

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Komunikacja w kształceniu i wychowaniu

pod redakcją
Wojciecha Kudyby
Michała Pulita

Nowy Sącz, 2016

Redaktor Naukowy

dr hab. Wojciech Kudyba, prof. nadzw.
dr Michał Pulit

Redaktor Wydania

dr hab. Zdzisława Załona, prof. nadzw.

Recenzenci

dr hab. Janina Florczykiewicz, prof. nadzw.
dr hab. Anna Mlekodaj

Redaktor językowy i techniczny

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2016

ISBN 978-83-63196-94-3

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel. 18 443 45 45, e-mail: briw@pwsz-ns.edu.pl

Adres Redakcji

Nowy Sącz 33-300, ul. Staszica 1
tel. +48 18 443 45 45, e-mail: tbolanowska@pwsz-ns.edu.pl

Druk

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk
33-300 Nowy Sącz, ul. Lwowska 143
tel. 18 547 45 45, e-mail: biuro@novasandec.pl

Spis treści

Wstęp	5
-------------	---

ROZDZIAŁ I. KOMUNIKACJA, KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE – PERSPEKTYWA PRZENIKANIA POJEĆ

Marek MIERZYŃSKI Filozoficzne uwarunkowania współczesnej komunikacji	7
Jolanta RYBSKA-KLAPA Komunikowanie się w sytuacjach terapeutycznych	13
Anna MALEC Kompetencje komunikacyjne nauczycieli w relacjach interpersonalnych z rodzicami.....	20
Krystyna SOCHACKA Czytanie jako forma komunikacji językowej	29
Agata KALINOWSKA Nieformalna struktura grupy podstawą do interpretacji relacji interpersonalnych.....	38
Anna KOZUBIŃSKA Pozytywne przeformułowania w komunikowaniu trudnych przeżyć i emocji (na przykładzie pracy wychowawczo-terapeutycznej w placówce opiekuńczo-wychowawczej)	57
Tomasz NESTERAK, Piotr MIGO Seniorzy w świecie komunikacji cyfrowej	66
Joanna KORZEŃ, Klaudia KULAK, Magdalena PARUCH Komunikacja niewerbalna w mediach społecznościowych	73
Bożena RASZKE, Grażyna ENZINGER Muzyka jako forma komunikacji niewerbalnej w Modelu Nowosądeckim edukacji muzycznej	84
Anna M. MIGDAŁ Rola koloru w kształtowaniu wrażliwości wizualnej.....	94
Anna STELIGA Aspekty komunikacyjne schizofrenicznej twórczości plastycznej a funkcja integracyjna arteterapii.....	107
Agata ROLKA Plastyczne eksperymenty, czyli wariacje z twarzą i dłonią	126
Zofia POREBSKA Komunikacja zorganizowana a realizacja podstawy programowej.....	137

ROZDZIAŁ II.
PERSPEKTYWA DZIECKA I ADOLESCENTÓW
W KOMUNIKACJI, KSZTAŁCENIU I WYCHOWANIU

Beata KRÓL

Tylko ucząc sercem, znajdziesz drogę do serca ucznia, bo tylko wtedy zobaczysz w nim człowieka. Szkoła w rzeczywistym gabinecie krzywych luster..... 152

Anna KLIM-KLIMASZEWSKA, Ewa JAGIEŁŁO

Rozwój kompetencji komunikacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym 164

Mirosława SOCHA, Mária PODHÁJECKÁ, Vladimír GERKA

Możliwości tworzenia warunków sprzyjających komunikowaniu się dzieci w przedszkolu..... 176

Bożena BOBEŁ

Trudności i sposoby komunikowania się z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych w kształceniu włączającym i integracyjnym..... 186

Kludia KOŠALOVÁ, Jaromila ŽOLNOVÁ

Znaczenie komunikacji muzyczno-ruchowej w edukacji uczniów z nadpobudliwością psychoruchową..... 198

Stanisława NAZARUK

Kompetencje komunikacyjne dziecka niezbędne do podjęcia nauki w szkole podstawowej w świetle wyników nauczycielskiej diagnozy 206

Ewa JAGIEŁŁO, Anna KLIM-KLIMASZEWSKA

Dziecko istotą przedsiębiorczą..... 217

Maria KOTLINOWSKA

Bariery w komunikowaniu się uczniów w gimnazjum 227

Agata FIJAŁKOWSKA-MROCZEK

Alternatywne i wspomagające metody komunikowania się z dzieckiem, które nie opanowało umiejętności mowy..... 236

Małgorzata MYSZKA

Bajkoterapia jako forma komunikacji nauczyciela z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym..... 248

Jolanta MACHOWSKA-GOC

Teksty paraliterackie uczniów klas II oraz III w domenie fauna jako jeden ze sposobów dialogu ze sobą i światem 261

Anna DUDZIŃSKA

Wyzwanie: Czytanie, czyli o istocie wczesnej nauki czytania 272

Wstęp

Komunikacja jest zjawiskiem na tyle złożonym, że zachęca wręcz do tego, by przyjrzeć się, w jaki sposób postrzegają ją różniące się od siebie dyscypliny badawcze. Ujęcia pedagogiczne, socjologiczne i psychologiczne koncentrują się wokół problematyki porozumiewania się, werbalnego i niewerbalnego przesyłania informacji, które kształtuje relacje między ludźmi. Taka perspektywa ukazuje spektrum możliwości przenoszenia znaków umożliwiających przekazanie stosunku do rzeczywistości społecznej w ramach zachodzących interakcji. Niewątpliwie komunikowanie jest jedną z cech dystynktywnych jednostek społecznych. W niniejszej publikacji wyznaczamy pojęciu komunikacji zakres wyżej zakreślony.

Istotą komunikowania, tak jak je tu rozumiemy, staje się zatem utrzymywanie stosunków z ludźmi i światem zewnętrznym, gdyż trudno mówić o społecznych interakcjach bez komunikowania się. Komunikowanie tworzy sieć związków społecznych, wchodząc w interesującą współzależność z kulturą i sztuką. Jest zarówno świadectwem kultