy dzieli się na ślimak i narząd przedsionkowy”²⁵. Kształtujące się w łonie matki dziecko reaguje na dźwięk poprzez zmianę ruchu ciała, zmianę akcji serca, „prądy czynnościowe mózgu oraz rytm ruchów klatki piersiowej”²⁶. Aktywność muzyczna dziecka ma zatem źródło już w życiu płodowym, wówczas gdy pierwsze sygnały dźwiękowe docierają do narządu słuchu i pozostają w dziecięcej percepcji. Być może właśnie dlatego wszystkie dzieci ujawniają „pewne charakterystyczne regularności w reagowaniu na muzykę”²⁷.

Zainteresowanie dźwiękami obserwujemy już u niemowląt. Przyglądając się ich zachowaniu, można dostrzec ich reakcje na bodziec dźwiękowy. Po ukończeniu trzeciego miesiąca życia odwracają wzrok w stronę źródła dźwięku (o czym przekonać się można podczas zabaw grzechotką lub ruchomą pozytywką – karuzelą).

Niemowlę potrafiące już chwycić w rączkę przedmioty manipuluje nimi także po to, by poznać ich właściwości brzmieniowe. Małe dzieci wykorzystują przedmioty codziennego użytku (pokrywki do garnków, sprzęty domowe itp.) w celu wydobycia z nich dźwięku. Wydaje się, że dziecko ustawicznie poszukuje nowych odgłosów, eksperymentuje z dźwiękiem, porównuje je, sprawdza uzyskany efekt brzmieniowy. Takie naturalne eksperymenty stanowić mogą wstęp do wykorzystania instrumentarium Karla Orffa podczas twórczych zabaw dźwiękonaśladowczych, rytmicznych, ruchowych i innych.

Roczne dzieci zwracają uwagę na barwę dźwięku, a dzieci nieco starsze – około półtoraroczne lub dwuletnie – koncentrują się przez chwilę na interesującej je melodii. Częstym zjawiskiem jest koncentrowanie się dziecka zajętego inną czynnością na melodii reklamy telewizyjnej. Dziecko potrafi

²⁴ W tekście wykorzystano fragmenty rozdziału: K. Sadowska, *Dziecko w świecie dźwięków*, w: *Children in the postmodern world. Culture – media – social inequality*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, A. Basińska, Poznań 2014, s. 77-88; K. Wojciechowska, *Muzyka w propedeutycznej edukacji dziecka – przewodnik dla nauczycieli*, Poznań 2009, s. 31.

²⁵ L. Eliot, *Co tam się dzieje?*, Poznań 2003, s. 319-320.

²⁶ D. Kornas-Biela, *Okres prenatalny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2002, s. 30.

²⁷ Za: E.E. Gordonem w: E.A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2011, s. 235.

porzucić dotychczasowe działanie, by dotrzeć przed odbiornik telewizyjny. Można też dostrzec, że dzieci do trzeciego roku życia chętnie słuchają piosenek w programach telewizyjnych i bajkach, koncentrują się znacznie efektywniej w trakcie bajki, jeśli bohater śpiewa piosenkę (np. w filmach pt. „Niedźwiedź w dużym, niebieskim domu”, „My little pony, przyjaźń to magia”, „Klub myszki miki”). Dzieci w drugim roku życia chętnie nucą wspólnie z opiekunem ulubioną piosenkę z serialu czy bajki.

Maluchy mają też potrzebę ruchu i poruszania się w rytm muzyki. É. Jaques-Dalcroze zauważył, że nawet małe dziecko nosi w sobie miarę przejawiającą się w rytmicznym chodzie, czynności oddychania, biciu serca²⁸. Rytm wyzwala w maluchu ruch, rytmiczne poruszanie się do muzyki. Obcowanie z muzyką musi więc mieć charakter czynny, aktywny, nie zaś bierny (nawet gdy dziecko ma zasnąć tulone w objęciach przez opiekuna, naturalnym ruchem dorosłego jest kołysanie się z nogi na nogę, tym samym kołysanie trzymanego malca).

Muzyka i dźwięki pozwalają na zaspokojenie potrzeby ekspresji i doświadczenia – obcowanie z dźwiękiem będzie dla dziecka ludyczną formą aktywności pozwalającej na poznawanie własności przedmiotów i zjawisk, na nabywanie wiedzy o otaczającym je świecie, na kształtowanie dziecięcych kompetencji muzycznych. Obcowanie z muzyką, ze względu na specyfikę jej „języka” – abstrakcyjnego, efemerycznego, ale także poddanego bardzo określone mu porządkowi w zakresie elementów dzieła muzycznego – wpływa w znaczący sposób na rozwój poznawczy i emocjonalny dziecka. Odbiór lub ekspresja muzyczna (śpiew piosenek, ruch do muzyki, gra na instrumentach) oswaja dziecko z tzw. pojęciami pierwotnymi – ukazuje więc „istnienie czegoś (jest) i brak czegoś (nie ma) jedno i kilka zjawisk (mało, dużo), czas trwania zjawiska (dłużej, krócej) to samo (identyczność), coś innego (odrębność, kontrast), to samo zmienione (wariant), głośniejsze i ciszsze (dynamika), szybciej i wolniej (tempo), wcześniej i później (czas)”²⁹.

Wśród zabaw opartych na aktywności muzycznej, które można zaproponować małym dzieciom, warto wskazać:

Zabawy słowno-muzyczne (śpiewane) – improwizowane lub poddane dyscyplinie muzycznej, np. rytmicznej. W procesie aktywności muzycznej najczęściej wykorzystuje się piosenki odwołujące się w warstwie językowej do przedmiotów i sytuacji znanych dziecku. Śpiewać należy maluchowi piosenki, które mieszczą się w ambitusie dziecięcego głosu (czyli melodie oparte na kilku dźwiękach w zakresie wysokości), o klarownych rytmach (kołysanek, marszy, a także miarowych w metrum parzystym umoż-

²⁸ Por. É. Jaques-Dalcroze, *Pisma wybrane*, Warszawa 1992, s. 14.

²⁹ K. Nowak, *Wpływ muzyki na rozwój dziecka*, „Wychowawca”, 2004, nr 1, s. 20-21.

liwiającym podskakiwanie)³⁰. Należy sięgać do prostych piosenek, np. *Mam chusteczkę haftowaną*, *My jesteśmy krasnoludki*. Te utwory osadzone są właśnie w niewielkim przedziale dźwiękowym, zaś ich rytm odpowiada motorycznym preferencjom maluchów. Piosenki śpiewane najmłodszym powinny mieć jasną i przejrzystą formę – zwrotkową, zwrotkową z refrenem, krótką formę AB (skontrastowaną pod kątem, np. tempa).

Zabawy muzyczno-ruchowe (inscenizacja fragmentów muzyki lub piosenek dziecięcych, prosty taniec, zabawy ruchowe). Podczas zabaw muzyczno-ruchowych (inscenizacji piosenek, fragmentów utworów muzycznych, elementów prostych tańców) wychodzi się od naturalnych dziecięcych potrzeb, ponieważ „w ruchu realizowany jest rytmiczny sens i nastrój zabawy”³¹. Najbliższą dziecku aktywnością będzie realizowanie określonego, spontanicznego lub poddanego częściowej dyscyplinie ruchu do słuchanego fragmentu muzycznego. Utwór muzyczny zinterpretowany ruchem zostaje utrwalony w dziecięcej pamięci, prowadzi do specyficznego skoncentrowania uwagi na cechach utworu, audiacji rytmu i melodii, które nadają formę zachowaniom ruchowym. Ruch inspirowany dźwiękiem to dla dziecka oczywistość, ponieważ jest najbliższy dziecięcemu sposobowi postrzegania świata.

Zabawy z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych o nieokreślonej wysokości dźwięku (akompaniament do fragmentów muzyki artystycznej, piosenek dziecięcych, improwizacje rytmiczne na określony temat, a także zabawy o charakterze manualnym). Niespełna roczne dziecko, biorąc do ręki instrument, odczuwa radość z uzyskanego efektu brzmieniowego.

Warto nadmienić, że aktywność muzyczna powinna wspomagać percepcję muzyki, a percepcja inspirować jej tworzenie.

Uogólniając, trzeba podkreślić, że dziecko powinno przyswajać dźwięki mowy równoległe z dźwiękami muzyki³². Pomimo że muzyka nie ma znaczeń semantycznych, dziecko przyswaja ją i uczy się jej znaczeń podobnie do poznawania i rozumienia mowy. Proces twórczego kształtowania małego dziecka powinien więc być podobny do tego, który „ośmiela je do paplaniny językowej i uczenia się języka”³³.

³⁰ Gdyby ktoś miał wątpliwość dotyczącą powyżej podanych kryteriów, zawsze pomyśleć może o *Lulajże Jezuniu* i *Przybieżeli do Betlejem* lub *Pójdźmy wszyscy do stajenki*. Te kolędy są niewątpliwie ulubionymi piosenkami małych dzieci. Wybierając repertuar do śpiewania i ruchu z muzyką, warto dobierać coś, co przypominać będzie w nastroju i tempie fragmenty owych kolęd.

³¹ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Dziecko i muzyka*, Warszawa 1974, s. 112.

³² E.E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997, s. 8-10.

³³ Tamże, s. 8.

Aktywność dziecka w wieku do lat trzech przy muzyce – inspiracje dla rodziców i opiekunów³⁴

Do zabaw muzycznych można włączyć:

- Śpiewanie piosenek i kołysanek, które będą oswajały niemowlę z materiałem muzycznym i pomogą mu stworzyć podstawy „słownika muzycznego”. Śpiew jest szczególnie naturalną i lubianą przez dziecko formą aktywności muzycznej, także twórczej. By maluch zaczął samodzielnie śpiewać, należy dostarczać mu materiału do eksploracji. Z reguły w trakcie śpiewania przez opiekuna dochodzi do intuicyjnego wykonywania ciałem rytmicznych ruchów, co z kolei będzie propedeutycznym treningiem twórczym w zakresie odczuwania rytmu muzycznego (początkowo przez obserwację dorosłego). Śpiewając dziecku, mamy możliwość obserwowania jego reakcji, możliwość modyfikacji tempa, melodii, rytmu, artykulacji (sposobu wydobywania dźwięku), napięcia (co jest szczególnie ważne ze względu na delikatny i wrażliwy na bodźce narząd słuchu) do bieżących potrzeb podopiecznego oraz dopasowania treści werbalnej do możliwości dziecka. W kontakcie z malcem warto, np. śpiewając kołysanki, wybierać melodie znane dziecku, proste w warstwie melodycznej i rytmicznej, jak choćby w przypadku kołędy *Lulajże Jezuniu* lub piosenek o ludowym rodowodzie.
- Śpiewanie ze zmianą tempa melodii, np. przyspieszenie wypowiedzi muzycznej w końcowej frazie piosenki, zatrzymanie intonowanego dźwięku – wydłużenie, zmiana wyrazu muzycznego, zrobienie nieoczekiwanej pauzy, którą opiekun może wypełnić, np. uderzeniem w instrument muzyczny lub innym dźwiękiem. Dziecko zainteresowane będzie każdą zmianą i z reguły zmiana taka wywoła u niego

³⁴ W związku z bogatą ofertą zajęć dodatkowych dla małych dzieci warto zauważyć, że w przypadku dzieci do trzeciego roku życia aktywności takie powinny być krótkie i wykorzystujące różnorodność form aktywności – czyli np. realizacja zabawy na wstępie, przejście do kilku krótkich ćwiczeń, trzon zajęć, zabawa na zakończenie) i przygotowane z udziałem specjalisty pedagoga lub psychologa. Dziecko nie powinno uczestniczyć w wielu aktywnościach w trakcie tygodnia. Harmonijnego i wszechstronnego rozwoju nie stanowi liczba zajęć dodatkowych. Nadmiar bodźców wywołuje zmęczenie małego człowieka. Jeśli rodzic jednak pragnie, by dziecko uczęszczało na zajęcia dodatkowe, powinien zawsze pamiętać, że dla malucha do lat trzech odpowiednie będą aktywności trwające mniej niż 15-20 minut, realizowane z czynnym udziałem rodzica. Małe dziecko nie może podjąć nauki gry na instrumencie, nie może uczęszczać na typowe zajęcia taneczne lub balet. Można natomiast zaproponować działania z elementami ruchu do muzyki czy elementami tańca lub krótkie zajęcia rytmiczne o profilu umuzykalniającym.

zadowolenie, śmiech. Tego typu zabawy pozwalają na budowanie trwałej więzi emocjonalnej z radosnym na okoliczność uczestniczenia w zabawie z dźwiękiem maluchem.

- Śpiewanie wspólnie z dzieckiem – dzieci 2-3-letnie są gotowe do przyswajania prostych piosenek – często samodzielnie nucą lub śpiewają poznane piosenki, choć z reguły realizują rytm, a melodia wydaje się do oryginału niepodobna. Jest to absolutnie poprawne rozwojowo zjawisko, ponieważ słuch melodyczny dziecka na ogół dopiero po szóstym roku życia pozwala mu na prawidłową intonację melodii. W trzecim roku życia zdarza się, że pojedyncze dźwięki mieszczą się w strukturze interwałowej piosenki.
- Zabawy prostymi instrumentami perkusyjnymi, szczególnie grzechotkami, bębenkami, innymi przedmiotami, które generują dźwięk. Dziecko, już po trzecim miesiącu życia, z uwagą będzie obserwować źródło dźwięku. Dorosły może taki przedmiot dodatkowo umieścić w ręczce dziecka i wraz z nim potrząsać instrumentem w takt muzyki, przemieszczać przedmiot w przestrzeni. Dźwięk instrumentu zastąpić można także rytmicznym klaskaniem – dziecko powyżej szóstego miesiąca życia z reguły będzie próbowało złożyć dłonie w geście klaszania, naśladując opiekuna. Dzieci, już od około ósmego miesiąca życia, reagować będą entuzjazmem podczas piosenek o szybszym rytmie, miarowych (np. jak w przypadku typowych marszowych piosenek), zaś dzieci powyżej dwudziestego miesiąca życia będą z pewnością próbowały rytmicznie poruszać się w takt szybszego utworu śpiewanego w ich otoczeniu. Wówczas właśnie warto dodać rytmiczny akompaniament instrumentu perkusyjnego. Trzeba także pamiętać o tym, by dziecko nie musiało „uczyć się” gry na instrumencie, lecz by w trakcie zabaw muzycznych dostarczać podopiecznym instrumenty, które poruszone przez dziecięce ręce będą (bez większych przeszkód) wydawać oczekiwany dźwięk. Należy oczywiście zwrócić uwagę na prawidłowy sposób trzymania grzechotki, bębena czy też innego instrumentu perkusyjnego, pokazać dziecku możliwe sposoby wzbudzenia dźwięku, jednakże instrument nie powinien być skomplikowany pod względem techniki gry, ponieważ niepowodzenie zniechęci malucha do podejmowania kolejnych prób muzykowania³⁵.

³⁵ W okresie do trzeciego roku życia, ze względu na fizjologiczne uwarunkowania malucha, należy – zgodnie z koncepcją Karla Orffa – oferować dziecku instrumenty perkusyjne, w pierwszej kolejności o nieokreślonej wysokości dźwięku, np. bezpiecznie wykonane kastaniety, marakasy, talerze, gongi, tarki, pudełka akustyczne i trójkąty (z uwagi na palczki należy zawsze towarzyszyć dziecku podczas aktywności z udziałem ww. instrumentów), bębni, drobne janczary, małe tamburyna, a także inne propozycje wiążące się z systemem muzycz-

- Zabawy z różnymi instrumentami. Małe dziecko jest ciekawe otaczającego świata, interesuje się również światem dźwięków i poszukuje możliwości ich wydobywania. Jego zainteresowanie wywołają różne instrumenty. Większość nie jest dostosowana do możliwości motorycznych i fizjologicznych małego dziecka. Obcowanie malucha z „poważnymi” instrumentami rozpatrywane może być raczej w kategoriach eksperymentalnej aktywności, osvajania się z przedmiotami wydającymi dźwięki, nie ma jednak możliwości, by dziecko do lat trzech podjęło naukę i rozpoczęło proces opanowywania techniki gry na instrumentach przeznaczonych do koncertowania „dorosłego”. Niewątpliwie błędem jest wdrażanie dziecka w technikę gry na flecie prostym i flażolecie (choć można niejednokrotnie zaobserwować, że instrumenty te są dostępne w żłobkach lub przedszkolach), gdyż dziecko nie potrafi odpowiednio zadać, skorelować oddechu z techniką palcowania, zaś w kwestii samej techniki palcowania i chwytu instrumentu – motoryka mała dziecka do 6.-7. roku życia skutecznie uniemożliwia mu precyzyjne zakrywanie dziurek w instrumencie.
- Zabawy z instrumentami ludowymi – piszczalkami wodnymi, gwizdkami glinianymi, małymi fletniami lub harmonijkami ustnymi. Ze względu na kwestię bezpieczeństwa takie zabawy można proponować dziecku nie wcześniej niż około drugiego roku życia. Pamiętać należy, że gdy maluch otrzyma taki instrument, będzie dmuchać dla samej radości na okoliczność dmuchnięcia i zweryfikowania uzyskanego w ten sposób brzmieniowego efektu.
- Zabawy ruchowe – podczas których dziecko będzie rytmicznie klaskało, tupało, kołysało się itp. Malec w drugiej połowie drugiego roku życia chętnie podejmuje aktywność mającą na celu prostą inscenizację piosenek za pomocą gestów (tu sprawdzają się piosenki tradycyjne, np. *Kółko graniaste*, *My jesteście krasnoludki* itp.).
- Zabawy rytmiczne – na tym etapie rozwojowym nie polegają na realizacji skomplikowanych struktur muzycznych, jest to raczej zabawa z sygnałami dźwiękowymi (np. głośne dźwięki – „chowamy się do budki”; dźwięki ciche – „udajemy, że śpimy” lub dźwięk wysoki – „wspinamy się na paluszki”; dźwięk niski – „poruszamy się jak

nym K. Orffa. W ramach zabaw z melodią można zakupić współcześnie popularne bum bum rurki, dzwonki z sercem (melodyczne) lub drewniane ksylofony, metalowe dzwonki diatoniczne (sztabkowe, zwane popularnie cymbalkami). Wówczas dziecko będzie miało szansę na wzbudzenie dźwięków o różnej wysokości, tym samym oswoi się nie tylko z rytmem, lecz także z melodią. Technika gry na wspomnianych instrumentach wymaga opanowania chwytu samego instrumentu lub palczki, nie wymaga od dziecka szczególnych umiejętności w zakresie zadęcia, nie wymaga także szerokich kompetencji motorycznych dłoni i palców.

niedźwiadki"). Tego typu aktywność pozwala dziecku na oswojenie się z sygnałami muzycznymi, tworzywem muzyki, pozwala na zaspokojenie potrzeby naśladowania, ruchu, dziecięcej ekspresji, wzbogaca wyobraźnię muzyczną i przestrzenną dziecka, pozwala także na bardziej efektywny rozwój fizyczny.

- Zabawy taneczne - dziecko chętnie porusza się zgodnie z dyscypliną muzyczną (głównie z wysokością, natężeniem, tempem utworu muzycznego). Dzieci do roku życia można aktywizować, organizując np. taniec rączek (podczas wybranych fragmentów utworów z repertuaru muzyki klasycznej), taniec z zabawką (misiem, lalką), taniec z rekwizytem w rączce (kolorową wstążeczką, papierową szarfą, lekką piłeczką czy instrumentem muzycznym - małym marakasem). Rekwizytem w tańcu zarówno młodszych, jak i starszych dzieci może być także każdy przedmiot, który dziecko jest w stanie chwycić. Można więc zorganizować taniec z kasztanem, taniec z liściem, taniec z kwiatkiem, książeczką, szczoteczką, fragmentem folii malarskiej (ilustrującej wiatr lub wodę) w zależności od tego, jakie cele założy sobie opiekun małego dziecka.

Przykłady zabaw dla najmłodszych:

Zabawa - Taniec rybek

Dzieci do pierwszego roku życia - siedzą na dywanie, na krzeselkach lub fotelikach, dzieci powyżej pierwszego roku życia mogą stać i przechodzić z pozycji stojącej do kucającej. Zabawie towarzyszy fragment muzyczny C. Saint-Saensa „Akwarium” ze suity muzycznej „Karnawał zwierząt”; dzieci otrzymują do rączki rekwizyt - wstążeczkę.

Przebieg zabawy:

Z uwagi na fakt, że utwór muzyczny zawiera powtórzone motywy muzyczne, podczas motywu muzycznego rozpoczynającego utwór (powtarza się na początku dwukrotnie) oraz w sytuacji, gdy motyw ten powraca (przy końcu), dzieci kręcą rączką kółeczka (rybki pływają), a starsze dzieci przechodzą z pozycji kucającej do stojącej i powracają, kręcąc wstążeczką kółeczka. W drugiej minucie utworu, wraz ze zmianą motywu muzycznego, dzieci przekładają wstążeczki z prawej ręki do lewej (rybki przemieszczają się w wodzie). We fragmencie ze „stojącym” dwukrotnie dłuższym dźwiękiem wstążką wykonujemy ruchy w górę i w dół (rybka wypływa na powierzchnię i nurkuje). Gdy następuje zatrzymanie dźwięku (dźwięk długi),

zatrzymujemy rączkę w górze, gdy następuje po nim dźwięk krótszy, rączka szybko opada, by za chwilę się znów unieść (motyw zatrzymanego dźwięku powtarza się dwukrotnie). W ostatniej sekwencji muzycznej „rybki” kręcą rączką kółeczka jak na początku, lecz z tendencją ruchu w dół (rybki idą spać).

Zabawa z elementami tańca – Taniec piskląt

Zabawie towarzyszy „Taniec piskląt w skorupach” ze suity M. Musorgskiego „Obrazki z wystawy”; należy poszukać wykonania, które jest w tempie umiarkowanym, gdyż wiele spośród wykonań może być zbyt szybkich dla zmiany sekwencji ruchowych małego dziecka.

Przebieg zabawy:

Dzieci siedzące siedzą na dywanie lub krzeselkach, dzieci chodzące mogą stać. Maluszki mają uszykowane do ruchu rączki. Opiekun powtarza wraz z muzyką słowa: „Jestem kurczaczek, jestem kurczaczek” – dzieci stukają rączkami w kolanka (chodzące także przytupują) i w dłonie (schemat powtarza się dwukrotnie). Opiekun mówi dalej: „i stukam, stukam, stukam, stukam, stukam, stukam, puk” – dzieci stukają piąstkami w kolanka, na słowo „puk” w podłogę lub we własne dłonie. Powyższe sekwencje powtarzają się w utworze kilkakrotnie, jeśli następuje zatrzymanie dźwięku, zatrzymujemy powtórzone klaśniecie lub stuknięcie. Środkowa sekwencja – odmienna motywicznie (w warstwie melodii) i powtórzona dwukrotnie – to fragment, podczas którego kurczaczki „chcą rozbić skorupkę”. Dzieci wraz z opiekunem próbują paluszkami stukać w niewidzialną skorupkę (przed sobą), mówiąc kilkakrotnie zgodnie z rytmem „puk”, następnie powraca sekwencja „Jestem kurczaczek...”.

Modyfikacje: Zamiast klaśnieć, można chociażby stukać paluszkami (wskazującym) o paluszek; można uderzać w instrument muzyczny (marakas) lub klokiem drewnianym o klocek, można także zastosować ruch ramion (na wzór poruszania skrzydełkami) itp.

Zabawa ruchowo-muzyczna z piłeczką – Kręcimy i podajemy

Dzieciom towarzyszy fragment utworu muzycznego „Dla Elizy” L. van Beethovena (pierwszy fragment – początkowy refren). Każde z dzieci trzyma w dłoni lekką plastikową piłeczkę i naśladuje ruchem ręki opiekuna.

Przebieg zabawy:

Gdy pojawia się charakterystyczny motyw muzyczny (młynek), dzieci kręcą wolno rączką z piłeczką w powietrzu (powtarzające się w bliskiej

wysokości, powszechnie rozpoznawalne dźwięki). Gdy pojawia się motyw rozłożony na akordzie – dzieci przekładają wolno piłeczkę z rączki do rączki. Gdy pojawia się fragment przed powrotem motywu pierwszego (duże interwały pomiędzy dźwiękami) – kręcą w miejscu piłką na kolanach.

Powrót do motywu bliskich odległościowo, powtarzających się dźwięków – kręcą w powietrzu kółka ręką trzymającą piłeczkę.

Modyfikacje: Zamiast piłki można wykorzystać dowolny rekwizyt, który dziecko utrzyma w dłoni, można także kręcić kółka bez rekwizytu, a zamiast podawania zastosować chociażby uderzenia dłońmi w kolanka.

Zabawa z instrumentem (marakas) – Wąż

Każde z dzieci otrzymuje do rączki marakas. Opiekun recytuje wierszyk:

„Idzie wąż wąską dróżką, nie porusza żadną nóżką, poruszałby, gdyby mógł, lecz wąż przecież nie ma nóg”³⁶.

Przebieg zabawy:

Opiekun wraz z dziećmi wygrywa na marakasach rytm wiersza (stara się mówić w metrum parzystym tak, jakby mówił w rytmie marsza), w trakcie mówienia maszeruje. Każdy krok to wzbudzenie marakasu, z tym że co czwarty krok gramy tremolo (potrząsanie dłuższe), by imitować dźwięk wydawany przez grzechotnika.

Modyfikacje: Po pierwotnym maszerowaniu i graniu „na cztery” można podjąć próbę maszerowania dwukrotnie wolniejszego:

*„Idzie wąż” – jeden krok,
„wąską dróżką” – drugi krok itd.*

W takim przypadku należy jednak zwrócić uwagę na wysokie unoszenie nóg, by nie przyspieszyć tempa wypowiedzi (zanim podniesiemy wysoko kolano, minie czas potrzebny na „wytrzymanie” czasu do realizacji kolejnego kroku. Modyfikacje rytmiczne mogą polegać także na wykonaniu pauz w mowie (np. cztery kroki po każdym fragmencie odbywają się tylko z towarzyszeniem instrumentu, nie słowa). Do zabaw tego typu (rytmizowania wierszy) warto wykorzystać wyliczanki dziecięce lub wiersze, np. Jana Brzechwy, Ewy Szelburg-Zarembiny.

³⁶ Por. <wierszykidladzieci.pl/inne/waz.php>, 10.10.2015 – wierszyk L.J. Kerna.

Zabawa z udziałem instrumentu (tamburyno) - Deszczyk pada

Przebieg zabawy:

Dzieci starsze (dwuletnie, trzyletnie) chodzą po sali zgodnie z rytmem, który gra opiekun na tamburynie. Opiekun gra miarowego marsza i powtarza wraz z dziećmi słowa: „Słonko świeci, słonko świeci, na spacerek chodźcie dzieci”. Gdy po kilku sekwencjach marsza (spacerku) opiekun przyspiesza (tremolo na tamburynie), woła: „Deszczyk, deszczyk, chowaj się, a jak nie, to będzie źle”. Dzieci młodsze – siedzące – naśladują padający deszczyk paluszkami – stukają szybciutko w kolanka, a gdy świeci słońce, rączkami zwróconymi ku górze naśladują promyczki słońca.

Zabawa muzyczno-ruchowa „Bułka z masłem”

Przebieg zabawy:

Zabawie towarzyszy *Das Butterbrot* W.A. Mozarta. W zabawie mogą wziąć udział dzieci siedzące oraz dzieci chodzące. Charakterystycznym motywem utworu muzycznego jest glissando (ślizgające się dźwięki na zasadzie jeden po drugim). Każde glissando w utworze to ruch naśladujący smarowanie nożem z masłem, kremem, dżemem itp. długiej bułki – bagietki. Gdy dźwięki glissanda wznoszą się – „smarujemy bułkę” ruchem ku górze, gdy opadają – ruchem ku dołowi. Opiekun ilustruje ruchem muzykę, opowiadając, że smaruje bułeczkę: Za każdym ruchem można mówić, że smarujemy bułkę czym innym. Gdy we frazie nie ma glissand, możemy rytmicznie „posolić” bułkę, „posypać cukrem”, „położyć serek”, „położyć kielbaskę” itp. Wydłużone frazy – można zwolnić ruch, by „nabrać garść cukru”, „nabrać garść pieprzu” itp. Środkowe i bardziej równomierne pod względem rytmicznym (pozbawione glissand) sekwencje utworu (dwa razy powtórzone) można wykorzystać do zilustrowania ruchem pieczenia bułki (dwie rączki obracają się, jakby piekły bułkę w opiekaczu), następnie do naśladowania studzenia bułki (dmuchamy na dłonie wyciągnięte przed twarzą).

Modyfikacje: Zamiast smarowania bułki warto także zabawić się np. w „robienie porządków”. Glissando może odpowiadać grabieniu ogródka, myciu szyby (z góry na dół), ruchowi ścierania nieczystości szmatką itp. W sekwencjach bez glissand możemy np. „pryskać meble” środkiem czystości, trzepać dywan, trzepać pościel itp.

Podsumowanie

Między sztuką artysty a sztuką dziecka zachodzi stosunek wzajemnego powiązania³⁷, choć dziecko nie potrafi kontrolować wyników swoich działań i nie ma opanowanej techniki, a zdecydowanie bardziej interesuje je własny proces tworzenia niż jego efekt³⁸. Dziecko i artystę dzieli więc przede wszystkim „odległość w czasie”, inna dojrzałość biopsychiczna, odmienne doświadczenia, świadomość celu twórczego działania³⁹. Niemniej jednak, jak zauważa Hanna Krauze-Sikorska, artystę i dziecko „łączy... także coś wspólnego – i dziecku, i artyście twórczość pozwala nie tylko na wyzwolenie się, ale często także na przekształcenie samego siebie”⁴⁰.

Aby dziecko rozwijało się w omawianym zakresie, aktywność realizowana być powinna „w nastroju otwartym i swobodnym”⁴¹. Dzięki poczuciu zrozumienia i akceptacji przez środowisko wychowawcze dziecko nieustannie podejmuje nowe wyzwania, może być twórcze wtedy, „kiedy tworzy siebie”⁴², czyniąc to jedynie w otwartym i swobodnym klimacie porozumiewania się z drugim człowiekiem, w środowisku bogatym i stymulującym wrażliwość oraz wyobraźnię.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ

1. Dzieci nabierają doświadczenia poprzez własną aktywność. Ich droga do zrozumienia i poznania prowadzi, w przeciwieństwie do ludzi dorosłych, od wypróbowanego działania do abstrakcyjnej wiedzy.

2. Ekspresja jest naturalną potrzebą i koniecznością zapewniającą pełny rozwój dziecka.

3. Dzieci z reguły tworzą coś nowego tylko dla siebie, dla zaspokojenia swoich potrzeb rozwojowych, także dla rozwoju osobowości. Z całą pewnością dziecko charakteryzować będzie ekspresja i kreatywność w dążeniach twórczych, jednak sama twórczość dziecka u progu życia będzie zawsze bardziej zwrócona w stronę poznawania świata i odnajdywania w nim swojego miejsca niż pozostawienia określonego wytworu dla tego świata.

³⁷ Za M. Debesse, H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006, s. 60.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985, s. 41-42.

⁴² Tamże, s. 47-48.

4. Twórczość pozostaje więc nieodłącznym atrybutem rozwijającego się dziecka, zaś trening twórczości powinien mieć miejsce od początku życia człowieka.

5. Niemalże każde doświadczenie dziecięce, również to na etapie wieku poniemowlęcego, zawiera w sobie pewne cechy aktu twórczego – przebieg wydarzeń jest wynikiem potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka, jego nastroju, sposobu postrzegania świata czy sytuacji poznawczej.

6. Proces naśladowania u dziecka, niezależnie od dziedziny, w ramach której jest dokonywany, zawsze ma charakter interpretacji osobistej (mniej lub bardziej uświadomionej czy intencjonalnej) elementów rzeczywistości zewnętrznej i nowego ustrukturywania tych elementów przez wprowadzenie oryginalnych układów⁴³.

7. Dziecko do lat trzech można nazwać twórcą spontanicznym, gdyż twórczość małego człowieka początkowo nie jest intencjonalna – czerpie ono radość i satysfakcję z działania, z dokonywania zmian, z własnej aktywności.

8. Źródłem twórczej aktywności jest również kształtująca się wyobraźnia dziecka polegająca na przekraczaniu pewnych granic znanego doświadczenia, a jednocześnie na wzbogacaniu znanej podmiotowi rzeczywistości.

9. Z aspektem twórczej aktywności związane jest także pojęcie ekspresji – czynności „wyrażania siebie”.

10. Proces twórczości jest kombinacją i syntezą różnych elementów rzeczywistości w nową całość.

11. Pozbawione możliwości naśladowania małe dziecko nie będzie w stanie tworzyć. Nawet gdy mamy poczucie, że malec naśladuje, może dochodzić do zalążkowej twórczej ekspresji.

BIBLIOGRAFIA

- Brown D., *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dziećmi*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2009
- Eliot L., *Co tam się dzieje?*, Media Rodzina, Poznań 2003
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1973
- Gordon E.E., *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, Zamiast Korepetycji, Kraków 1997
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001
- Jaques-Dalcroze É., *Pisma wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992

⁴³ Tamże, s. 62.

- Kornas-Biela D., *Okres prenatalny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa 1987
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006
- Kuszak K., *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka. Implikacje teoretyczne – badania – implikacje praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014
- Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Wyd. UMK, Toruń 1996
- Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze*, Wyd. UMK, Toruń 1994
- Limont W., *Twórczość w aspekcie cyklu życia*, w: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, red. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2003
- Nogaj A., *Rozwój zmysłu słuchu płodu i niemowlęcia*, „Twoja Muza”, 2005, nr 8
- Nowak K., *Wpływ muzyki na rozwój dziecka*, „Wychowawca”, 2004, nr 1
- Popek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1978
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, UMCS, Lublin 2001
- Popek S., *Psychologia twórczości plastycznej*, Impuls, Kraków 2010
- Popek S., *Rozwój twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, UMCS, Lublin 1979
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996
- Przetacznikowa M., Spionek H., *Wiek poniemowlęcy*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1975
- Przychodzińska-Kaciczak M., *Dziecko i muzyka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974
- Sadowska K., *Dziecko w świecie dźwięków*, w: *Children in the postmodern world. Culture – media – social inequality*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, A. Basińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008
- Semenowicz H., *Poetycka twórczość dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973
- Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013
- Szmidt K.J., *Wcześniej niż Fromm i Maslow: Kornitowicza i Radlińskiej koncepcje postawy twórczej na tle współczesnym*, w: *Nowe teorie twórczości. Nowe metody w tworzeniu*, red. K. Szmidt, K. Piotrowski, Impuls, Kraków 2002
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1969
- Szuman S., *Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1927
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977
- Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2003
- Wojciechowska K., *Muzyka na propedeutycznej edukacji dziecka – przewodnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. J.B. Solfy w Żarach, Poznań 2009

Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1970

Wojnar I., *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966

Wojnar I., *Sztuka jako podręcznik życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984

Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa 1976

Zwolińska E.A., *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011

<wierszykidladzieci.pl/inne/waz.php>, 10.10.2015

Zabawa i poznawanie świata – alternatywny program wspierania rozwoju małego dziecka w żłobku lub klubie dziecięcym

Słowa klucze: *opieka nad małym dzieckiem, edukacja małego dziecka, wspieranie rozwoju dziecka, żłobek, klub dziecięcy*

Całe wychowanie współczesne pragnie, by dziecko było wygodne, konsekwentnie krok za krokiem dąży, by uśpić, stłumić, zniszczyć wszystko, co jest wolą i wolnością dziecka, hartem jego ducha, siłą jego żądań i zamierzeń. Grzeczne, posłuszne, dobre, wygodne, ale bez myśli o tym, że będzie bezwolne wewnątrz i niedołążne życiowo.

Janusz Korczak, *Jak kochać dziecko?* (1920)

Program *Zabawa i poznawanie świata* jest propozycją adresowaną do opiekunów, wychowawców i innych specjalistów pracujących z dziećmi do trzeciego roku życia w zinstytucjonalizowanych placówkach opieki i wczesnej edukacji – w żłobkach i klubach dziecięcych. Konstrukcja programu uwzględnia specyficzne wymagania odnoszące się do funkcjonowania placówek opieki nad małym dzieckiem w kontekście m.in. warunków świadczonych usług, liczebności grup i liczby dzieci przypadających na jednego opiekuna¹. Program jest dostosowany do możliwości i potrzeb konkretnej placówki, dla której został opracowany, oraz zanurzonych w niej podmiotów: dzieci, rodziców, opiekunów i specjalistów. Główną ideą, jaka przyświeca opiekunom pracującym z programem *Zabawa i poznawanie świata*, jest absolutne przekonanie, że dziecko wie więcej i potrafi więcej, niż nam się wydaje.

Program *Zabawa i poznawanie świata* jest wdrażany w niepublicznych placówkach żłobkowych Bajkowej Akademii Smyka w Poznaniu, prowadzonych przez Panią Agnieszkę Ziemborę.

¹ Zgodnie z art. 50-53 ustawy z dn. 4.02.2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz.U. Nr 45, poz. 235, z późn. zm.).

Program został podzielony na 5 części:

- I. Założenia programowe
- II. Cel ogólny i cele szczegółowe programu
- III. Wykaz modułów w programie
- IV. Sposoby osiągania założonych w programie celów
- V. Analiza postępów rozwojowych dziecka

I. Założenia programowe

Obraz dziecka w koncepcjach pedagogicznych

Początki badań nad dzieciństwem miały miejsce w XIX wieku i wówczas przestało ono funkcjonować jako kategoria biologiczna. Dziecko nie jest już dzisiaj postrzegane jako *niedoskonały człowiek, mniej doświadczony dorosły, jako własność państwa czy własność ojca, a nawet jako produkt do wychowania czy urabiania*. Dziecko to członek korczakowskiego *małoroślego ludu*, który – według Eriksona – wzrasta w okresie *uniwersalnej doniosłości*.

Współczesne odniesienia związane z rozwojem małego dziecka, jego potrzebami i szeroko pojętą wczesną edukacją mają swój pierwowzór w różnych teoretycznych koncepcjach pedagogiczno-psychologicznych, do których należy zaliczyć:

– koncepcję antropologiczno-kulturową (kulturowo-historyczną) zapoczątkowaną przez Lwa Wygotskiego, która stanowi spójną kompilację rozwoju dokonującego się w toku własnej aktywności dziecka i edukacji w kontekście społeczno-kulturowo-historycznej. Koncepcja ta znajduje odzwierciedlenie w programie *Klucz do uczenia się* Galiny Dolyi,

– koncepcję kognitywną (poznawczą) znaną jako konstruktywizm Jeana Piageta odzwierciedlającą mechanizmy samodzielnego konstruowania wiedzy przez aktywny podmiot, który poprzez interakcje ze światem zewnętrznym eksploruje rzeczywistość, a zatem buduje schematy umysłowe, interpretując tym samym sposób rozumienia świata,

– koncepcję F. Leaversa związaną z edukacją poprzez doświadczanie, zaangażowanie podmiotu w nabywanie kompetencji,

– koncepcję Golberga-Schradera odnoszącą się do teorii społecznego uczenia się, do analizy sytuacji życiowych jednostki po to, by wyodrębnić z całokształtu doświadczeń wątki istotne.

Obecnie w edukacji małego dziecka najczęściej kompiluje się różne koncepcje i tworzy na ich bazie programy, jakie są realizowane w placówkach opieki nad małym dzieckiem. Do tych najczęściej wykorzystywanych można zaliczyć elementy metody dobrego startu Marty Bogdanowicz, elementy

kinezylogii edukacyjnej Paula Denissona, zabawy fundamentalne Collina Rose’a, doświadczenia pedagogiki Marii Montessori czy metoda wczesnej nauki czytania Glena Domana. Zainteresowaniem cieszy się także postrzeganie dziecka w kontekście jego wielorakich inteligencji Howarda Gardnera i postpiagetowska koncepcja amerykańskiego psychologa Jerome’a Brunera, który wniósł znaczący wkład w wiedzę o rozwoju poznawczym człowieka. Obraz dziecka, jego potencjału, sposobu, w jaki się uczy, zmienił się także pod wpływem najnowszych badań i nowych narzędzi diagnostycznych, które umożliwiają badanie mózgu i zmian, jakie w nim zachodzą podczas stymulowania obszarów korowych.

Podstawy teoretyczne programu

Podstawy teoretyczne programu świetnie ilustruje motto zaczerpnięte z pedagogiki planu daltońskiego Helen Parkhurst:

Jeśli szanujemy dziecko i podążamy za jego możliwościami, to może ono zrobić więcej, niż od niego oczekujemy, a wszystko, co dziecko potrafi – nauczycielowi zrobić nie wolno.

Założenia teoretyczne programu znajdują odniesienie do koncepcji pedagogicznych ukierunkowanych na rozwój małego dziecka. Szczególnie bliska i znajdująca odzwierciedlenie w programie jest koncepcja Marii Montessori i jej słynne powiedzenie: *Pomóż mi to zrobić samemu*. Ilustracją tej koncepcji jest szanowanie tempa rozwoju każdego dziecka, prawa do pozyskiwania samodzielności, ale i samokontroli, do zdobywania niezależności i doświadczeń istotnych dla poczucia sprawstwa i dla budowania charakteru. Każdy rodzaj aktywności, jaką podejmą dzieci, będzie je zbliżał do osiągnięcia zindywidualizowanego rozwoju fizycznego, kulturowego, społeczno-emocjonalnego i poznawczego. Podczas zabaw i eksplorowania środowiska akcentuje się polisensoryczne i holistyczne poznawanie rzeczywistości oraz rozwój wszystkich typów inteligencji (Howard Gardner).

W programie przyjęto założenie, że wszystkie zabawy i zajęcia mające miejsce w bogatej w różnorodność i stymulującej przestrzeni powinny dawać dziecku radość z samego działania, a przy okazji budować stabilne i bogate fundamenty wszechstronnego rozwoju (Collin Rose). Zadanie to będzie realizowane w odpowiednio przygotowanym otoczeniu wzbogaconym o materiały rozwojowe, pozwalające rozwijać artykulację i umiejętności komunikowania się z innymi – również w języku obcym, planować aktywność zadaniową i rozwijać wyobraźnię, zaspokajając ciekawość poznawczą i dostrzegać związki i zależności w środowisku społecznym i przyrodniczym. Działania te będą sprzyjały rozwojowi fizycznemu w zakresie naby-

wania sprawności (zachowań) ruchowych w odniesieniu do motoryki dużej i małej, nabywania doświadczeń proprioceptorowych oraz sfery intelektualnej i społeczno-emocjonalnej, zaś narzędziami pozwalającymi dziecku eksplorować będą zabawki, różne przybory i przedmioty codziennego użytku, tworzywo naturalne, otoczenie przyrodnicze, własna wyobraźnia i pobudzane do aktywności zmysły. Należy pamiętać, że małe dzieci mają nieograniczone możliwości doświadczania drogą spostrzegania sensorycznego, wizualno-dotykowego oraz ruchowego i wówczas doświadczenia kognitywne mieszają się z emocjami.

W trakcie zabaw, podczas rozwojowych interakcji, dziecko będzie przechodziło od stanów nieświadomej niekompetencji do nieświadomej kompetencji poprzez rozpoznawanie, naśladowanie i nazywanie swojego otoczenia, rozwijając percepcję słuchową, wzrokową i kinestetyczno-ruchową, skupiając się na zadaniu, a wspomagane przez opiekuna będzie mogło rozwiązywać różne problemy i tym samym poszerzać krąg doświadczeń (strefa najbliższego rozwoju według Lwa Wygotskiego). Bardzo ważnym elementem rozwojowym mającym odzwierciedlenie w programie jest stymulowanie interakcji społecznych, szczególnie rówieśniczych, oraz regularna ocena dynamiki i jakości tych relacji ze strony opiekunów. Dziecko będzie miało okazję poznawać punkt widzenia i odczucia innych dzieci, ale także osób dorosłych, a wypracowując strategię argumentowania własnych potrzeb, będzie mogło nabyć repertuar prawidłowych zachowań i uczyć się nawiązywania oraz podtrzymywania kontaktów z innymi ludźmi. Te działania pozwolą mu na subiektywne zorientowanie się, w jaki sposób inni odbierają jego osobę oraz pomogą budować poczucie intersubiektywnego „ja”, ale także „ja z innymi” oraz „ja i inni”.

Istotne – z punktu widzenia organizacji zajęć i zabaw – jest stworzenie przyjaznej, bezpiecznej i przewidywalnej przestrzeni fizycznej bogatej w różnorodność oraz wysokiej jakości bliskich relacji z opiekunem, potrafiącym przyjąć punkt widzenia małego dziecka, z którym będzie ono mogło nawiązać bliską więź emocjonalną.

Założenia programowe:

1. Im mniejsze dziecko, tym jakość relacji pomiędzy nim a innymi ludźmi jest istotniejsza i ma znaczący wpływ na całościowy rozwój oraz umożliwia zachowanie indywidualnej zdolności do uczenia się. Bogate otoczenie społeczne pozwala się rozwijać, a dziecko uczy się nawet podczas najprostszych, najbardziej banalnych interakcji z opiekunami, którzy są opiekuńczy, zaangażowani, żywo reagują na potrzeby dziecka, ale równocześnie są stanowczy i wymagający. Do tych stymulujących rozwój kontaktów dochodzi podczas zmiany pieluszki, podczas czynności higienicznych,

spaceru, monologu opiekuna podczas karmienia. Kontakty z innymi ludźmi – rówieśnikami i dorosłymi opiekunami – dostarczają przykładów, które stymulują do zadawania pytań, do podpatrywania innych, do eksperymentowania i naśladowania, a tym samym umożliwiają zachowanie indywidualnej zdolności do uczenia się. Przyjazne kontakty z innymi kształtują świadomość, że ktoś jest blisko, a między nami występuje silna więź emocjonalna. Liczba opiekunów pracujących w żłobku zgadza się z liczbą podopiecznych przebywających w placówce i uwzględnia normy dotyczące dzieci o szczególnych potrzebach rozwojowych oraz tych poniżej pierwszego roku życia. W placówce jest zatrudniona położna, która prowadzi medyczną dokumentację każdego podopiecznego (kartę wywiadu z rodzicami, ankietę dotyczącą szczepień, kartę zdrowia dziecka...), wspiera ona personel w ramach pełnienia przez nich funkcji pielęgnacyjno-higienicznej.

2. Mały Jasio za kilka lat stanie się Janem z pakietem doświadczeń, oczekiwań i potrzeb. Jak sobie poradzi w dorosłym życiu, będzie zależało między innymi od tego, z jakich usług mógł skorzystać, będąc Jasiem. Mały Jas oczekuje, że będzie mógł zawsze i wszędzie:

- dojsć
- zobaczyć
- dotknąć
- popróbować
- mylić się
- eksperymentować.

co rozwinie w nim autonomię, samodzielność i poczucie sprawstwa

3. Mózg małego dziecka jest selektywny, a to oznacza, że niepobudzone neurony będą zanikały. Biologiczna „gąbkowatość” mózgu pozwala być wrażliwym na doświadczenia, które są realne, zgodne z możliwościami, w korelacji genotypu i środowiska. Dziecko najchętniej i najbardziej dla siebie efektywnie uczy się:

- w zabawie,
- podczas eksperymentowania,
- poprzez naśladownictwo,
- powtarzając i poprzez rutynowe czynności,
- wykorzystując własne i dostępne w otoczeniu narzędzia pozwalające eksplorować,
- twórczo kreując rzeczywistość,
- planując czynności,
- przewidując i poprzez niespecyficzne hipotezy,
- zastanawiając się i pytając,
- zanurzając się w atrakcyjnych środowiskach i w atrakcyjnej przestrzeni,
- przeżywając silne emocje,

- mając świadomość poczucia sprawstwa i przekonanie o własnej kompetencji,
- w epizodach wspólnego zaangażowania i w bezpośrednich kontaktach z innymi.

4. Każdy człowiek nosi swoją indywidualną zdolność uczenia się i nie ma się co spierać o to, czy kształtuje nas bardziej natura, czy bardziej kultura. Współcześni biolodzy molekularni, a tym bardziej neurobiolodzy, całkowicie nie mogą się zgodzić z poglądami behawiorysty Johna Watsona, który twierdził:

Dajcie mi tuzin zdrowych, dobrze ukształtowanych niemowląt i mój własny świat, abym je w nim wychował, a zapewniam, że wybiorę na chybił trafił jedno z nich i z robię z niego dowolnego rodzaju specjalistę².

1. Dzieci potrzebują zarówno bezpiecznej³, jak i sprzyjającej uczeniu się przestrzeni fizycznej, która stymuluje oraz inspiruje malucha do podejmowania różnych form aktywności. Przestrzeń tę tworzą w placówce:

- odpowiednio zaaranżowane sale dostosowane do wieku, potrzeb i możliwości dzieci, które są wyposażone w akcesoria, meble i sprzęt zgodny z Polską Normą CE oraz mają wymagane atesty,

- miejsca do pielęgnacji, wyposażone w przewijaki i środki pielęgnacyjne (pieluszki, waciki, oliwka, kremy pielęgnacyjne, chusteczki pielęgnacyjne) oraz łazienki przystosowane dla starszych dzieci. Bardzo ważnym obszarem jest zapobieganie zakażeniom i rozprzestrzenianiu się bakterii, poprzez codzienną sterylizację butelek, smoczków, gryzaków i przechowywanie ich w zamkniętych opisanych pojemniczkach/pudełkach. Opiekunowie potrafią zapewnić najmłodszym dzieciom prawidłową pielęgnację, stosują procedury bezpieczeństwa podczas przewijania, przebierania, usypiania i noszenia dzieci,

- kącki zabaw, kącki okazjonalne i kącki tematyczne,

- strefy do odpoczynku i relaksu wyposażone w pluszaki do przytulania, poduchy, hamaki i bujaki, leżaczki i łóżeczka. Opiekunowie umożliwiają dzieciom różne formy odpoczynku: sen, leżenie, słuchanie bajek, odizolo-

² J. Watson, *Behaviourism*, za: L. Stevenson, *Seven Theories of Human Nature*, New York 1974, s. 93.

³ Opiekunowie wiedzą, jak zapobiegać wypadkom, jak reagować w sytuacji nagłego zdarzenia, potrafią udzielić pierwszej pomocy pediatrycznej, wspierają bezpieczeństwo i zdrowie dzieci przebywających w placówce w ramach działań profilaktycznych. Dzieci podczas pobytu w placówce nie mają dostępu do niebezpiecznych materiałów, które stanowiłyby zagrożenie dla ich życia lub zdrowia, w budynku muszą się znajdować bramki zabezpieczające, osłony na grzejniki, zabezpieczenia narożników. Na terenie placówki obowiązuje bezwzględny zakaz palenia tytoniu.

lowanie się od reszty dzieci, zabawy relaksacyjne, wprowadzanie atmosfery ciszy i spokoju właściwej dla odpoczynku i snu, dobór kołysanki,

- miejsca do przygotowywania i spożywania posiłków wyposażone w krzeselka do karmienia, a dla starszych dzieci w stoliki i krzesła dostosowane do ich wzrostu. Opiekunowie obserwują podopiecznych w celu zebrania informacji na temat ich preferencji, nawyków i rytuałów żywieniowych, w celu dostosowania proponowanego jadłospisu i ramowych pór posiłków z indywidualnymi potrzebami maluchów. W placówce zapewnia się dzieciom dietę podstawową i eliminacyjną, przygotowaną na podstawie informacji uzyskanych od rodziców. Istotnym wyzwaniem jest wdrażanie na co dzień działań z zakresu profilaktyki otyłości oraz uświadomienie dzieciom, że spożywanie posiłków może też służyć nabywaniu pozytywnych doświadczeń społecznych,

- miejsca sprzyjające nabywaniu podstawowych umiejętności związanych z nauką chodzenia, z ruchem i przemieszczaniem się wyposażone w basen z kulkami, kształtki rehabilitacyjne, wyspę malucha, tunele, pchacz, sprzęty i pomoce do zbaw sensomotorycznych,

- szatnia dla dzieci wraz ze strefą dla rodzica, w której znajdują się materiały przygotowane przez specjalistów, dyrektora i opiekunów, z zakresu pedagogizacji rodzicielskiej: artykuły, plany tygodniowe, miesięczne, ulotki, czasopisma,

- zapewniające intymność miejsce dla karmiących mam,

- plac zabaw z zagospodarowaną przestrzenią zieleni, bezpiecznym podłożem, miejscem do gier zespołowych oraz małym ogródkiem warzywnym.

2. Funkcjonowanie placówki żłobkowej jest wypadkową zgodnego i efektywnego współistnienia trzech podmiotów: dzieci, ich rodziców oraz kadry opiekuńczej i zarządzającej. Wdrożenie programu współpracy z rodzicami umożliwia:

- nawiązywanie codziennych kontaktów rodziców z opiekunami opartych na wzajemnym szacunku i partnerstwie,

- włączenie rodziców w działania na rzecz placówki i dzieci,

- wsparcie rodziców w wypełnianiu przez nich ról rodzicielskich,

- przekazywanie rodzicom informacji na temat pojawiających się problemów rozwojowych dzieci i/lub sukcesów w pokonywaniu kryzysów rozwojowych/trudności adaptacyjnych,

- udzielanie rodzicom porad w zakresie pomocy pedagogiczno-psychologicznej,

- zachęcanie i wdrażanie rodziców do wzajemnej współpracy oraz uczestnictwa we współtworzeniu i organizowaniu właściwej opieki pielęgnacyjnej, opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej nad dziećmi w żłobku.

II. Cel ogólny i cele szczegółowe programu, planowanie działania i sposoby realizacji

Droga dziecka do przedmiotu i od przedmiotu do dziecka prowadzi przez drugiego człowieka.

Lew Wygotski

Program *Zabawa i poznawanie świata* odpowiada tendencjom opiekuńczo-edukacyjnym w obszarze opieki nad małym dzieckiem. Znajomość konstrukcji biologicznej i psychicznej małego dziecka, świadomość ogromnej wrażliwości na wszelkie niedopasowanie zewnętrzne, umiejętność interpretowania intuicyjnie wysyłanych przez dziecko sygnałów są warunkiem prawidłowej jego realizacji. Główny cel programu *Zabawa i poznawanie świata* to zapewnienie dziecku przebywającemu w żłobku lub klubie dziecięcym bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego, co pozwoli wspierać naturalny rozwój poznawczy i społeczny. Rozwój fizyczny stanowi podstawę doskonalenia się bazowych umiejętności percepcyjno-motorycznych oraz czynności psychicznych i działań twórczych. Niezależność emocjonalna, wiara w siebie, świadomość swojej wartości, czyli podmiotowy odbiór samego siebie jest warunkiem prawidłowego rozwoju i zachęca do nawiązywania relacji z innymi. Aktywne doświadczanie pozwala konfrontować zdobyte umiejętności z nowymi sytuacjami, obiektami czy zdarzeniami i powoduje, że podmiot konstruuje nowe struktury poznawcze, osobisty kapitał, bagaż indywidualnych doświadczeń. Istotnym elementem decydującym o realizacji programu są oczekiwania rodziców i ich sugestie.

Małe dziecko jest całym sobą nastawione na uczenie się (fazy krytyczne, strefy rozwoju), a to oznacza, że potrzebuje ciągu atrakcyjnych zadań rozwojowych i towarzyszącego mu dorosłego, który rozumie ten dziecięcy intuicyjny świat. W tym też kontekście, podczas realizacji programu *Zabawa i poznawanie świata*, będzie możliwe osiągnięcie podstawowych celów opiekuńczych, wychowawczych i edukacyjnych poprzez:

1. Zagwarantowanie dzieciom przebywającym w placówce (żłobku, klubie dziecięcym) opieki w warunkach zbliżonych do warunków domowych poprzez ciągłą troskę o stan zdrowia i prawidłowy rozwój fizyczny, zapewnienie systematycznej i skutecznej opieki pielęgnacyjnej w atmosferze akceptacji i bezpieczeństwa oraz wyrabianie nawyków higienicznych i żywieniowych w ramach codziennych sytuacji i powtarzających się czynności. Należy zadbać o to, aby wszystkie dorosłe osoby, które na co dzień pracują z małym dzieckiem w żłobku lub klubie dziecięcym, były świadome, jakie są procedury postępowania w nagłych wypadkach, dobrze jest zaprowadzić rejestr wypadków i zdarzeń, mających miejsce w placówce, co pozwoli

w przyszłości wyeliminować sytuacje, które stanowiłyby zagrożenie dla zdrowia lub życia dziecka (podczas spacerów dobrze zaopatrzyć maluchy w elementy odblaskowe). Należy też zadbać o to, aby podczas pobytu w placówce dzieci nie miały dostępu do niebezpiecznych materiałów, zaś zabawki i sprzęt służący do nauki pełzania, chodzenia, biegania, kucania, wspinania się był atrakcyjny i bezpieczny (atestowany, zgodny z normami). Bardzo ważne jest systematyczne organizowanie zabaw ruchowych stymulujących rozwój motoryki i układu somatosensorycznego w zakresie nauki pionizowania sylwetki, siadania, turlania, kroczenia i chodzenia, uwrażliwiających na dotyk i kształtujących czucie proprioceptyczne. Należy bowiem pamiętać, że doświadczenia dotykowe mają zasadnicze znaczenie nie tylko dla kształtowania się wrażliwości dotykowej, ale także dla ogólnego rozwoju umysłowego. W programie propagowane są działania prozdrowotne, promuje się zdrowy styl życia, co przekłada się na zapobieganie przeziębieniom, hartowanie ciała i higienę małego dziecka oraz regularne wdrażanie różnych form odpoczynku zgodnie z potrzebami konkretnego dziecka (sen, leżenie, słuchanie bajeczki, odizolowanie się od reszty dzieci, zabawy relaksacyjne, wprowadzenie atmosfery ciszy i spokoju, dobór kołysanki).

2. Rozwijanie cech podstawowych odnoszących się do zaspokajania podstawowych potrzeb związanych z bezpieczeństwem emocjonalnym, z poczuciem, że jest się kochanym i akceptowanym z całym bagażem, jakie dziecko posiada. Należy każdemu maluszkowi okazywać miłość, troskę, współczucie i zrozumienie w różnych codziennych sytuacjach, szczególnie zaś wówczas, gdy pojawia się poczucie zagrożenia. Dziecko musi czuć, że może opiekunowi zaufać, że jest on pozytywnie nastawiony na jego potrzeby i ograniczenia, jako że doświadczenia negatywne zmieniają biologię mózgu w kierunku deficytów emocjonalnych. Niezwykle istotne, aby mieć świadomość, w czym objawia się dziecięca autonomia, jego samodzielność i poczucie sprawstwa. Opiekunowie małego dziecka muszą się nauczyć, jak interpretować różne zachowania malucha, również te nietypowe czy społecznie nieakceptowane, i tak organizować sytuacje zabawowe, aby każde dziecko mogło oswajać, a nawet niwelować swoje lęki, aby mogło nauczyć się, jak sobie radzić w niekomfortowych dla siebie sytuacjach. Służyć temu mogą rozmowy z dziećmi, kontakt z literaturą dla najmłodszych, ze zwierzętami, zabawy parateatralne, ale także umożliwienie każdemu malcowi odkrywania jego mocnych stron i doświadczania poczucia sprawstwa w zabawie, podczas czynności samoobsługowych, w kontakcie z innymi dziećmi, podczas zajęć edukacyjnych.

3. Podejmowanie działań o charakterze wychowawczym, podczas których jest możliwe kształtowanie pierwszych postaw prospołecznych, ko-

niecznych, aby zgodnie współdziałać w zespole rówieśniczym. Mogą temu sprzyjać sytuacje pomagające nawiązywać prawidłowe, przyjazne relacje z innymi (stymulacja socjoemocjonalna), reagowanie na sytuacje zakłócające nawiązywanie prawidłowych relacji poprzez kształtowanie dziecięcej empatii czy towarzyszenie dzieciom w zabawie, uczenie dzielenia się zabawką i materiałem edukacyjnym, wdrażanie do akceptowanego społecznie sposobu wyrażania swoich emocji, rozwiązywanie na bieżąco konfliktów dziecięcych, ustalenie wspólnych dla grupy granic, a także stosowanie systemu wzmocnień za pożądane zachowania. Ważne są codzienne rytuały powitania i pożegnania, uwrażliwienie na swoje imię wypowiediane przez innych, inicjowanie zabaw integracyjnych, podczas których dzieci będą miały okazję bawić się obok siebie i razem ze sobą, to także wzajemne zabawy paluszkowe, rymowanki, zabawy symboliczne, zabawy z podziałem na role i naśladowcze oraz stymulowanie rozwoju kompetencji językowych w kontekście podejmowania dialogu z innymi dziećmi i opiekunami, informowanie o swoich potrzebach i niedogodnościach.

W programie *Zabawa i poznawanie świata* zwraca się uwagę na stwarzanie dzieciom okazji do podejmowania prób wartościowania doświadczeń pozytywnych i negatywnych, na pogłębianie więzi z najbliższymi dziecku osobami i z opiekunem, a przede wszystkim poprzez bezwzględne respektowanie praw dziecka jako autonomicznej osoby mogącej o sobie współdecydować. Istotnym wychowawczym elementem programu jest także pielęgnowanie tradycji, zwyczajów oraz ważnych świąt istotnych w naszej kulturze. Należy odwoływać się do doświadczeń dziecka, nabywanych w jego środowisku rodzinnym, do tradycji kultywowanych w jego rodzinie, ale także uwrażliwiać na odmienności kulturowe.

W ramach pracy wychowawczej z dzieckiem i jego rodziną przewiduje się realizację programu adaptacyjnego, co stanowi ważny element w trudnej sytuacji przejścia ze środowiska domowego do środowiska związanego z opieką instytucjonalną.

4. Symulowanie wszechstronnego rozwoju pozwalającego nabywać różne umiejętności percepcyjno-motoryczne, takie jak: rozwój mowy, wzbogacanie słownictwa, rozwój umiejętności komunikatywnych. Ważne jest też – nawet na tak wczesnym etapie rozwoju małego dziecka – kształtowanie gotowości do podjęcia w przyszłości szkolnej edukacji poprzez wyrabianie umiejętności uważnego słuchania i doskonalenia poczucia rytmu, poczucia ruchu i koordynacji, a także wspieranie integracji sensorycznej. Istotnym elementem dziecięcej edukacji jest zabezpieczanie potrzeby eksploracji artystycznej i związanej z nią potrzebą doświadczania, manipulowania, eksperymentowania i naśladowania w ramach zabaw wielozmysłowych, podczas których dziecko ma okazję dotykać, wachać, smakować, obcować z różnymi

dźwiękami i samodzielnie je tworzyć, poznawać swoją cielesność i dawać upust nagromadzonej energii. Należy pozwolić dziecku obcować z kolorami, z różnym tworzywem i różnymi narzędziami, a także z przedmiotami codziennego użytku. Pomoże to w tworzeniu własnych prac, w poznawaniu sposobu typowego i nietypowego wykorzystania przedmiotów, do poznawania dźwięków, jakie te przedmioty wydają, do poznawania ich faktury, masy i kształtu, ale przede wszystkim do poznawania jego nazwy.

5. W programie *Zabawa i poznawanie świata* zwraca się uwagę na rozwijanie logicznego myślenia w kontakcie ze środowiskiem przyrodniczym i kulturowym, na rozumienie związków zależnościowych i opisywanie (werbalne i pozawerbalne) subiektywnego odbioru rzeczywistości przez małe dziecko, co ma służyć między innymi nabywaniu umiejętności rozumienia i odczytywania różnych symboli, przeliczania przedmiotów i ich porównywania. W programie propaguje się kontakt z książką i z tekstem literackim. Opiekunowie powinni stwarzać warunki do obcowania z książką poprzez czytanie bajek, opowiadanie historyjek, wspólne oglądanie ilustracji, zachęcanie do skupienia uwagi na czytanych tekstach. Czytanie dzieciom i z dziećmi to wspinała forma spędzania czasu, stymuluje rozwój mowy i poszerza wyobraźnię, wiedzę o otaczającej rzeczywistości, pogłębia więź dziecka z opiekunem. Wspólne czytanie inspirowane do zadawania pytań, skłania do refleksji, jest naturalnym pretekstem do wykonywania prac plastycznych, zabaw parateatralnych i ruchowych. Czytelnictwo dziecięce to bardzo ważne źródło oddziaływania na osobowość dziecka, gdyż to wówczas doznaje ono pierwszych przeżyć emocjonalnych, dokonuje pierwszych obserwacji, gromadzi spostrzeżenia, doświadcza i kształtuje społecznie akceptowane wzorce postępowania. Pamiętając, że dziecko nie zawsze upomni się o książkę, inicjację czytelniczą powinni podjąć opiekunowie.

6. Uczucie się konkretnych umiejętności, które stanowią bazę do późniejszego nabywania typowo szkolnych kompetencji, takich jak: obcowanie z liczbami i figurami geometrycznymi, porównywanie przedmiotów w kontekście ich dostrzegalnych cech, stymulowanie motoryki małej w zakresie napięcia mięśniowego i precyzji ruchów.

7. Diagnozowanie dysfunkcji rozwojowych i objęcie wsparciem dzieci o specjalnych potrzebach rozwojowych. W realizację programu są włączeni specjaliści: logopeda, psycholog dziecięcy, położna.

8. Wypracowanie i wdrażanie na co dzień standardów współpracy z rodzicami dziecka, co będzie się realizowało poprzez:

- nawiązywanie partnerskich relacji pomiędzy opiekunem a rodzicami,
- wzajemne budowanie zaufania i otwartości w codziennych kontaktach,

- włączanie rodziców w działania na rzecz placówki i dzieci (uspołecznienie placówki),
- wspieranie rodziców w wypełnianiu przez nich ról rodzicielskich,
- poznawanie indywidualności i różnorodności rodzin i ich preferencji wychowawczych.

Podstawowym założeniem programu *Zabawa i poznawanie świata* jest połączenie spontanicznej zabawy, w której dziecko ma szansę się zatracić z przemyślaną wielozmysłową stymulacją.

III. Wykaz modułów - propozycja

Układ treści w programie *Zabawa i poznawanie świata* jest związany z ideą integracji działań opiekuńczych, wychowawczych i edukacyjnych oraz diagnostyczno-profilaktycznych. Program zbudowany jest wokół osnowy miesięcznej, w ramach której realizowane są cyklicznie wybrane elementy z danego modułu i podejmowane określone aktywności dzieci w obszarze społecznym, przyrodniczym, językowym, matematycznym i twórczym. Tak więc w każdym działaniu występują treści językowe - także oswojenie z językiem obcym - i przyrodnicze oraz elementy wczesnej matematyki, dzieci podejmują też aktywność twórczą, czyli malują, wycinają, ugniatają, wyciskają różne tworzywa, konstruują z pudeł i wyciorków, śpiewają i tańczą, przebierają się, muzykują na instrumentach i je tworzą. Bardzo ważnym elementem jest trening czynności samoobsługowych i higienicznych.

Każdy dzień umożliwia planowanie działań zgodnie z zainteresowaniami, możliwościami i potrzebami dzieci oraz w zgodzie z wydarzeniami i zmianami, jakie zachodzą w środowisku społeczno-przyrodniczym, także w tym najbliższym, regionalnym. Zajęcia i zabawy odbywają się w salach zabaw, kąciakach zabaw, w przyżłobkowym ogródku i w szeroko pojętym środowisku naturalnym. Obierają one formę grupowych przedsięwzięć i mają charakter miniprojektów⁴. Tematyka jest negocjowana przez nauczyciela i dzieci oraz uwzględnia różne dziedziny wiedzy. Odkrywanie wiedzy i kształtowanie umiejętności ma miejsce poprzez aktywność badawczą. Podczas realizacji modułów zwraca się uwagę na przestrzeganie zasady wolności wyboru podejmowanej przez dziecko aktywności, wyboru materiału do zabawy i miejsca do działania. Taka aktywność jest też podporządkowana zasadzie porządku, co ma regulować zachowanie czystości i porządku w przestrzeni, w której ma miejsce aktywność. Bardzo ważną zasadą jest też ta mówiąca o przestrzeganiu granic.

⁴ Inspiracją do podjęcia takiej formuły zajęć była m.in. propozycja pracy miniprojektami przez specjalistów pracujących w Instytucie Małego Dziecka im. Astrid Lindgren.

Moduły i realizowane w ich ramach zagadnienia:

1. Jestem duży, byłem mały, wróżki mnie zaczarowały

- Witamy w żłobku.
- Dobry początek dla wszystkich dzieciątek (adaptacja).
- Sówka, czyli mądra główka.
- Zabawa nie zabawka.
- Kokardki i guziki, kapturki i szaliki.
- Moje ciało się zmienia.
- Rozpoznawanie świata poprzez zmysły.

2. Mój dom i moja rodzina

- Moja rodzina.
- Jestem dzieckiem.
- Gdzie byłem, gdy mnie nie było?
- Wokół praw dziecka.
- Opiekuńcze dłonie mamy.
- Zabawy z tatą.
- Zajęcia domowe.

3. Bajki, bajeczki i moje książeczki

- O czym opowiadają bajeczki?
- Apli, papli...łamanki językowe.
- Kolorowe obrazki.
- Co tam jest napisane?
- Przygody książkowych bohaterów.
- Poczytaj mi...
- A co to?... książkowe ilustracje.

4. Zwyczaje i tradycje

- W moim domu zawsze...
- Święta w moim domu.
- Babcia mi opowiadała...
- Kto ze mną ubierze choinkę?
- Zajączek, dyngus i wierzbowe kotki.
- Jestem inny, ale nie obcy.

5. Najbliższa okolica

- Moja droga do żłobka.
- Na placu zabaw i w ogródku.
- Wokół mojego domu.
- Jak pięknie jest wokół.

6. Wokół czterech pór roku

- Flora i fauna w poszczególnych porach roku.
- Tworzywo przyrodnicze atrakcyjnym materiałem do zabaw kreatywnych.
- Zjawiska pogodowe.
- Kolory i dźwięki pór roku.
- Co tak pachnie wokół nas?
- Ciemno i zimno – nadchodzi zima.
- Żółty motylek wzleciał nad łąką – witamy wiosnę.

7. To lubię... zainteresowania i talenty

- Moje zabawki.
- W pokoiku przy stoliku...
- Umieję i lubię jeździć na rowerze.
- Tocz się... tocz piłeczeko.
- Kręcę się jak bączek.
- Oto mój rysunek.
- Taniec, muzyka i śpiew.
- Wieża z klocków.
- Co można zrobić z pudełek i pudeł?
- Kto tak ciekawie opowiada?
- Co namalował zaczarowany pędzel?

8. Zdrowie

- Gimnastyka smyka.
- Wiem, co jem.
- Moje uczucia.
- Poznają emocje.
- Jak spędzać wolny czas?
- Odpoczywamy.
- Klub wiewiórki – czyste ząbki.
- Moje rączki lubią wodę.
- Korzystam z toalety.
- Moje ubranko jest czyste.
- Kiedy idę do lekarza?

9. Wynalazki i odkrycia

- W jaki sposób można przekazywać informacje?
- Telewizja – reklama – filmy i programy (nie)dla dzieci.
- Komputer – zabawka czy mądra maszyna.
- Majsterkowanie.
- Jak to jest zrobione?
- Co nam pomaga w kuchni?

IV. Sposoby osiągnięcia celów założonych w programie

Poszczególne moduły zostały opisane poprzez treści, jakie będą realizowane w ciągu całego roku pobytu dziecka w placówce. Ich realizacja sprowadza się do zabaw indywidualnych i z rówieśnikami, do rozmów prowadzonych z innymi dziećmi i dorosłymi opiekunami, do dzielenia się swoimi doświadczeniami i już posiadanymi umiejętnościami. Maluchy będą obserwowały różne sytuacje i zjawiska, będą stawiały hipotezy po to, by je potem weryfikować, będą eksperymentowały i wykonywały różne doświadczenia, nauczą się, jak można „opisywać” wyniki swoich obserwacji, nie umiejąc jeszcze w pełni poprawnie mówić, a tym bardziej pisać. Ekspertami uczestniczącymi w różnych przedsięwzięciach będą rodzice i inni członkowie rodziny dziecka oraz zaproszeni goście, z którymi maluchy będą rozmawiały i prowadziły krótkie wywiady, zadając ekspertowi „ważne” pytania. Istotnymi działaniami będą te, które pozwolą dzieciom eksplorować twórczo przy muzyce, na palecie, z naturalnym tworzywem.

Wszystkie formy i rodzaje aktywności pozwolą każdemu dziecku wszechstronnie się rozwijać zgodnie z własnym rytmem i wedle aktualnych potrzeb. Opiekunowie i różni specjaliści będą na bieżąco diagnozować postępy dzieci i otaczać szczególną troską te, które wykazują zahamowania w rozwoju którejś ze sfer lub u których pojawiły się zaburzenia lub dysharmonie rozwojowe. Efektem końcowym powinien być pakiet wiedzy, umiejętności i kompetencji poznawczych, społecznych i emocjonalnych, które na będzie każde dziecko w zakresie swojego maksimum rozwojowego.

V. Analiza postępów rozwojowych dziecka

Mów dziecku, że jest dobre, że może, że potrafi.

Janusz Korczak

Arkusze obserwacji dziecka

Imię i nazwisko dziecka.....

Wiek dziecka.....

Termin obserwacji.....

Wiek dziecka	Obszary rozwojowe	Charakterystyka nabytych umiejętności – „kamienie milowe”	Stopień opanowania danej umiejętności			
			brak	slabo	dobrze	bardzo dobrze
4-12 miesięcy	Motoryczny ⁵	Motoryka duża:				
		siedzi bez podparcia				
		pełza				

⁵ A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005.

		turla się				
		raczkuje				
		samodzielnie utrzymuje pozycję pionową				
		samodzielnie chodzi				
		Motoryka mała:				
		sięga po przedmioty będące w ruchu				
		przekłada przedmioty z ręki do ręki				
		występuje chwyt szczypcowy				
		trzyma kubek, butelkę				
		pije z butelki, kubka				
		wkłada przedmioty do kubków, pudełek				
		manipuluje na przedmiotach				
	posługuje się łyżką					
	Poznawczy	gaworzy				
		pojawiają się pierwsze słowa				
		reaguje na dźwięki				
		lokalizuje źródło dźwięku				
		reaguje na swoje imię				
	Spółeczny	rozpoznaje osoby				
		z niepokojem reaguje na osoby obce				
		naśladuje osoby dorosłe lub rówieśników				
Emocjonalny	reaguje płaczem na głośny, nieznaną dźwięk					
	przytula się w sytuacji wyczuwanego zagrożenia					
12-24 miesiące	Motoryczny	Motoryka duża:				
		samodzielnie stoi				
		samodzielnie chodzi				
		pokonuje przeszkody				
		siada ze stania, pochyła się				
		wstaje z siadu				
		wchodzi samodzielnie po schodach, stawiając stopy na stopniu				
		Motoryka mała:				
posługuje się sztucami						
ciągnie za sznureczek zabawkę						

		dopasowuje klocki do odpowiednich kształtów				
		trzyma narzędzie do rysowania				
		kropkuje				
		kreśli linie pionowe				
		kreśli linie poziome				
		maluje koła				
		toczy piłkę, popycha ją				
		dotyka części ciała (szczególnie twarzy)				
		ściąga ubrania (czapka, skarpety buty)				
		naśladuje ruchy rąk, paluszków				
		buduje i konstruuje przy użyciu różnych przedmiotów				
		przewraca kartki w książeczce				
	Poznawczy	porozumiewa się z otoczeniem				
		reaguje na zakaz „nie wolno”				
		reaguje na proste komendy-polecenia: chodź, daj, pokaż, przynieś...				
		rozpoznaje imiona swoich rówieśników z grupy				
		śledzi wzrokiem za przedmiotem (spadającym, toczącym się, obracającym się)				
		bawi się w „a kuku”,				
		szuka schowanego przedmiotu				
		nazywa znane mu przedmioty				
		składa obrazek z 2 części				
	Spółeczny	okazuje sympatię osobie, którą akceptuje				
		okazuje niechęć do osoby, którą mniej akceptuje				
		bawi się w grupie składającej się z 3 osób				
	Emocjonalny	pozytywnie reaguje na pochwałę				
		jest uśmiechnięte, gdy wykona poprawnie jakąś czynność				
		reaguje mimiką, by pokazać, że: „cieszę się”, „jestem zły”, „jestem smutny” adekwatnie do sytuacji				

24-36 miesiące	Motoryczny	Motoryka duża: wchodzi po schodach samodzielnie bez trzymania się poręczy naprzemiennie				
		biega				
		podskakuje obunóż				
		stoi na palcach				
		stoi na jednej nodze, utrzymując równowagę				
		jeździ na trzykołowym rowerku				
		jeździ na hulajnodze				
		można zauważyć skoordynowane ruchy: równoczesne maszerowanie i wymachiwanie rąk				
		Motoryka mała: rzuca i łapie przedmioty				
		trafia przedmiotem do celu (koordynacja wzrokowo-ruchowa)				
		nawleka koraliki				
		wydziera, zgina papier				
		trzyma narzędzia do rysowania między trzema palcami				
		trzyma książeczki, obraca kartki				
	Poznawczy	porozumiewa się z otoczeniem				
		buduje zdania				
		potrafi układać obrazki z 3-4 części				
		reaguje na polecenia i je wykonuje				
		odnajduje różnice w prostych ilustracjach				
		krótko opowiada treść czytanej, opowiedzianej przez dorosłego bajki				
wymawia swoje imię, krótko się przedstawia						
rozpoznaje i nazywa podstawowe kolory						
wskazuje przedmiot, którego brakuje w wyznaczonym schemacie						
rozpoznaje dźwięki z otoczenia i ze świata przyrody						
zapamiętuje krótkie rymowanki, wierszyki, fragmenty piosenki						

		grupuje w zbiory przedmioty tego samego koloru, kształtu itp.				
Społeczny		nawiązuje kontakt z rówieśnikami				
		bawi się w grupach rówieśników				
		wskazuje znane mu osoby oraz je nazywa				
		uczestniczy w zajęciach				
Emocjonalny		określa swoje emocje i ich przyczyny, np. Jest ciemno, boję się. Przytulam. Dzisiaj zadowolona*				
		nazywa podstawowe emocje osób przedstawionych na zdjęciach				

* H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2007.

Źródło: opracowanie własne.

Realizacji programu *Zabawa i poznawania świata* będzie służyło dobre wyposażenie placówki w odpowiednie meble, sprzęty, pomoce edukacyjne i zabawki⁶, które oddane do dyspozycji profesjonalnych praktyków pozwolą stworzyć miejsce do harmonijnego, wszechstronnego rozwoju małego dziecka.

Podsumowanie

Podejmowanie działań na rzecz godzenia pracy zawodowej z opieką nad dzieckiem jest spełnieniem zobowiązania Polski do realizacji celów *Strategii Europa 2020*, będącej kluczowym dokumentem wyznaczającym kierunki działania Unii Europejskiej w obszarze rozwoju społeczno-ekonomicznego. Jednym z celów *Strategii* jest wzrost aktywności zawodowej kobiet – matek powracających na rynek pracy po urlopie macierzyńskim czy wychowawczym. Dla jego osiągnięcia UE postuluje między innymi stosowanie różnorodnych rozwiązań ułatwiających podejmowanie i utrzymywanie aktywności na rynku pracy, dzięki możliwości godzenia obowiązków rodzinnych z zawodowymi. Ponadto jednym z zaleceń Rady Unii Europejskiej z dnia 10 lipca 2012 r. w stosunku do Polski w sprawie Krajowego Programu Re-

⁶ Wszystkie meble, sprzęt, zabawki i pomoce edukacyjne muszą mieć wymagane zabezpieczenia i atesty, muszą się wyróżniać wysoką jakością i spełniać wymagania zawarte w normach PN-ISO 5970: 1994, PN-F-06009:2001, PN-90/F-06010/05, co powinno być potwierdzone certyfikatami wydanymi przez Centralny Ośrodek Badawczo-Rozwojowy Aparatury Badawczej i Dydaktycznej COBRABID Sp. z o.o.

form jest podjęcie działań dotyczących wzmocnienia wysiłków na rzecz podwyższenia wskaźnika przyjmowania dzieci do placówek opieki nad najmłodszymi.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ

1. Program wspierania rozwoju małego dziecka w żłobku lub klubie dziecięcym powinien zostać opracowany z uwzględnieniem aktualnej wiedzy, teorii koncepcji psychopedagogicznych i aktualnych wyników badań dotyczących rozwoju najmłodszych.

2. Większość programów wspierania rozwoju małych dzieci to programy eklektyczne łączące różne ujęcia i koncepcje teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych.

3. Ważnym elementem procesu tworzenia programu jest zaprojektowanie różnych elementów przestrzeni aktywności małego dziecka, w której będzie ono bezpieczne, która jednocześnie zainspiruje malca do podejmowania różnych form aktywności.

4. Placówkę opieki nad dzieckiem do lat trzech tworzą ludzie: opiekunowie, kadra zarządzająca, rodzice i dzieci. Współpraca z rodzicami dzieci to kluczowy element dobrego funkcjonowania żłobka lub klubu malucha. Wzajemne zaufanie i szacunek sprzyjają osiągnięciu celów opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych skierowanych na dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnycka M., *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa 1992
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa 2000
- Brzezińska A.I. Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016
- Cole M., *Strefa najbliższego rozwoju: tam, gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie*, w: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Zysk i S-ka, Poznań 1995
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności do uczenia się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002
- Röhner R., Wenke H., *Pedagogika planu daltońskiego*, Sor-Man, Łódź 2011
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005
- Schaffer H.R., *Psychologia rozwojowa – podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010
- Stevenson L., *Seven Theories of Human Nature*, Oxford University Press, New York 1974

Dziecko z opóźnieniami i zaburzeniami w rozwoju na drodze ku samodzielności – zadania wczesnej interwencji

Słowa kluczowe: *diagnoza małego dziecka i jego środowiska, wczesna interwencja terapeutyczna, stymulacja rozwojowa, wsparcie kompensacyjne, współpraca rodzice/opiekunowie – specjaliści*

Wstęp

Analizując specyfikę funkcjonowania dziecka od 0 do 3. roku życia w kontekście opóźnień i zaburzeń rozwojowych, otrzymujemy bardzo zróżnicowany obraz: od opóźnień, które można umieścić w kategorii nietrwałych, wynikających ze specyfiki indywidualnego rozwoju dziecka, poprzez nieznaczne, czasem trudno obserwowalne mikrodeficyty, aż po parcjalne zakłócenia funkcjonowania psychofizycznego i zaburzenia, aż po te, które można określić mianem globalnych. Warto jednak zawsze pamiętać, że specyfiką pierwszego roku życia dziecka jest szybki, czasem nierównomierny rozwój, a dostrzegane przez dorosłych symptomy, klasyfikowane jako wskaźniki odstępstwa od normy rozwojowej, bywają nie tylko mało wyraźne, ale też trudne do przyporządkowania i nie pozwalają na jednoznaczną diagnozę oraz ocenę przyszłego funkcjonowania dziecka. Nie należy oczywiście lekceważyć żadnych, nawet, w mniemaniu specjalisty, nieuzasadnionych obaw rodziców, bo ich troska, niepewność i zwątpienie mogą stworzyć sytuację, w której możliwa jest koordynacja działań opiekuńczo-wychowawczych, podział kompetencji i zadań do realizacji przez rodziców i specjalistów oraz sprawne funkcjonowanie i ewaluacja tych zadań. Proces wychowania jest tu postrzegany jako pomoc w rozwoju.

I choć specjaliści coraz częściej podkreślają konieczność dalece idącej ostrożności w tworzeniu zbyt wczesnej interwencji terapeutycznej, która ze względu na niezwykłą wrażliwość niemowlęcia może okazać się szkodliwa, nie oznacza to jednak w żadnej mierze braku stymulacji rozwojowej i wsparcia kompensacyjnego, jeśli jest potrzebne. Fałszywe są jednak przekonania, które powszechne były jeszcze dwadzieścia lat temu, że „za-

niedbanie tak zwanej wczesnej terapii prowadzi do późniejszych nie dających się naprawić szkód¹. Dotyczy to także opóźnień w rozwoju dziecka, nie ma bowiem „jednej ogólnej terapii zapobiegającej opóźnieniom rozwojowym”².

I choć istnieją pewne konieczności w obszarze wspierania rozwoju, profilaktyki i terapii małego dziecka, to ich rodzaj i moment, w którym działania te zostaną podjęte, zależne są od indywidualnego problemu dziecka nie zawsze funkcjonującego w środowiskach rodzinnych i instytucjonalnych, w których zarówno opiekę, jak i proces stymulowania, wspomagania i wspierania jego rozwoju czy edukacji można określić mianem działań o „wysokiej jakości”.

6.1. Wczesna interwencja i jej podstawowe wyznaczniki

W sytuacji, w której małe dziecko coraz częściej funkcjonuje już nie tylko w rodzinie, ale także w placówkach opieki i szeroko rozumianej edukacji³, proces ten powinien być obserwowany i monitorowany w celu wykorzystania indywidualnych możliwości dziecka oraz możliwości środowisk mających znaczenie dla jego rozwoju po to, by skutecznie projektować działania wspierające malca i jego rodzinę.

Tworzenie przemyślanej sieci działań wspomagających i wspierających rozwój jest szczególnie istotne, jeśli dostrzegalne są ograniczenia rozwojowe dziecka, będące wynikiem wpływu czynników endogennych, a ono samo funkcjonuje w środowiskach deprecjonowanych społecznie, np. tych o niskim statusie społecznym, niskim poziomie wykształcenia rodziców, dużym

¹ M. Aly, *Dziecko specjalnej troski. Pierwszy rok życia*, Gdańsk 2002, s. 130.

² Tamże.

³ W niniejszym rozważaniach przyjmuję, że edukacja w sposób kompatybilny łączy procesy uczenia się, wychowania i nauczania. W literaturze terminowi edukacja nadaje się różne znaczenie, wydaje się jednak, że mimo pewnych dylematów optymalne jest założenie, iż mieści ono w sobie zarówno pojęcia uczenia się – nauczania, jak i wychowania – *educare* oznacza bowiem wychowywać, kształcić. Analizując specyfikę tych procesów, można powołać się choćby na rozważania Knuta Illerisa, zwracającego uwagę na istotę trójwymiarowości uczenia się (wymiar poznawczy, emocjonalny, społeczny), Lwa Wygotskiego wskazującego na istotę działań stymulujących *vs.* blokujących edukację małego dziecka czy Ziemowita Włodarskiego wskazującego, że różnica między tymi oddziaływaniami polega na rodzaju ich zamierzonych skutków. I tak np. w odniesieniu do nauczania skutki dotyczą szeroko rozumianej sfery poznawczej i wykonawczej, przy czym mamy tu na myśli nie tylko umiejętności motoryczne, ale i te polegające na zdobywaniu, przetwarzaniu i operowaniu informacjami w procesach komunikacyjnych. W przypadku wychowania skutki związane są ze sferą emocjonalno-motywacyjną, systemem postaw, norm, wartości (czyli dotyczą zmian osobowości).

nasileniu bezrobocia, patologicznych sposobach radzenia sobie z problemami, nie realizujących podstawowych funkcji opiekuńczych i wychowawczych, lub środowiskach, które z różnych innych przyczyn nie są w stanie dopasować się do jego potrzeb. Podejmowane próby doskonalenia, a czasem modyfikowania czy przekształcania środowisk rozwoju dziecka powinny jednak, jak najczęściej, być dokonywane w znacznej mierze ich własnymi siłami – wsparcie zewnętrzne nie może być bowiem wsparciem obezwładniającym.

W procesie tym kierunkiem dominującym staje się zatem nie tylko wspomaganie i wspieranie rozwoju dzieci, ale także wieloaspektowa profilaktyka, postrzegana w kategoriach postępowania psychopedagogicznego wymagającego zastosowania takich środków, które uprzedzą wystąpienie stanów zagrożenia rozwoju dziecka oraz umożliwią zbudowanie programu przekształcania jego środowiska życia w sposób, który będzie ochraniał i wspierał te jego elementy, które nie uległy jeszcze dezorganizacji lub unicestwieniu.

W literaturze przedmiotu zajmującej się problematyką dzieci z utrudnieniami, opóźnieniami i zaburzeniami rozwoju nierzadko pojęcia kojarzone z procesem pomocy maluszkowi, takie jak: wczesna interwencja, wspomaganie i wspieranie rozwoju, profilaktyka, prewencja stosowane są zamiennie, mimo że można potraktować taką dowolność w kategoriach błędu merytorycznego. Działania, które kryją się pod tymi pojęciami, mają bowiem zróżnicowane definicje i obejmują różne działania medyczne i psychopedagogiczne. W sytuacji, w której traktujemy dziecko w sposób holistyczny, a działania mają mieć wymiar systemowy, rozróżnienie tych terminów, ze wskazaniem na ich zawartość treściową, wydaje się, że ma swoje uzasadnienie dla procesu konstruowania skutecznej pomocy.

Terminy: wspomaganie i wspieranie rozwoju nie wykraczają poza szeroko rozumiane pojęcie wychowania, akcentują jednak sposób realizacji zadań wychowawczych. Odnosząc się do każdego dziecka, a więc zarówno tego o prawidłowym rozwoju, jak i tego z jego ograniczeniami, będącymi wynikiem czynników endo- i/lub egzogennych, akcentują istotę diagnozy pozytywnej i warunki, które winny być spełnione, by dziecko mogło zdobywać doświadczenia, budować relacje interpersonalne, poznawać ludzi, przedmioty, nowe miejsca i sytuacje. Ważne staje się też uznanie, że **każde** dziecko, także to z ograniczeniami w rozwoju, jest człowiekiem autonomicznym, chcącym podążać drogą „ku samodzielności”. Jego niezaprzeczalnym prawem jest więc poczucie wywierania wpływu na to, co dzieje się wokół niego, odczuwanie poczucia swobody wyboru oraz kontroli nad zdanieniami.

Analizując pojęcie wspomaganie rozwoju, Maria Porębska definiuje je jako „oddziaływanie na proces człowieka w celu uzyskania pozytywnego rezultatu poprzez pobudzanie, zaktywizowanie, wzbogacanie”⁴, natomiast Władysław Dykcik odnosi to pojęcie do dynamizowania i wzmocnienia czynników sprzyjających korzystnym tendencjom i mechanizmom rozwojowym. Wskazuje przy tym na znaczenie dla progresywnych zmian w rozwoju „wartościowych pozytywnie właściwości psychicznych, mechanizmów osobowości i wpływów środowiska”⁵. Na aspekt ten zwraca uwagę również Irena Obuchowska, która traktuje wspomaganie rozwoju jako profesjonalne działanie w stosunku do osób w wieku rozwojowym. Celem tego działania jest wzmocnienie lub też pobudzenie określonych funkcji psychicznych i/lub społecznych⁶.

Z kolei Anna I. Brzezińska podkreśla, że wspomaganie rozwoju to nic innego, jak specyficzna forma pomocy, zarówno tej naturalnej, jak i profesjonalnej. Jej istotę stanowi gotowość do korzystania z tej pomocy bądź też chęć jej udzielenia, a także trafność oferty w stosunku do osoby wspomaganą⁷. Ważnym kontekstem wspomaganie rozwoju jest w tym przypadku uznanie wartości interakcji podejmowanych przez osobę wspomagającą i wspomaganą, które powinny opierać się na „byciu razem” – wspólnym przebywaniu, rozmowach, podejmowaniu wspólnych działań, otwartym ujawnianiu emocji.

Pojęcie „wspomaganie rozwoju” można w kontekście powyższych ujęć odnieść więc do stymulacji rozwojowej wykorzystującej zarówno potencjał dziecka, jak i zasoby tkwiące w rodzinie. Jak zauważa Andrzej Twardowski, model wspomaganie rozwoju, skoncentrowany na pracy z rodziną, podnosi efektywność podejmowanych działań, bo pozwala doskonalić konkretne umiejętności dziecka podczas codziennych, rutynowych czynności. Zadaniem specjalistów jest pomagać rodzinie interpretować zachowania dziecka tak, by proces wspomaganie mógł koncentrować się na wszystkich uczestnikach tego procesu, a nie tylko na samym malcu⁸.

Istotnymi determinantami opisywanego działania stają się więc wrażliwość rodziców/opiekunów na sygnały i komunikaty wysyłane przez dziec-

⁴ M. Porębska, *Co warto wiedzieć o rozwoju człowieka, gdy próbujemy integrować jego przebieg?*, w: *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka*, red. A. Czapik, Toruń 2003, s. 26.

⁵ W. Dykcik, *Formy postępowania terapeutyczno-wychowawczego*, w: *Pedagogika specjalna*, red. tegoż, Poznań 2001, s. 43.

⁶ I. Obuchowska, *Wokół „wspomaganie rozwoju” – poszukiwanie terminologicznej jasności, „Rewalidacja”, 2003, nr 2.*

⁷ Zob. A.I. Brzezińska, *Jak skutecznie wspomagać rozwój*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 685-694.

⁸ A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, Poznań 2012, s. 136.

ko. Wymaga to rozumienia, że sygnały te, związane z określonymi zachowaniami dziecka:

1) mogą mieć różne natężenie i zakres, będący wynikiem różnic indywidualnych między dziećmi,

2) mają odbiór powiązany ze zdolnościami opiekuna do ukierunkowywania uwagi na dziecko i właściwego odczytywania płynących od niego sygnałów (bez względu na ich natężenie),

3) wymagają od opiekunów wrażliwości i empatii, a także pewnej syntonii z maluchem, pozwalającej prawidłowo reagować nie tylko na określone sytuacje, ale też uczucia i pragnienia dziecka, by móc tym samym zaspakajając jego potrzeby.

Wspieranie rozwoju w odróżnieniu od jego wspomagania definiować można jako tworzenie odpowiedniego klimatu dla rozwoju. Odnosi się więc ono do warunków stwarzanych dziecku, które można analizować zarówno na płaszczyźnie warunków materialnych, jak i emocjonalnych. Anna I. Brzezińska⁹ zwraca uwagę, że te pierwsze decydują o działaniach, które może podejmować dziecko, o przedmiotach, do których ma dostęp, o ludziach, z którymi się spotyka, te drugie nie tylko o tym, czy i jakie działania dziecko będzie podejmowało, ale przede wszystkim o tym, czy w ogóle je podejmie. Podstawowym elementem takiego funkcjonowania jest bowiem bezwarunkowa akceptacja ze strony rodziców/opiekunów związana z szacunkiem dla inności dziecka, odmiennego funkcjonowania, ale też rozumienia jego ograniczeń.

Efektywność wsparcia zależna jest więc od tego, w jakim stopniu dorosli, odnosząc się do cech rozwojowych i indywidualnych cech podmiotu, potrafią:

1) czekać na pojawienie się przewidywalnych zachowań dziecka,

2) wielokrotnie demonstrować i wyjaśniać sposoby poznawania przedmiotów czy nawiązywanie relacji dziecko – inne osoby,

3) umożliwiać dziecku uczenie się poprzez różne sposoby poznawania środowiska materialnego, fizycznego, społecznego, pozwalając na wielokrotne czasem próby, błędy,

4) okazywać dziecku pozytywne emocje, uczucia nie tylko werbalnie, ale i pozawerbalnie,

5) udzielać dziecku skutecznej pomocy, ale też wycofywać się, gdy nie jest ona bezwzględnie potrzebna.

⁹ Zob. A.I. Brzezińska, *Drogi dziecka ku samodzielności: między sprawnością a niepełnosprawnością*, w: *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańsk 2009, s. 23 i dalsze.

W tym kontekście duże znaczenie można przypisać scaffoldingowi¹⁰. I choć jest to termin metaforyczny, nie do końca wyjaśniający istotę internalizacji, sposobu, w jaki dziecko przechodzi od bycia regulowanym do samo-regulacji, to jednak właśnie dzięki niemu możliwe jest, zdaniem Jerome'a Brunera i Daniela Wooda, nieustanne korygowanie działania dorosłego w odpowiedzi na zachowania dziecka. Jest to twierdzenie niezmiernie ważne, sprzyjające poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, w jakim momencie można (należy) raczej wycofać się, niż pomagać dziecku. Pojawiają się bowiem sytuacje, w których samodzielna działalność poznawcza podjęta przez dziecko z opóźnieniami czy zaburzeniami rozwoju może być najbardziej skuteczną drogą do osiągnięcia progresu w rozwoju poznawczym, emocjonalno-społecznym czy motywacyjnym. Jak podkreśla Joseph Foley¹¹, istotą efektywności scaffoldingu wydają się więc kryteria zaproponowane przez Arthura N. Applebeego¹². Odnosząc te kryteria do procesu wspierania rozwoju małego dziecka, odpowiednią wagę należy przypisać pewnym koniecznościom:

1) sprawowaniu przez dziecko kontroli nad sytuacją poznawania świata; kontrola ta winna być związana z aktywnym, ale zgodnym z możliwościami dziecka uczestnictwem w procesie podejmowanej aktywności,

2) dopasowaniu nie tylko działań opiekuńczych, ale i edukacyjnych do potrzeb i możliwości małego dziecka (sfera aktualnego rozwoju), ale także wspieranie go w podejmowaniu aktywności stymulujących rozwój (odniesienie się do strefy najbliższego rozwoju). Pierwsza z tych stref określana jest przez poziom rozwoju funkcji psychicznych ukształtowanych w już zakończonych cyklach rozwojowych i ujawnia się w rodzaju i poziomie samodzielnie podejmowanych i wykonywanych zadań. Pomoc dziecku zorientowana jest tu na już zakończony cykl rozwojowy, jego zadanie więc to utrwalanie lub doskonalenie umiejętności, które dziecko już opanowało. Druga ze stref definiowana jest z kolei przez poziom funkcji, które dopiero się kształtują, może więc ona ujawnić się w rodzaju i poziomie zadań podejmowanych i wykonywanych przez dziecko z pomocą osoby dorosłej. Jeśli ta pomoc jest efektywna (dziecko właściwie reaguje na sygnały i komunikaty rodzica/opiekuna), oznacza to, że dana funkcja znajduje się w sferze najbliższego rozwoju. Jeśli jednak dorosły dostrzeże, że pomoc okazuje się

¹⁰ *Scaffolding* jest terminem wprowadzonym przez J.S. Brunera i D. Wooda (D. Wood, J.S. Bruner, G. Ross, *The role of tutoring in problem - solving*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 1986, 17, s. 89-100), aby zaznaczyć istotę wsparcia udzielanego dziecku przez matkę w „epizodach wspólnego zaangażowania” (EWZ). Wsparcie może przyjmować tu różną formę, bez niego dziecko nie byłoby jednak w stanie osiągnąć określonego celu.

¹¹ J. Foley, *Scaffolding*, „ELT Journal”, 1994, vol. 48/1, s. 101-102.

¹² H. Krauze-Sikorska, *Determinanty efektywności systemu CAE w procesie edukacji dzieci z utrudnieniami w rozwoju*, „Studia Edukacyjne”, 2012, nr 23, s. 281-299.

nieskuteczna, należy powstrzymać się ze stymulacją albo udzielić dziecku większej pomocy. Ingerencja z zewnątrz powinna więc wyprzedzać cykl rozwojowy, budzić, rozwijać i uruchamiać te wewnętrzne procesy, które, choć początkowo „będą dostępne dziecku tylko w sferze obcowania z otoczeniem (...), po przejściu rozwoju wewnętrznego staną się jego osobistym dorobkiem”¹³,

3) tworzeniu środowiska uczenia się o odpowiedniej strukturze – pozwalała to dziecku z pomocą dorosłego wypracowywać odpowiednie, indywidualne strategie uczenia się,

4) współdziałaniu dziecko – dorosły, dorosły – dziecko,

5) tworzeniu sytuacji sprzyjających przeniesieniu kontroli dorosłego opiekuna na dziecko – stopniowo poszerzając własne kompetencje, staje się ono sprawcą podejmowanych działań.

Każde dziecko, niezależnie od tego, czy jego rozwój przebiega harmonijnie, czy też jest osobą o rozwoju opóźnionym lub zaburzonym, dąży do samodzielności. Nawet jeśli zawsze będzie mu niezbędna pomoc innych osób, musi, jeśli ma wykorzystać posiadany potencjał, czuć, że jest istotą autonomiczną, odrębną od innych – poczucie to może mu zapewnić przede wszystkim rodzina. Bo, jak mówili Pan Kuleczka i Pypeć z książki Wojciecha Widłaka, chociaż „nie zawsze wszystko jest takie, jak sobie wyobrażamy”¹⁴, to „niepodobne do siebie okrągłe ziemniaki i spiczaste pietruszki, pomarańczowe marchewki i biała sól mogą się (...) dobrze pogodzić i zrobić razem coś zupełnie nowego – zupę. (...) w rodzinie też każdy jest inny, ale dopiero wszyscy razem są rodziną”¹⁵.

6.2. Efektywność vs. nieefektywność wczesnej interwencji

Wczesną interwencją powinny zostać objęte wszystkie dzieci, które w okresie prenatalnym, perinatalnym lub postnatalnym zetknęły się z czynnikami zakłócającymi lub wręcz zaburzającymi ich rozwój. Indywidualny obraz dziecka związany z opóźnieniami lub zaburzeniami w rozwoju różni się od obrazu innych dzieci, nawet tych, u których diagnozy wskazują na ten sam rodzaj zaburzenia. Działania skupione wokół założeń wczesnej interwencji okazują się więc efektywne wyłącznie wtedy, gdy uznajemy indywidualność dziecka, a cały proces wczesnej interwencji jest uprzednio odpowiednio przemyślany, przygotowany, realizowany oraz dzięki monitorowaniu za-

¹³ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, s. 545.

¹⁴ W. Widlak, *Pan Kuleczka. Spotkanie*, Poznań 2004, s. 41.

¹⁵ Tamże, s. 46-47.

chodzących w funkcjonowaniu dziecka zmian stosownie modyfikowany. Znaczenie ma tu także spojrzenie na rodzinę jako pewien system, charakteryzujący się „złożoną rzeczywistością i zbiorem elementów w dynamicznej interakcji, w której każdy element jest określany przez pozostałe”¹⁶, ale aspekt ten dotyczy także tworzenia procesu wczesnej interwencji. Podejście systemowe podkreśla bowiem ważną cechę – cyrkularność, która wskazuje, że relacje międzyludzkie, czy to w rodzinie, czy w sytuacji interwencji podejmowanej przez osoby z zewnątrz, nigdy nie są jednostronne, a zachowanie i działanie jednej osoby ma wpływ na cały układ. Ważnym wyznacznikiem podejścia systemowego jest więc ujmowanie środowisk, w których dziecko funkcjonuje w kategoriach układów zintegrowanych relacji.

Wczesna interwencja nie jest bowiem niczym innym, jak aktywnością polegającą na wtrącaniu się czy włączaniu w jakąś sprawę w celu wniesienia zmian, które mogą okazać się nie tylko zasadne, ale przede wszystkim charakteryzować się wysoką skutecznością. Co więcej, celem podejmowanych działań interwencyjnych jest zarówno zwiększenie możliwości rozwojowych dziecka, eliminowanie opóźnień w rozwoju oraz powstałych zaburzeń (jeśli to możliwe) lub przynajmniej ograniczenie ich zakresu przez zapobieganie powstawaniu wtórnych następstw dysfunkcji rozwojowych, jak i wsparcie jego rodziców.

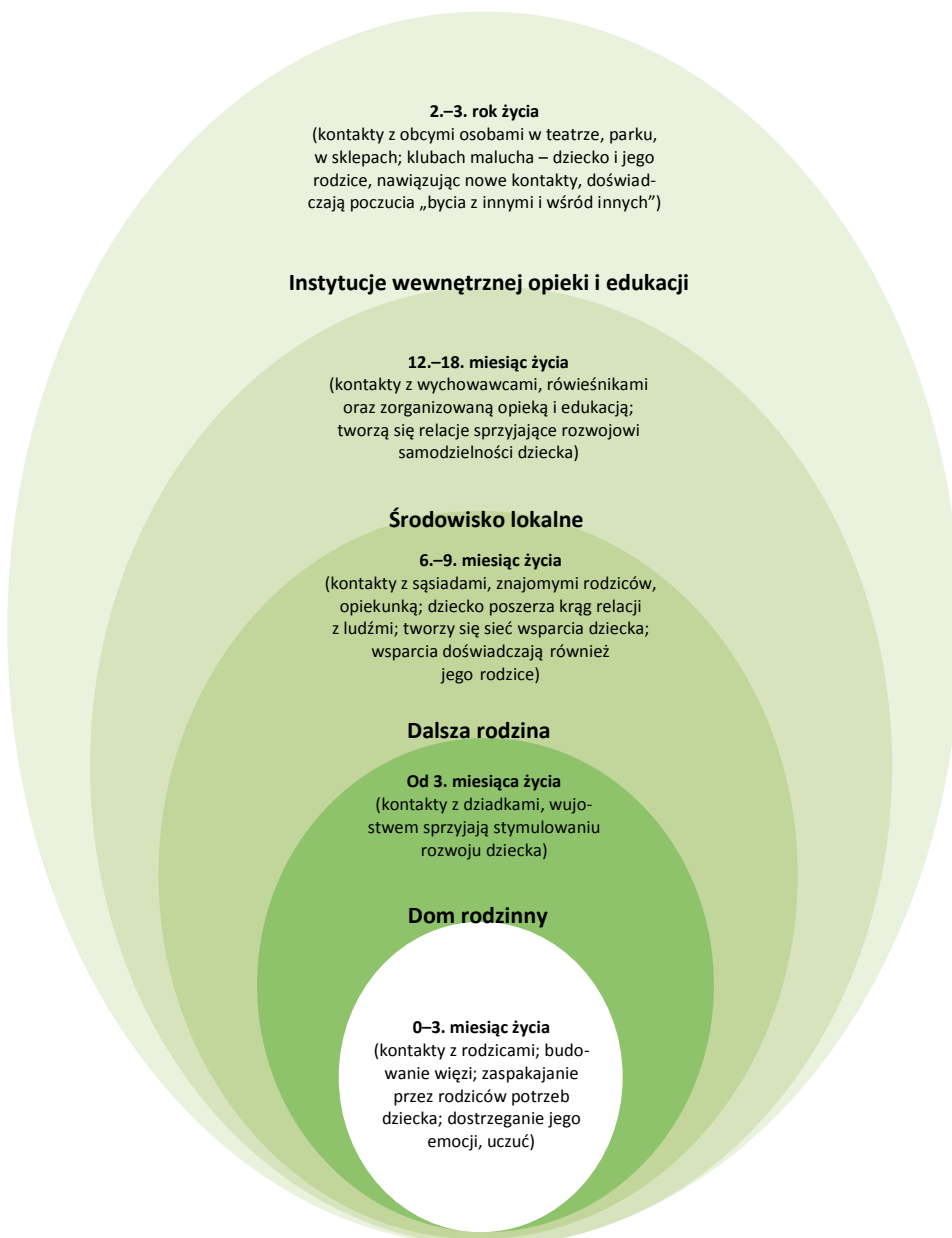
Działania interwencyjne w sytuacji, gdy mamy do czynienia z małym dzieckiem, powinny być podejmowane zawsze wtedy, gdy jego rodzice nie potrafią poradzić sobie z sytuacją, w której się znaleźli, są wobec niej bezradni, nie radzą sobie ani z wyzwaniem, jakie niesie z sobą bycie rodzicem dziecka odmiennie czy nieprawidłowo rozwijającego się, ani sami z sobą. Istotne mogą być w tym przypadku:

- 1) znaczna liczba stresorów,
- 2) model rodziny,
- 3) nieradzenie sobie z określonymi funkcjami, które rodzina winna spełniać,
- 4) rodzaj więzi i styl przywiązania do dziecka,
- 5) sposoby komunikowania się,
- 6) brak umiejętności wytyczania granic sprzyjających optymalizacji wsparcia udzielanego dziecku, ale też granic wsparcia, którego oczekuje jedno z rodziców lub oboje.

Taka sytuacja zawsze wymaga dobrego rozpoznania sytuacji dziecka i jego rodziny, dlatego też proces wczesnej interwencji powinna zapoczątkować rzetelna diagnoza skoncentrowana zarówno na dziecku, jak i środowisku, w którym się rozwija.

¹⁶ B. de Barbaro, *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1999, s. 10.

Środowisko społeczne i kulturowe



Rys. 1. Możliwości systemu wsparcia dziecka i jego rodziny związane z poszerzaniem się środowisk funkcjonowania dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa

Źródło: opracowanie własne na podstawie B. de Barbaro, *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1999.

W ramach systemu wczesnej interwencji kontakt specjalistów z dzieckiem z ograniczeniami w rozwoju powinien stać się swoistego rodzaju kompendium wiedzy o jego możliwościach, potrzebach, oczekiwaniach. W szerokim ujęciu będzie to zawsze diagnoza globalna, oznaczająca holistyczne i wieloaspektowe przeanalizowanie rozwoju dziecka, w węższym możemy mieć do czynienia z diagnozą cząstkową – działania w niej podejmowane odnoszą się do wybranego aspektu rozwoju oraz funkcjonowania badanego dziecka. Warto przy tym pamiętać, że prawidłowo przeprowadzona diagnoza jest wynikiem współpracy wielu specjalistów, wymaga wcześniejszego przygotowania do spotkania z dzieckiem i jego rodzicami/opiekunami, zaplanowania przebiegu spotkania i poszukiwania metod diagnostycznych, które znacznie ograniczą jej nietrafność. Równocześnie w rozmowach z rodzicami, zaniepokojonych funkcjonowaniem dziecka i porównujących jego rozwój z rozwojem dzieci w tym samym okresie życia, trzeba podkreślać, że jeden symptom wskazujący na opóźnienie lub zaburzenie, przejawiany przez dziecko, nie jest równoznaczny ze stwierdzeniem wystąpienia u niego odstępstwa od normy rozwojowej. Im młodsze dziecko, tym trudniej też o jednoznaczne rozpoznanie, zawsze istnieje bowiem prawdopodobieństwo, że określone procesy jeszcze się nie rozwinęły lub rozwój przebiega nieharmonijnie, jednak z czasem się wyrówna.

W trakcie konstruowania procesu wczesnej interwencji istotne są więc kompetencje specjalistów. Ich wiedza i umiejętności pozwalają budować wieloaspektowe działania, w których nie chodzi o odtwarzanie aktywności podejmowanych w procesie stymulacji rozwoju dziecka rozwijającego się prawidłowo, ale twórcze dostosowywanie działań do indywidualnego rozwoju malca wymagającego wczesnej interwencji. Zdolność ta nie jest dana terapeutom, psychologom czy innym specjalistom z założenia („bo jest specjalistą z określonej dziedziny”), ale raczej zadana, wymaga więc nieustannej pracy nad poszerzaniem własnych kompetencji (nie tylko np. terapeutycznych, ale także wiedzy ogólnej, np. filozoficznej, oraz tej z obszarów medycyny, neurobiologii, psychologii, pedagogiki). Ważnym aspektem działania interwencyjnego jest też dostrzeganie związku między diagnozą a terapią. Nie do przyjęcia jest bowiem, moim zdaniem, postępowanie inne niż „zorientowane na dziecko”, a w takim ujęciu silnym predyktorem tej orientacji mogą okazać się podejście holistyczne i postępowanie eklektyczne. Mamy tu bowiem w pewnym sensie do czynienia z równaniem „z dwiema «niewidomymi» nie dającymi się obliczyć, ze zmiennymi czynnikami, których nie można ująć w żadnym rachunku”¹⁷.

¹⁷ V.E. Frankl, *Homo patiens. Logoterapia i jej kliniczne zastosowanie*, Warszawa 1998, s. 25.

Z jednej strony działania wyznacza odmienność każdego dziecka i jego funkcjonowanie w środowisku, z drugiej znaczenie ma także osobowość specjalisty – terapeuty. Dostrajać trzeba się więc nie tylko do osoby dziecka, ale także „dostrajać” podejmowane działania, zmieniając rodzaj czy zakres interwencji w zależności od sytuacji. Jak podkreśla Viktor Frankl: „Nigdy nie wolno nam tutaj schematyzować, nigdy nie można dość indywidualizować i improwizować”¹⁸.

Przywołane słowa mają ogromne znaczenie dla poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące drogi interwencji terapeutycznej, w czasie której dziecko będzie stopniowo zdobywało poczucie odrębności i bycia samodzielnym. Problem polega bowiem nie na tym, czy lub w jakim stopniu dziecko korzysta z pomocy innych osób, ale na tym, na ile pomoc uzyskiwana od innych sprzyja jego własnej aktywności. Jej bazą jest zaufanie do dorosłych, ich wrażliwość na jego potrzeby, przewidywalność w relacjach z dzieckiem, ale także poziom stawianych mu zadań i konsekwencja w ich realizacji.

Punktem wyjścia wiedzy specjalistów o dziecku zawsze będzie pytanie „jaki jesteś?”, ale dużo istotniejsze powinno stać się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jakie dziecko może się stać i co może osiągnąć, jeśli będzie funkcjonowało w warunkach pozwalających rozwijać tkwiący w nim potencjał. Odpowiedzi na tak sformułowane pytania stają się szczególnie istotne, bo

Brak należytego rozwoju w jednej dziedzinie pociąga zwykle za sobą zahamowania (...) i nieprawidłowości w rozwoju całej osobowości dziecka. Nie rozwijając należyście swojej wiedzy o świecie, dziecko nie może zdobyć szerszej i niezbędnej orientacji w swym środowisku, nie zdobywszy tej orientacji, jaka w danym wieku jest potrzebna, nie może celowo działać; jeśli nie jest dostatecznie aktywne i czynne w zabawach, nie zdobywa doświadczeń niezbędnych do rozwinięcia się jego umysłu; jeżeli stroni od ludzi i innych dzieci, nie poznaje ich i nie ma możliwości wypróbowania w konkurencji z nimi własnych sił i możliwości; jeżeli jest uczuciowo chwiejne, nie zdobywa równowagi; jeżeli jest drażliwe, popada w konflikty z otoczeniem i staje się neurotyczne¹⁹.

Przemyślane i prawidłowo ustrukturyzowane diagnozy specjalistyczne są szczególnie istotne w sytuacji przekraczania przez dziecko z ograniczeniami kolejnych etapów rozwoju, pozwalają bowiem nie tylko odpowiedzieć na pytanie o skuteczność podejmowanych wcześniej działań, ale przede wszystkim pomagają wyznaczyć taki kierunek wczesnej interwencji dziecka, który:

¹⁸ Tamże.

¹⁹ S. Szuman, *O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich*, „Nowa Szkoła”, 1962, nr 6.

- 1) opierając się na analizie aktualnego funkcjonowania dziecka w relacjach z otoczeniem, pozwoli ocenić potencjał dziecka i jego ograniczenia związane z umiejętnością wykorzystania przez nie posiadanych zasobów,
- 2) umożliwi ocenę dotychczasowego wsparcia ze strony otoczenia,
- 3) pozwoli na zrekonstruowanie biografii dziecka warunkującej stan obecny i wskaże determinanty odgrywające w tym procesie znaczącą rolę,
- 4) pozwoli wskazać na perspektywy rozwojowe w sytuacjach, w których dziecko pozostawione zostanie samemu sobie lub udzieli mu się odpowiedniego wsparcia pozwalającego na progres zarówno w rozwoju, jak i zachowaniu²⁰.

Takie podejście stanowi nie tylko fundament dla procesu programowania i planowania wczesnej interwencji, ale również dla monitorowania zmian zachodzących w rozwoju dziecka oraz tworzenia sytuacji pozwalających na analizę tych czynników środowiska, które mogą być stymulatorami *vs.* inhibitorami tego rozwoju.

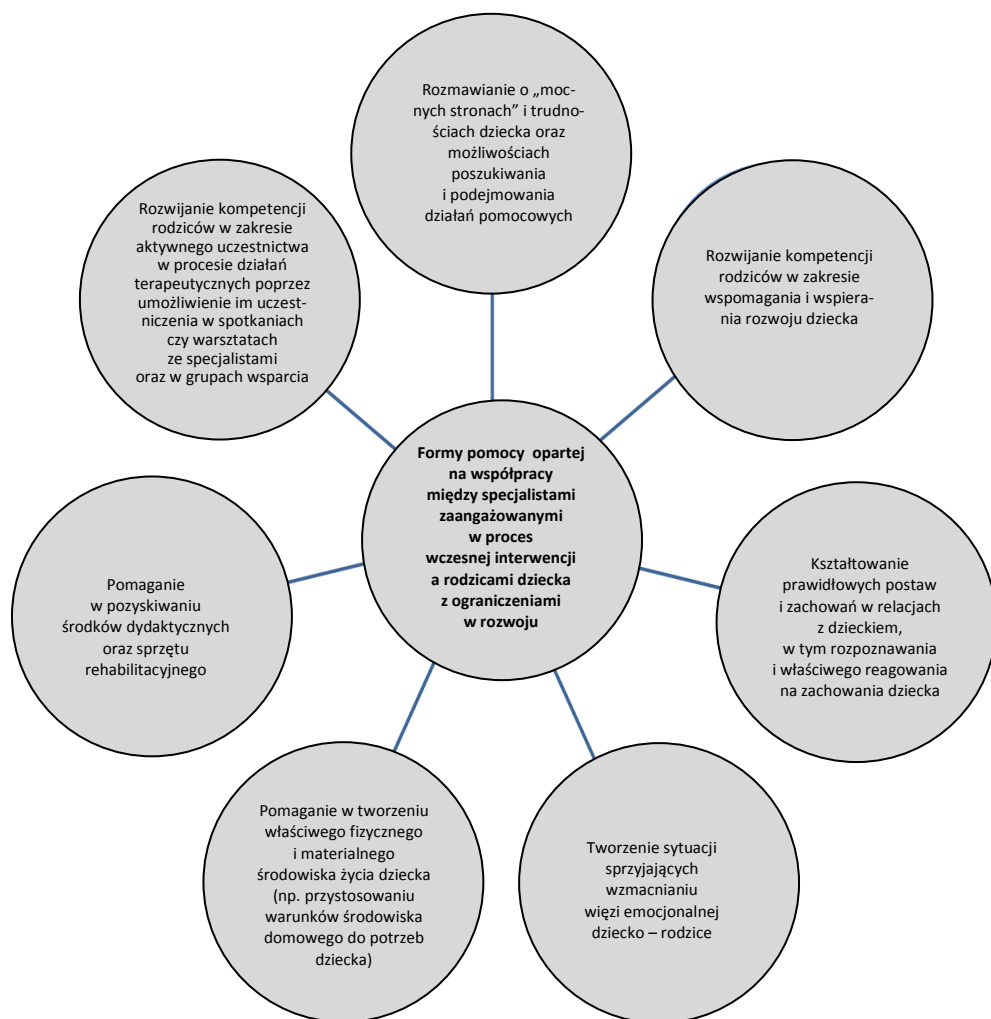
Wczesna interwencja skupiona na dziecku i jego rodzicach/opiekunach pozwala tym ostatnim nie tylko zdobywać świadomość ról odgrywanych w relacji z dzieckiem, będącym osobą z ograniczeniami w rozwoju, ale też doświadczając wsparcia z zewnątrz w sytuacji przechodzenia przez etapy wieloaspektowego kryzysu, objawiającego się w zróżnicowany sposób (szokiem, niedowierzaniem, bólem psychicznym, poczuciem bezradności, nieustannym pytaniem siebie i innych „dlaczego spotyka to nasze dziecko i nas?”), godzić się stopniowo z nową sytuacją. Konsekwencją jest tu rozumienie zachowań dziecka, uczenie się zaspakajania jego potrzeb, ale też przestanie odczuwania smutku, żalu i poczucia winy. Sprzyja to tworzeniu się partnerskiej relacji rodzice/opiekunowie – specjaliści i stanowi podstawowy czynnik efektywności wczesnej interwencji.

Formy pomocy rodzicom/opiekunom dziecka mogą być realizowane w zróżnicowany sposób, warto jednak zadbać, by widoczna była ich spójność i korelacja, bo dzięki nim zwiększeniu ulega z jednej strony osobisty potencjał rodziców do radzenia sobie z wyzwaniami i sytuacjami trudnymi, z drugiej rozwijają się ich kompetencje wychowawcze czy terapeutyczne sprzyjające wspomaganie i wspieranie rozwoju dziecka (rys. 2).

Formy te mogą być efektywnie realizowane przy zachowaniu określonych zasad:

- 1) szacunku i zaufania między rodzicami dziecka z ograniczeniami w rozwoju a specjalistami podejmującymi proces wczesnej interwencji,

²⁰ Por. A.I. Brzezińska, *Dzieci z układu ryzyka*, w: *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A.I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Poznań 2003, s. 21-22.



Rys. 2. Formy pomocy w procesie wczesnej interwencji

Źródło: opracowanie własne.

- 2) wzajemnego uznawania praw i kompetencji,
- 3) integracji podejmowanych działań, pozwalającej wyznaczać wspólne cele i podejmować działania sprzyjające ich realizacji,
- 4) wypracowaniu zbieżnych stanowisk związanych np. z rodzajem podejmowanej terapii,
- 5) postępowaniu według wspólnie ustalanych reguł, co sprzyja nie tylko spójności działań, ale także ich lepszej organizacji,
- 6) systematycznej wymianie informacji na temat funkcjonowania dziecka.

Analiza zaprezentowanych zasad sprzyjających efektywności wczesnej interwencji wymaga więc także skupienia uwagi specjalistów na rodzicach/opiekunach dziecka oraz ich potrzebach.

6.3. Nadzieje i granice terapii, czyli o drodze dziecka z opóźnieniami i zaburzeniami rozwojowymi do samodzielności

Dobre metody terapeutyczne wcale nie muszą optymalizować procesu terapii, jeśli polegają wyłącznie na doskonaleniu pewnych procedur, lub proces postępowania terapeutycznego nie pozwala dziecku wypracowywać własnych strategii samoregulacji. Aktualnie, choćby dzięki rozwojowi badań genetycznych czy neurobiologii, wiemy coraz więcej o tym, jak uczy się mózg. I choć wiedza ta rozbudza nadzieje wielu rodziców dzieci z opóźnieniami czy zaburzeniami rozwoju na szybką i efektywną pomoc (szczególnie terapię dziecka), to jednak bez odniesienia się do innych nauk nie jesteśmy często w stanie skutecznie wspierać w rozwoju dzieci, które bez względu na zakres czy głębokość ograniczenia zawsze należy traktować jak autonomicznych, wielowymiarowych ludzi.

Nie istnieją instrukcje strategii terapeutycznych²¹, które można powiełać, bo mamy do czynienia z podobnymi opóźnieniami w rozwoju lub zaburzeniami wpisującymi się w daną jednostkę chorobową. Każde dziecko to odrębny człowiek. Trudno w takim przypadku kierować się chronologią bezwzględną, czyli normą wiekową ustaloną statystycznie, istotne jest jednak odwołanie się do etapów rozwoju, bo na podstawie wzajemnego następstwa umiejętności w poszczególnych sferach możliwe staje się ustalenie zakresu oddziaływań uwzględniających indywidualizację, ze wskazaniem na założenie dotyczące faktu, że pojawienie się elementów sekundarnych w rozwoju poszczególnych funkcji warunkowane jest osiągnięciem etapów prymarnych.

Wczesna stymulacja rozwoju dziecka wymaga więc od prowadzącego ją terapeuty odwołania się do prymarnych (podstawowych, źródłowych) umiejętności malca. Bez względu na wiek dziecka istotne w procesie konstruowania działań będzie tym samym odwoływanie się np. do jego wieku poznawczego – jeśli bowiem malec nie potrafi chwytać, przeciwstawiając kciuk, nie rozwinie umiejętności manipulowania przedmiotami, jeśli nie skupia wzroku na twarzy opiekuna, nie będzie mógł oglądać obrazków

²¹ W pojęciu strategii równie istotny jak wykorzystywane metody, formy czy techniki pracy terapeutycznej jest styl pracy terapeuty.

i uczyć się rozumienia nazw przedmiotów. Podjęcie decyzji związanej z „punktem wyjścia” stymulacji dziecka z opóźnieniami czy zaburzeniami rozwoju trzeba wiązać więc z poziomem aktualnego rozwoju (dotyczy to zarówno sfery instrumentalnej, jak i kierunkowej). Jeśli poziom ten w zakresie poszczególnych funkcji czy procesów jest u danego dziecka zróżnicowany, trzeba będzie ustalać różne poziomy wyjściowe w zakresie działań terapeutycznych.

Tworząc lub uczestnicząc w procesie wczesnej interwencji, która powinna pozwolić dziecku radzić sobie ze zróżnicowanymi wyzwaniami, zadajemy sobie jednak często pytania nie tyle o metody, bo te zawsze będą dopasowywane do potrzeb konkretnego dziecka, co raczej o kierunki poszukiwań rozwiązań sprzyjających małemu człowiekowi – pozwalających mu rozwijać się, poznawać świat przedmiotów i ludzi, budować z opiekunami więzi emocjonalne i relacje interpersonalne. Kierunki tych poszukiwań są niezmiernie istotne, bo jak podkreślają Sarah-Jayne Blakemoore i Uta Frith²², mówiąc o dziecku, nie można zapominać o mózgu, który w czasie rozwoju przechodzi kilka fal reorganizacji, przy czym zmianie ulegają nie same neurony, ale np. w okresie niemowlęcym radykalnie zmienia się sieć połączeń między nimi (dendryty i synapsy). Odkrycia neurobiologii zwracają też uwagę, iż istnieją okresy krytyczne w kształtowaniu rozwoju mózgu przez doświadczenie oraz że bogatsze środowisko powoduje powstawanie większej liczby połączeń w mózgu niż środowisko ubogie.

Badania Torstena Wisela i Davida Hubela²³ z Uniwersytetu Harvada prowadzone już w latach 60. XX wieku wskazywały, że deprivacja wzrokowa we wczesnym okresie życia prowadzi do poważnej degradacji połączeń neuronalnych we wzrokowych obszarach mózgu, co oznaczało ślepotę oka, które było zasłonięte zaraz po urodzeniu (badania prowadzono na kochach). U dorosłych osobników całkowita deprivacja wzrokowa nie niosła z sobą takich skutków. Na tej podstawie przyjęto, że do pewnego wieku muszą pojawiać się określone doświadczenia zmysłowe, żeby nastąpił optymalny rozwój mózgu.

Czy oznacza to jednak, że już w okresie niemowlęcym dzieci powinny być wystawiane na jak największą liczbę doświadczeń związanych z uczeniem się? Większość uczonych jest obecnie przekonana, że powinniśmy raczej mówić o okresach wrażliwych, bo okresy określane mianem krytycznych nie są ani sztywne, ani nieelastyczne. I chociaż istotne jest, by pewna stymulacja zmysłowa pojawiła się przed osiągnięciem określonego wieku, to

²² S.-J. Blakemoore, U. Frith, *Jak uczy się mózg*, Kraków 2008, s. 23 i dalsze.

²³ D.H. Hubel, T.N. Wiesel, *Brain and Visual Perception: The Story of a 25-Year Collaboration*, Oxford 2004.

„stymulacja wyrównawcza i trening w późniejszym okresie mogą doprowadzić do przywrócenia w pewnym stopniu funkcji odpowiednich okolic mózgu”²⁴, a w odniesieniu do ludzkich niemowląt szczególne znaczenie należy przypisać interakcjom z innymi ludźmi.

W przypadku wczesnej interwencji ważne może się więc okazać wykorzystywanie nie tylko programów podkreślających wagę zmysłowego uczenia się małego dziecka²⁵, ale także tych programów, których założenia skoncentrowane są na doświadczaniu przez malca upośrednionego uczenia się. Zaliczamy do nich program Mediated Learning Experience (MLE)²⁶ czy oparty na MLE program MISC (More Intelligent Sensitive Children – Bardziej Inteligentne Wrażliwe Dzieci)²⁷. Chodzi o to, by tworząc proces wczesnej interwencji, nauczyć się dostrzegać znaczenie interakcji dziecko – rodzic/opiekun, związane z aktywnym uczestnictwem w mediowaniu między malcem i światem.

Proces upośrednionego uczenia się, odmienny od bezpośredniego, spontanicznego, niekierowanego uczenia się przez zmysły, zachodzi, jeśli otoczenie jest upośredniane dziecku przez rodzica/opiekuna, który czuje i rozumie jego potrzeby, zdolności, zainteresowania, ale też pewne ograniczenia w relacjach związane ze światem, np. z aktualnym stanem zdrowia malca. Doświadczenia związane z upośrednionym uczeniem się mają rozwinąć u dziecka potrzebę uważnego skupienia się na bodźcach, spostrzeganie ich przez wzrok, słuch, dotyk, w sposób nieprzypadkowy. Upośrednianie, określane też mianem mediacji, ma wytworzyć w dziecku potrzebę łączenia tego, co spostrzega z innymi doświadczeniami, porównywania i przeciwstawiania. Wytwarza się w ten sposób potrzeba „poszukiwania informacji poza tymi pochodzącymi z bezpośredniego doświadczenia, nie dopuszczając w ten sposób do tworzenia fragmentarycznego obrazu świata, opartego na niepowiązanych ze sobą doświadczeniach”²⁸.

Upośrednianie umożliwia dziecku organizację swojego zachowania, by dopasować je do wymagań zadań, uczenie się oceny wpływu własnych zachowań na otoczenie, wiązanie zachowań z doświadczaniem poczucia sukcesu. Istotnym elementem efektywności upośrednionego uczenia się jest

²⁴ S.-J. Blakemoore, U. Frith, *Jak uczy się mózg*, s. 27.

²⁵ H. Krauze-Sikorska, *Znaczenie zmysłowego postrzegania świata w procesie uczenia się*, w: *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole*, red. H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, Poznań 2010, s. 99-114.

²⁶ R. Feuerstein, *Mediated learning experiences in the acquisition of kinesics*, w: *Developmental kinesics: The emerging paradigm*, red. B.L. Hoffer, R.St. Clair, New York 1981, s. 61-106.

²⁷ P.S. Klein, *Całościowa ocena i interwencja w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa*, w: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994, s. 207-214.

²⁸ Tamże, s. 190.

dobra mediacja, która umożliwi dorosłemu zwracać na siebie uwagę dziecka, rozwijać tę umiejętność poprzez takie zachowania, jak: manipulowanie czy nazywanie przedmiotów, wskazywanie dziecku ukrytych właściwości przedmiotów, dokonywanie porównań i kontrastowych zestawień. Mediacja między dzieckiem i jego otoczeniem, choć niesie z sobą wiele pozytywnych zmian w funkcjonowaniu dzieci z ograniczeniami w rozwoju, stawia przed dorosłym wysokie wymagania – bycia elastycznym, zrozumienia, jak ważna jest konieczność poszukiwania sposobów wywołujących odzajemnianie zainteresowania ze strony dziecka (różne techniki, kombinacja wielu zachowań, niepowtarzanie tych samych form zwracania na siebie uwagi malca, jeśli zauważa się brak reakcji czy wzajemności z jego strony)²⁹.

Program MISC oparty na założeniach MLE powstał jako program wczesnej interwencji po to, by przełamywać stereotypy w myśleniu rodziców dotyczące przekonania związanego z istnieniem programu uniwersalnego, opartego wyłącznie na działaniach i wskazaniach specjalisty stymulującego rozwój dziecka. Pnina S. Klein ujmuje jego cele w czterech punktach:

- pomoc rodzicom/opiekunom w „zrozumieniu istoty procesów leżących u podstaw doświadczenia upośrednionego uczenia się”³⁰, ale też wzmacniania ich osobistych kompetencji w tym obszarze, które już posiadali, a z których istnienia nie zawsze zdawali sobie sprawę. Istotą stają się tu relacje rodzic – dziecko; specjalista – dziecko; specjalista – rodzic,
- „zbudowanie” słownika pozwalającego na czytelną, przejrzystą i spójną komunikację między wszystkimi osobami zajmującymi się małym dzieckiem i jego rodzicami,
- stworzenie podstaw sprzyjających ciągłości działań (opiekuńczych, edukacyjnych, terapeutycznych) na kolejnych etapach życia i rozwoju dziecka,
- przygotowanie zespołu osób funkcjonujących w lokalnych społecznościach, które pełniąc funkcje instruktorów w rodzinie i „pośredników” analizujących raporty ze spotkań instruktora z rodziną i przygotowujących cele i program następnych spotkań, wspieraliby dziecko i jego rodzinę przy minimalnej zewnętrznej pomocy specjalistów.

W badaniach efektów związanych z wykorzystaniem programów upośrednionego uczenia się zarówno Pnina S. Klein, jak i Reuven Feuerstein podkreślali znaczące korzyści związane przede wszystkim ze zmianami interakcji opiekun – dziecko, wskazywali też, odwołując się do wypowiedzi matek uczestniczących w programach, wzrost świadomości potrzeby inten-

²⁹ Tamże, s. 212-213.

³⁰ Tamże, s. 209.

cjonalności i wzajemności, zdolności do rozpoznawania zachowań dzieci, umiejętności oceny tego, co korzystne dla zaspokojenia potrzeb małego człowieka.

Efekt sprzyjający rozwojowi samodzielności i autonomii dzieci z ograniczeniami w rozwoju można odnieść tu do zjawiska, które ściśle powiązane jest z orientacją podmiotową („na osobę”), pozwalającą dziecku stopniowo uwalniać się od nieustannej obecności i pomocy innych osób w zaspakajaniu swoich potrzeb, a tym samym przechodzić od zależności do samodzielności. I choć uzyskiwanie tej samodzielności zarówno dla dziecka z ograniczeniami w rozwoju, jak i jego opiekunów jest wyzwaniem o wiele większym niż w przypadku dzieci rozwijających się prawidłowo, samodzielność może też nie dotyczyć wszystkich sfer funkcjonowania malca, to wsparcie uzyskane dzięki spójnie działającemu systemowi wczesnej interwencji pozwala przede wszystkim zapobiegać spostrzeganiu dziecka wyłącznie przez pryzmat jego ograniczeń – z czasem ono samo także nie będzie postrzegało siebie przez ten pryzmat. Ten moment stanie się kapitałem na całe jego życie.

Podsumowanie

Wszystkie dzieci, nawet te o ograniczonej sprawności, mogą podążać drogą pozwalającą osiągać im autonomię i samodzielność. Proces wczesnej interwencji, stanowiący spójny system działań rodziców/opiekunów i specjalistów, powinien pomóc im pokonywać tę nierzadko trudną i wyboistą drogę. Będzie to możliwe jednak wyłącznie wtedy, gdy celem nadrzędnym uczynimy nie restrykcyjne stosowanie się do określonych metod, form czy wszystkich wymienionych zasad związanych ze sposobami tworzenia skutecznego wspierania rozwoju dziecka, ale gdy docenimy znaczenie bezpiecznej więzi między malcami a ich głównymi opiekunami, nauczymy się odczytywać i interpretować sygnały płynące od dzieci, właściwie zaspakajając ich potrzeby biologiczne i psychologiczne, dbając równocześnie o potrzeby dorosłych – dziecko z opóźnieniami czy zaburzeniami w rozwoju stawia bowiem przed dorosłymi szczególnie wysokie wymagania.

Nie zawsze łatwo zbudować właściwe relacje dziecko – rodzice czy dziecko – specjaliści, bo wymaga to świadomości dorosłego w wyznaczaniu granic pomocy malcowi po to, by zachować niezbędną równowagę w procesie jego wsparcia. Dzięki temu unikamy frustracji, występującej zwykle, gdy od dziecka oczekuje się rzeczy leżących poza zasięgiem jego aktualnych możliwości. Frustracji unikniemy i my, i maluch także wtedy, gdy wyczuwamy momenty, kiedy nie chce być wyręczany, bo jest w stanie zrobić coś samodzielnie, kiedy pragnie dokonywać własnych, nawet najprostszych

wyborów, gdy po prostu musi upaść, by nie czuł się nieustannie kontrolowany. Każde dziecko w takim samym stopniu zasługuje bowiem na poważne i pełne szacunku traktowanie. Takie podejście umożliwi elastyczne reagowanie w wielu sytuacjach (także tych trudnych) oraz rewidowanie swojego postępowania w relacjach z dzieckiem³¹. W ten sposób dziecko uczy się ufać sobie i rozumieć siebie. Zgodnie z tym, co powiada J. Holt:

Musimy rozumieć, że nasze prawo do kierowania życiem drugiego człowieka jest w najlepszym razie bardzo ograniczone. Rozszerzyć je możemy jedynie kosztem praw tego człowieka. Tylko swojemu niewolnikowi można w pełni uniemożliwić popełnianie błędów. Tyle że niewolnik nie jest w stanie obronić się przed naszymi zachciankami i słabościami. Większość ludzi woli zmagać się ze światem. I myślę, że ludzie mają do tego prawo³².

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o efektywność wczesnej interwencji nie jest łatwe, bo zawsze trzeba pobudzić refleksję nie tylko nad sposobem tej interwencji, ale też nad tym, że pomagając dziecku z ograniczeniami w rozwoju, nie można pominąć jego rodziców/opiekunów. Szczególnym wyzwaniem dla specjalisty jako aktywnego uczestnika tego procesu jest nie zawsze relacja z dzieckiem, ale skłonienie jego opiekunów do przemyślenia własnej sytuacji, odnalezienia w niej tego, co może stanowić o podjęciu decyzji o zmianie dotyczącej tych obszarów funkcjonowania dziecka, w których jest ona możliwa, a więc uruchomienie wewnętrznych mechanizmów pozwalających na autopomoc – odejście od bierności i korzystania z pomocy typu obezwładniającego z korzyścią dla dziecka i siebie samych.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ

1. Wszystkie dzieci, nawet te o ograniczonej sprawności, mogą podążać drogą pozwalającą osiągać im autonomię i samodzielność.

2. Wczesną interwencją powinny zostać objęte dzieci, które w okresie prenatalnym, perinatalnym lub postnatalnym zetknęły się z czynnikami zakłócającymi lub wręcz zaburzającymi ich rozwój.

3. Indywidualny obraz dziecka związany z opóźnieniami lub zaburzeniami w rozwoju różni się od obrazu innych dzieci, nawet tych, u których diagnozy wskazują na takie same ograniczenia w rozwoju.

4. Działania skupione wokół założeń wczesnej interwencji okazują się efektywne wyłącznie wtedy, gdy uznajemy indywidualność dziecka, a cały proces

³¹ J. Arnall, *Discipline Without Distress: 135 tools for raising caring responsible children without time-out, spanking, punishment or bribery*, Calgary 2010.

³² J. Holt, *Teach Your Own: A Hopeful Path for Education*, New York 1981, s. 303.

wczesnej interwencji jest wcześniej odpowiednio przemyślany, przygotowany, realizowany oraz, dzięki monitorowaniu zachodzących w funkcjonowaniu dziecka zmian, odpowiednio modyfikowany.

5. Programy wczesnej interwencji skupiają się na tworzeniu skutecznej „sieci wsparcia” nie tylko dla dziecka, ale także jego rodziców/opiekunów – w ten sposób zwiększeniu ulega z jednej strony osobisty potencjał rodziców do radzenia sobie z wyzwaniami i sytuacjami trudnymi, z drugiej rozwijają się ich kompetencje wychowawcze oraz terapeutyczne (jeśli istnieje taka potrzeba) sprzyjające wspomaganie i wspieranie rozwoju dziecka.

BIBLIOGRAFIA

- Aly M., *Dziecko specjalnej troski. Pierwszy rok życia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002
- Arnall J., *Discipline Without Distress: 135 tools for raising caring responsible children with out time-out, spanking, punishment or bribery*, Professional Parenting, Calgary 2010
- de Barbro B., *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999
- Blakemoore S.-J., Frith U., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008
- Brzezińska A.I., *Dzieci z układu ryzyka*, w: *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A.I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Wydawnictwo Humaniora, Poznań 2003
- Brzezińska A.I., *Jak skutecznie wspomagać rozwój*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005
- Dykcik W., *Formy postępowania terapeutyczno-wychowawczego*, w: *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001
- Feuerstein R., *Mediated learning experiences in the acquisition of kinesics*, w: *Developmental kinesics: The emerging paradigm*, red. B.L. Hoffer, R.W.St. Clair, University Park Press, New York 1981
- Foley J., *Scaffolding*, „ELT Journal”, 1994, vol. 48/1
- Frankl V.E., *Homo Patiens. Logorytmika i jej kliniczne zastosowanie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1998
- Holt J., *Teach Your Own: A Hopeful Path for Education*, Delacorte, New York 1981
- Hubel D.H., Wiesel T.N., *Brain and Visual Perception: The Story of a 25-Year Collaboration*, Oxford University Press, New York 2004
- Klein P.S., *Całościowa ocena i interwencja w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa*, w: *Dziecko w świetle ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994
- Krauze-Sikorska H., *Determinanty efektywności systemu CAE w procesie edukacji dzieci z utrudnieniami w rozwoju*, „Studia Edukacyjne”, 2012, nr 23

- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006
- Krauze-Sikorska H., *Znaczenie zmysłowego postrzegania świata w procesie uczenia się*, w: *Aktywna edukacja w przedszkolu i w szkole*, red. H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, Wydawnictwo WSPiA, Poznań 2010
- Obuchowska I., *Wokół „wspomagania rozwoju” – poszukiwanie terminologicznej jasności*, „Rewalidacja”, 2003, nr 2
- Porębska M., *Co warto wiedzieć o rozwoju człowieka, gdy próbujemy integrować jego przebieg?*, w: *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka*, red. A. Czapik, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2003
- Szuman S., *O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich*, „Nowa Szkoła”, 1962, nr 6
- Twardowski A., *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012
- Widłak W., *Pan Kuleczka. Spotkanie*, Media Rodzina, Poznań 2004
- Wood D., Bruner J.S., Ross G., *The role of tutoring in problem - solving*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 1986, 17
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971

HANNA KRAUZE-SIKORSKA, KINGA KUSZAK, GRAŻYNA RURA,
KATARZYNA SADOWSKA

Refleksje końcowe

Zawarte z niniejszej monografii zagadnienia stanowią teoretyczne wprowadzenie do dalszych rozważań nad opieką i edukacją małego dziecka w polskim systemie polityki prorodzinnej i wpisują się w nurt aktualnych rozważań nad postrzeganiem dziecka jako osoby dysponującej ogromnym potencjałem rozwojowym. Od jakości wczesnej opieki i edukacji w domu rodzinnym, w instytucjach i w relacjach z szerszym otoczeniem społecznym zależy będzie, na ile dziecko osiągnie maksimum swoich możliwości rozwojowych, a w jakim stopniu będzie skazane na porażkę w dynamicznie rozwijającej się rzeczywistości.

Tom zatytułowany *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożeń* rozpoczyna cykl opracowań przygotowywanych przez pracowników Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM we współpracy z przedstawicielami instytucji odpowiedzialnych za tworzenie systemu opieki i edukacji małego dziecka, które będą zmierzały do prezentacji różnych perspektyw teoretycznych i rozwiązań praktycznych.

Oddana w ręce Czytelników publikacja zapoczątkowuje również działania związane z utworzeniem *Towarzystwa Edukacji Dziecka do lat 6*. Inicjatywa powstania stowarzyszenia zajmującego się opieką i edukacją małego dziecka powstała w Zakładzie Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej Wydziału Studiów Edukacyjnych im. Adama Mickiewicza w Poznaniu jako efekt podejmowanych od wielu lat inicjatyw na rzecz małych dzieci. Wśród działań zrealizowanych przez pracowników Zakładu należy wymienić: prowadzenie wieloaspektowych badań dotyczących małego dziecka w różnych kontekstach rozwojowych i społecznych oraz przestrzeniach współczesnego świata, realizację studiów nauczycielskich pierwszego i drugiego stopnia przygotowujących absolwentów do pracy z małym dzieckiem,

utworzenie Podyplomowych Studiów Wychowania Przedszkolnego i Opieki nad Małym Dzieckiem realizowanych na Wydziale Studiów Edukacyjnych i w ośrodku zamiejscowym UAM w Pile, współpracę ze Stowarzyszeniem Żłobków Niepublicznych ProRodzina oraz współudział w stworzeniu koncepcji żłobków przy Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w ramach programu *Maluch na Uczelni*. Te wszystkie działania odpowiadają na potrzeby różnych grup i osób zainteresowanych miejscem małego dziecka w przestrzeni współczesnego świata. Celem autorek jest zachęcenie do publicznej dyskusji nad wczesnodziecięcą edukacją, a wynikająca z niej refleksja będzie służyć tworzeniu przestrzeni przyjaznej małemu dziecku.

Słownik najważniejszych pojęć

aktywność twórcza – wszelka aktywność poznawcza i emocjonalno-motywacyjna prowadząca do subiektywnie lub też jednocześnie obiektywnie nowych i wartościowych wytworów w jednej lub kilku różnorodnych dziedzinach życia

asocjacja – kojarzenie rozwarstwowanego materiału według pewnych reguł

Attachment Parenting (pojęcie to tłumaczone jako „rodzicielstwo bliskości”) – w literaturze polskiej pojawiło się za przyczyną Williama Searsa – swoista filozofia rodzicielstwa, której istotą jest budowanie przez dziecko i jego opiekunów silnej więzi emocjonalnej. Wrażliwi i dostępni emocjonalnie rodzice pomagają dziecku zbudować bezpieczny styl przywiązania, sprzyjający nie tylko prawidłowemu rozwojowi społecznemu i emocjonalnemu, ale wpływający też na poczucie szczęścia

bezpieczna baza – osoba, do której dziecko jest przywiązane, która zaspokaja jego podstawowe potrzeby, daje fizyczne i emocjonalne oparcie w sytuacji „wychodzenia dziecka na zewnątrz” poza relację opiekun – dziecko i eksploracji świata przedmiotów i ludzi

cytoarchitektonika kory mózgowej (inaczej: mapowanie mózgu) – nauka zajmująca się organizacją komórek organizmu i odnosząca się przede wszystkim do budowy ośrodkowego układu nerwowego: mózgowia i rdzenia kręgowego. Mapę cytoarchitektoniczną kory mózgowej opracował Korbinian Brodmann (1868-1918)

czynniki paragenetyczne – nadmiar lub niedobór podstawowych substancji odżywczych, witamin i hormonów, nadciśnienie tętnicze matki, obecność w organizmie matki szkodliwych dla rozwoju dziecka substancji, takich jak alkohol, narkotyki czy nikotyna

czynniki środowiskowe stymulujące rozwój małego dziecka – (1) wrażliwość i gotowość do reakcji na sygnały niemowlęcia, (2) wzmacnianie sygnałów werbalnych dziecka i częstotliwość wymiany podczas wspólnej zabawy, (3) akceptacja osoby dziecka i podążanie za jego nastrojami, (4) stymulujące środowisko z głównym opiekunem, (5) zabawy wymagające podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów

diagnozy specjalistyczne małego dziecka – szczególnie istotne w sytuacji przekraczania przez dziecko z ograniczeniami kolejnych etapów rozwoju; pozwalają odpowiedzieć na pytanie o skuteczność podejmowanych wcześniej działań i pomagają wyznaczyć kierunek wczesnej interwencji dziecka

dysocjacja – proces rozkładania materiału zawartego w pamięci na drobniejsze elementy

dyspraksja – trudności związane z planowaniem i realizowaniem prostych zadań ruchowych i sensorycznych

ekspresja – naturalna potrzeba i konieczność zapewniająca pełny rozwój dziecka polegająca na wyrażaniu siebie w procesie poznawania świata i swojego miejsca w świecie

faza syntezy w rozwoju wyobraźni – konsekwencja dysocjacji i asocjacji, w wyniku której powstaje w wyobraźni dziecka nowy wytwór w formie określonego obrazu

figura przywiązania (obiekt przywiązania) – osoba, która wywołuje silną tendencję dziecka do znalezienia się w jej pobliżu. Pierwotnym obiektem przywiązania jest najczęściej matka lub innym opiekun, który podejmuje wobec dziecka podstawowe czynności pielęgnacyjne, opiekuńcze, zaspokaja jego najważniejsze potrzeby. Powtarzalność kontaktów z obiektem przywiązania prowadzi do powstania więzi uczuciowej, której podstawą jest świadomość, że obiekt przywiązania jest dostępny i gotowy do udzielenia pomocy

ideomotoryka – termin pochodzi z psychologii sportu, oznacza programowanie mózgu do wykonania elementu ruchowego (ćwiczenia)

inteligencja sensoryczno-motoryczna – według J. Piageta to rodzaj inteligencji zaznaczający się w dwóch pierwszych latach człowieka ukazujący i wyjaśniający stopniowy proces przejścia od odruchów do podejmowania przez dziecko „kombinacji myślowych”

interioryzacja działań (uwewnętrznianie) – przechodzenie od czynności przedmiotowych do czynności umysłowych

lustro społeczne – pojęcie istotne szczególnie w drugim roku życia (jednakże zaznaczające się już w okresie niemowlęctwa w szóstym miesiącu życia

w kontakcie z najbliższymi), określające tendencję dziecka do obserwowania, naśladowania, badania reakcji innych osób w określonych sytuacjach w celu przeniesienia tej reakcji na własne reakcje emocjonalne i społeczne

mechanizm społecznego odnoszenia (społecznego odniesienia) – umiejętność wykorzystywania informacji płynących od innych ludzi (opiekunów) w celu regulacji własnego zachowania

mielinizacja – tworzenie otoczki tłuszczowej mielinowej wokół aksonów, co zwiększa sprawność energetyczną neuronu i przyspiesza przekazywanie impulsów neuronalnych w komórkach nerwowych

model magnesu języka ojczystego – wrodzona zdolność niemowlęcia do odbioru specyficznych prototypów fonetycznie określonego języka. Prototypy fonetyczne stanowią najlepsze egzemplarze danych kategorii fonetycznych i są w związku z tym najłatwiejsze do zapamiętania dla niemowlęcia. W przestrzeni akustycznej taki prototyp zachowuje się jak „atraktor”, przyciąga do siebie podobne kategorie dźwięków i umożliwia ich kojarzenie. Gdy odbiorcy słyszą prototyp fonetyczny, usiłują go odróżnić od innych dźwięków w najbliższej przestrzeni akustycznej

mowa opiekuna kierowana do dziecka – w literaturze przedmiotu na określenie mowy dorosłych kierowanej w stronę dziecka znaleźć można ponad 45 określeń, które zbiera i prezentuje S. Milewski. W jego zestawieniu znajdują się takie określenia, jak: „dziecięcy sposób wymawiania”, „dziecinna wymowa rodziców”, „język dziecięcy”, „język dziecinny”, „język dziecięcy osób starszych”, „język kierowany do dzieci”, „język ludzi dorosłych w odniesieniu do dzieci”, „język matczyny”, „język matek i nianiek”, „język miłości i czułości”, „język opiekunek”, „język piastunek”, „język pieszczotliwie dziecięcy”, „mówienie po dziecinnemu”, „pieszczotliwie przemawianie”, „język mamus”, „kod macierzyński”, „mowa udziecinniona”, „repertuar czułych gaworzeń”, „język opiekuńczy” itp.¹

mowa telegraficzna – uproszczona mowa dziecka między drugim a trzecim rokiem życia, charakteryzująca się wypowiedziami dwuwyrazowymi

naśladownictwo – potencjał rozwojowy dziecka (objawiający się często nawet przed szóstym miesiącem życia) do naśladowania czynności osób ze środowiska rodzinnego, w wyniku którego dziecko nabywa określonych kompetencji rozwojowych

nieprawidłowe więzi dziecko – opiekun – (1) **więź lękowo-unikowa** – dziecko sprawia wrażenie samodzielnego, a podczas zabawy niewiele uwa-

¹ S. Milewski, *Mowa dorosłych kierowana do dzieci. Studium fonostatycznie-fonotaktyczne*, Gdańsk 2011, s. 20-22.

gi poświęca matce, chętnie bawiąc się z obcą osobą. Zniknięcie matki nie wydaje się dla niego problemem, a z powracającą do pokoju matką nie szuka bliskości fizycznej, (2) **więź lękowo-ambiwalentna** – matkom bardzo trudno uspokoić dzieci w sytuacjach, w których odczuwają zaniepokojenie. Maluchy w obcym otoczeniu bardzo boją się utraty kontaktu z matką, trudno więc jej opuścić pomieszczenie, ponieważ dziecko często przywiera do niej i protestuje, przeraźliwie płacząc. Czasem można mieć jednak do czynienia z sytuacją, w której gwałtownie i ze złością broni się przed przytulaniem i pocieszaniem przez matkę po jej powrocie, (3) **więź zdezorganizowana** – brak spójnych systemów radzenia sobie z sytuacją stresogenną. Dziecko prezentuje w stosunku do matki sprzeczne zachowania związane z poszukiwaniem bliskości, a następnie jej unikaniem. Takie zachowania wskazują na lęk i zagubienie w relacjach z matką

odkrywanie własnej osoby – proces wiążący się ze zrozumieniem pojęcia stałości przedmiotu oraz stopniowo rosnącą samodzielnością dziecka. Za okres odkrywania własnej osoby np. A. Sroufe przyjmuje drugi rok życia, podczas którego następuje stopniowe wyodrębnienie „ja” od „nie-ja”, w tym także od innych osób

okres lingwalny rozwoju mowy – etap, w którym dziecko staje się twórcą i nadawcą komunikatów językowych

okres prelingwalny rozwoju mowy – okres przygotowawczy rozwoju mowy przypada na etap niemowlęcy. W tym czasie dziecko zdobywa elementarną wiedzę na temat otaczającego je świata, jest głównie odbiorcą komunikatów. W wyniku relacji komunikacyjnych z opiekunem/opiekunami dochodzi do odkrycia istoty znaku językowego

okres sensorywny rozwoju – faza w indywidualnym rozwoju, w trakcie której jednostka jest gotowa do uczenia się nowej umiejętności, kształtowania nowej funkcji itp.

opóźnienia rozwoju dziecka – dotyczą zarówno sfery instrumentalnej, jak i kierunkowej. Może przejawiać się nie tylko ogólnym spowolnieniem, ale także niejednoczesnością opanowywania umiejętności, np. w obszarach dotyczących rozwoju motorycznego i poznawczego. Dziecko, odpowiednio stymulowane i wspierane w rozwoju, jest w stanie przezwyciężyć opóźnienie w rozwoju. Barbara Ohrt mówi tu o TNS – *transitorische neurologische Störung*, czyli samoistnie zanikającym (przemijającym) zaburzeniu neurologicznym, co nie oznacza jednak, że dziecko nie potrzebuje w swym otoczeniu odpowiednio wrażliwych na jego potrzeby opiekunów

periodyzacja rozwoju mowy – umowny podział czasu trwania rozwoju mowy na poszczególne okresy, który odpowiada określonym etapom rozwoju psychofizycznego jednostki

podstawowy opiekun – osoba, zwykle matka, z którą dziecko nawiązuje zasadniczą relację przywiązania

proces upośrednionego uczenia się – zachodzi, jeśli otoczenie jest upośredniane dziecku przez rodzica/opiekuna, który czuje i rozumie jego potrzeby, zdolności, zainteresowania, ale też pewne ograniczenia w relacjach ze światem związane np. z aktualnym stanem zdrowia dziecka. Doświadczenia związane z upośrednionym uczeniem się mają rozwinąć u malca potrzebę uważnego skupienia się na bodźcach, spostrzeganie ich przez wzrok, słuch, dotyk, w sposób nieprzypadkowy. Upośrednianie, określane też mianem mediacji, ma wytworzyć w dziecku potrzebę łączenia tego, co spostrzega, z innymi doświadczeniami, porównywania i przeciwstawiania

progi zagrożenia rozwoju dziecka w rodzinie – podstawą oceny poszczególnych stadiów ograniczonych tymi progami muszą być z jednej strony założenia teoretyczne, pozwalające określić ryzyko wystąpienia zaburzeń w rozwoju i zachowaniu dziecka ze wskazaniem na znaczenie kumulacji niesprzyjających rozwojowi indywidualnych cech podmiotu (tu: dziecka) oraz cech środowiska rodzinnego, z drugiej badania empiryczne dokonujące rozróżniania, różnicowania, opisu i wyjaśniania czynników wpływających na zaburzenia rozwoju dzieci

program Mediated Learning Experience (MLE) – oparty na upośrednionym uczeniu się; doświadczenia związane z upośrednionym uczeniem się mają rozwinąć u dziecka potrzebę uważnego skupienia się na bodźcach, spostrzeganie ich przez wzrok, słuch, dotyk, w sposób nieprzypadkowy.

program MISC (More Intelligent Sensitive Children – Bardziej Inteligentne Wrażliwe Dzieci) – oparty na założeniach MLE powstał jako program wczesnej interwencji po to, by przełamywać stereotypy w myśleniu rodziców dotyczące przekonania związanego z istnieniem programu uniwersalnego, opartego wyłącznie na działaniach i wskazaniach specjalisty stymulującego rozwój dziecka

propriocepcja – zmysł czucia głębokiego, stymulowana jest w najwcześniejszym okresie rozwoju człowieka od okresu prenatalnego aż po wczesne dzieciństwo. Rozwojowi propriocepcji sprzyja kołysanie, bujanie, wirowanie itp.

protodialog (protokonwersacja, pseudodialog, protokomunikacja) – wczesna bezsłowna oparta na wokalizacji oraz z elementami prostych komunikatów werbalnych forma komunikacji między opiekunem i dzieckiem jako podstawa do kształtowania późniejszych kompetencji dialogowych. Wypowiedzi kierowane w stronę dziecka mają charakter sytuacyjny, afektywny i synpraktyczny (związane są z określonym działaniem)

protojęzyk – ciąg zindywidualizowanych wzorców dźwiękowych, które wskazują określone znaczenie lub wyrażenie, ale nie mogą być uznawane za słowa

przywiązanie – długotrwały, emocjonalny związek z konkretną osobą charakteryzujący się selektywnością (skupianiem się na konkretnej osobie, która wywołuje zachowania przywiązania w sposób i w zakresie niespotykanym w relacjach z inną osobą), poszukiwaniem fizycznej bliskości, komfortem i bezpieczeństwem wynikającym z bliskości z rodzicem, a także lękiem separacyjnym, który pojawia się w momencie, gdy więź zostaje zerwana i niemożliwe staje się osiągnięcie bliskości

relacja prototypowa – pierwsza relacja dziecka z opiekunem stanowiąca wzorzec dla późniejszych relacji społecznych

rozwój spostrzeżeń – intensywnie następuje w okresie poniemowlęcym – wówczas dziecko kształtuje i doskonali nowe możliwości poznania dzięki zdolności samodzielnego poruszania się, stopniowemu rozwojowi mowy i myślenia, kształtującej się wyobraźni, zdolności kojarzenia i uwagi.

samoświadomość – pierwszy etap tworzenia własnego „ja”, podczas którego dziecko uświadamia sobie swoją odrębność i samodzielne istnienie „własnego ja”

scaffolding – termin wprowadzony przez J. Brunera i D. Wooda, aby zaznaczyć istotę wsparcia udzielanego dziecku przez matkę w „epizodach wspólnego zaangażowania” (EWZ). Wsparcie może przyjmować tu różną formę, bez niego dziecko nie byłoby jednak w stanie osiągnąć określonego celu

Shaken Baby Syndrome (SBS) – „syndrom dziecka potrząsanego”, dotyczy przemocy fizycznej w stosunku do niemowląt i małych dzieci poniżej piątego roku życia i prowadzi do urazów akceleracyjno-deceleracyjnych. Spustoszeń dokonanych w mózgu dziecka nie da się odwrócić – efektem może być śmierć dziecka, ale też trwałe uszkodzenia wzroku (w tym ślepotą), zaburzenia motoryczne i poznawcze

słowa treściowe – pierwsze słowa wypowiedane przez dziecko odnoszące się do konkretnych obiektów

socjalizacja – (uspołecznienie) sposób, w jaki dzieci nabywają zachowań niezbędnych dla dopasowania się do kultury i społeczeństwa, w którym żyją

teratogeny – przenikając przez łożysko, zakłócają rozwój płodu i stają się przyczyną zaburzeń fizycznych i psychicznych dziecka. Można podzielić je na trzy kategorie, opisywane w literaturze anglojęzycznej jako tzw. **3D** – *drugs* (używkki, leki, narkotyki), *diseases* (choroby) i *diet* (dieta)

trening twórczości – aktywność dziecka z udziałem opiekuna stwarzającego warunki do poszukiwań przez dziecko nowych rozwiązań w zakresie podejmowanej aktywności

wczesna interwencja – aktywność polegająca na wtrącaniu się czy włączaniu w jakąś sprawę w celu wniesienia zmian, które mogą okazać się nie tylko zasadne, ale przede wszystkim charakteryzować się wysoką skutecznością. Celem podejmowanych działań interwencyjnych jest zwiększenie możliwości rozwojowych dziecka, eliminowanie opóźnień w rozwoju oraz powstałych zaburzeń (jeśli to możliwe) lub przynajmniej ograniczenie ich zakresu przez zapobieganie powstawaniu wtórnych następstw dysfunkcji rozwojowych oraz wsparcie jego rodziców

wczesniactwo dzieci – przyjście dziecka na świat przed upływem 38. tygodnia ciąży; grupa ta stanowi ok. 5% dzieci – ich waga urodzeniowa sytuuje się najczęściej poniżej 2500 gramów, a podstawowe problemy dotyczą niedojrzałości i ewentualnej niewydolności układów (oddechowego, trawienego), szczególnie jeśli dziecko spędziło w łonie matki mniej niż 30 tygodni i waży ok. 1000 gramów. Analizy kliniczne pozwalają dostrzec, że ze względu na konieczność szybkiej interwencji medycznej, skutkującej umieszczeniem wcześniaka na oddziale intensywnej terapii dla noworodków, intuicyjna gotowość rodziców „otwarcia się” na dziecko może zostać zakłócona i stłumiona niepokojem o jego życie i zdrowie. Równie trudne może jednak okazać w tym przypadku rozwinięcie się zaufania dziecka do rodziców

więź bezpieczna – zapewnia równowagę między zapotrzebowaniem na bliskość i dążeniem do samodzielności, pozwala dziecku realizować zadania rozwojowe i jest gwarancją dalszego rozwoju

więź dziecko – matka – oparta na zaufaniu przejawia się początkowo umiarkowanymi protestami na zniknięcie matki. Po chwili dziecko traci zainteresowanie zabawkami i zaczyna przywoływać matkę, często z płaczem, którego nie jest w stanie ukoić obca osoba towarzysząca. Po powrocie matki ciepło ją wita, szuka z nią bliskości fizycznej, a po chwili uspokaja się i zaczyna zajmować się zabawą

wrażliwość na dziecko – determinuje jakość przywiązania między dzieckiem a matką. Matki, które są bardziej wrażliwe na potrzeby swoich dzieci, w większym stopniu dostosowują swoje zachowania do zachowania niemowląt

wspieranie rozwoju – tworzenie odpowiedniego klimatu dla rozwoju. Odnosi się ono do warunków stwarzanych dziecku, które można analizować zarówno na płaszczyźnie warunków materialnych, jak i emocjonalnych. Te pierwsze decydują o działaniach, które może podejmować dziecko,

o przedmiotach, do których ma dostęp, o ludziach, z którymi się spotyka, te drugie nie tylko o tym, czy i jakie działania dziecko będzie podejmowało, ale przede wszystkim o tym, czy w ogóle je podejmie. Podstawowym elementem takiego funkcjonowania jest bezwarunkowa akceptacja ze strony rodziców/opiekunów związana z szacunkiem dla inności dziecka, jego odmiennego funkcjonowania, ale też rozumieniu jego ograniczeń

wspomaganie rozwoju – specyficzna forma pomocy zarówno tej naturalnej, jak i profesjonalnej. Jej istotę stanowi gotowość do korzystania z tej pomocy bądź też chęć jej udzielenia, a także trafność oferty w stosunku do osoby wspomaganą. Ważnym kontekstem wspomaganie rozwoju jest uznanie wartości interakcji podejmowanych przez osobę wspomagającą i wspomaganą, które powinny opierać się na „byciu razem” – wspólnym przebywaniu, rozmowach, podejmowaniu wspólnych działań, otwartym ujawnianiu emocji. Pojęcie „wspomaganie rozwoju” można w kontekście powyższych ujęć odnieść więc do stymulacji rozwojowej wykorzystującej zarówno potencjał dziecka, jak i zasoby tkwiące w rodzinie

wyobraźnia dziecka – polega na przekraczaniu pewnych granic znanego doświadczenia, a jednocześnie na wzbogacaniu znanej podmiotowi rzeczywistości

wyznaczniki procesu diagnostycznego małego dziecka – (1) analiza aktualnego funkcjonowania dziecka w relacjach z otoczeniem, (2) ocena potencjału dziecka i jego ograniczeń związana z umiejętnością wykorzystania przez nie posiadanych zasobów, (3) ocena dotychczasowego wsparcia ze strony otoczenia, (4) zrekonstruowanie biografii dziecka warunkującej stan obecny i wskazanie na determinanty odgrywające w tym procesie znaczącą rolę, (5) wskazanie na perspektywy rozwojowe w sytuacjach, w których dziecko pozostawione zostanie samemu sobie lub udzieli mu się odpowiedniego wsparcia pozwalającego na progres zarówno w rozwoju, jak i zachowaniu

O autorkach

Hanna Krauze-Sikorska – prof. UAM dr hab., kierownik Zakładu Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kierownik studiów I stopnia na kierunku pedagogika: z zakresu edukacji elementarnej i terapii pedagogicznej, edukacji elementarnej i nauczania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, edukacji elementarnej i wychowania fizycznego; studiów II stopnia na kierunku pedagogika: z zakresu edukacji elementarnej i terapii pedagogicznej, terapii z arteterapią; studiów podyplomowych z zakresu wychowania przedszkolnego i opieki nad małym dzieckiem. Autorka następujących publikacji: *Graficzny świat dziecka*, Eruditus, Poznań 1998; *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, WN UAM, Poznań 2006; *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych* (wspólnie z M. Klichowskim), WN UAM, Poznań 2013. Redaktorka wielu monografii poświęconych dzieciom i młodzieży. Autorka i współautorka licznych artykułów naukowych i popularnonaukowych.

Kinga Kuszak – prof. UAM dr hab., pracuje w Zakładzie Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół dynamiki zmian rozwojowych w okresie dzieciństwa, rozwoju samodzielności dziecka, jej stymulatorów i inhibitorów, zaburzeń rozwoju mowy i komunikacji językowej w okresie dzieciństwa oraz ich profilaktyki. Autorka następujących publikacji: *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, WN UAM, Poznań 2006; *Dziecko samodzielne w szkole. Empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym pozio-*

mie samodzielności, Garmond, Poznań 2008; *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, WN UAM, Poznań 2011; *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka. Inspiracje teoretyczne – badania – implikacje praktyczne*, WN UAM, Poznań 2014. Redaktorka kilku monografii naukowych i autorka wielu artykułów naukowych i popularnonaukowych.

Grażyna Rura – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, starszy wykładowca w Zakładzie Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dyplomowany logopeda, współautorka programów studiów na specjalnościach nauczycielskich na WSE, opiekun praktyk studenckich, współpracuje z placówkami opieki nad małym dzieckiem, przedszkolami i nauczycielami szkół. Jest doradcą metodycznym wspierającym nauczycieli w podejmowanych przez nich działaniach opiekuńczo-edukacyjnych. Jej zainteresowania związane są z edukacją wczesnodziecięcą i terapią dzieci z utrudnieniami w rozwoju. Prywatnie – aktywna babcia czworga wnucząt.

Katarzyna Sadowska – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, starszy wykładowca w Zakładzie Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe są związane z obszarami aktywności małego dziecka, edukacji dziecka do lat trzech, terapii pedagogicznej i arteterapii. Od wielu lat współpracuje z placówkami opieki i wychowania oraz przedszkolami i szkołami, przenosząc doświadczenie zdobyte w pracy z dzieckiem na pracę dydaktyczną oraz naukową realizowaną w ramach macierzystej Uczelni.

Children under the age of three in the care and education system. Sources of support and threats

Summary

The monograph reflects on early childhood – from birth to three years of age. Those reflections were centered around the individual needs, preferences and abilities of children, sources of their support and developmental risks. The thesis that “the modern world creates new, hitherto unknown possibilities and opportunities of development and education for children, but also risks to their way of life”¹ inspired the authors to write this monograph. The objective of this monograph is to indicate opportunities arising from the developmental potential of a small child, its sensitivity to stimuli, temperament traits, the ability to respond accordingly to surrounding stimuli. Attention was also paid to chances that arise from a close relationship between a child and its parents – “sufficiently good caregivers” who can identify its needs and answer them adequately, who “mediate learning experience” in reality, accompany and help the individual understand the world. Parents create situations conducive to learning about and understanding themselves, their own emotions, that they evoke various situations connected to living in this world in an individual. The source of development opportunities and support for children is (should be) the broader social environment. In one of the chapters of this monograph a reflection, on the situation of young parents facing a decision to return to work after parental leave and entrusting their child to people working in a care facility, has been undertaken. It was noted that relationships with adults outside the intermediate family (caregivers in the nursery) and peers, as well as older and younger children can foster positive developmental changes. The child, thanks to diverse and extensive social contacts with other people, develops its emotional, social and cognitive competences while at the same time learning roles in different systems of interpersonal relationships.

¹ J. Izdebska, *Współczesne dzieci- sukcesy i porażki*, w: *Dziecko sukcesy i porażki*, red. R. Piwowski, Warszawa 2007, s. 19.

The monograph also identifies areas of risk resulting from a lack of knowledge of the caregivers about the biological and environmental determinants of individual development. The importance of implementing an early and reliable diagnosis, as well as the role of support for the child, its parents and caregivers, was also stressed. Successive threads undertaken in this monograph comprise of practical solutions and relate to specific areas of child activity. The advantage of the monograph is its authors proposal of an alternative developmental support program of a small child in a nursery or children's club, with an attached tool to analyze the progress and development of the child. The monograph ends with a chapter devoted to children with developmental and mental disorders. The authors drew attention to the issues of child early intervention and family support in the wider socio-cultural environment.

The monograph may be of interest to parents of small children, teachers, caregivers working in nurseries, children's clubs, pedagogy students.



Autorki pracują w Zakładzie Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zajmują się teorią, praktyką edukacji najmłodszych, profilaktyką i terapią pedagogiczną. Podejmują wiele inicjatyw na rzecz współdziałania i współpracy z rodzicami dzieci, nauczycielami i dyrektorami placówek edukacyjnych.

Monografia *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożeń* jest strukturą złożoną i wielowymiarową. Autorki – Hanna Krauze-Sikorska, Kinga Kuszak, Grażyna Rura i Katarzyna Sadowska – podejmują problematykę systemu opieki i edukacji, której zakres wpisuje się w obecny dyskurs oświatowy w UE i na świecie.

Opracowanie stanowi interesujący dokument czasu, w którym na podstawie najnowszych badań psychologiczno-pedagogicznych postawiono diagnozę i przedstawiono oferty pomocowe w rozwiązywaniu problemów występujących w systemie opieki i edukacji dziecka w tym okresie rozwojowym.

Publikacja zasługuje na szerokie rozpowszechnienie, przedstawia bowiem wiele problemów nurtujących współczesną pedagogikę małego dziecka w wieku do trzech lat.

prof. zw. dr hab. Irena Adamek
(z recenzji wydawniczej)

ISBN 978-83-232-3044-1
ISSN 0083-4254



9 788323 230441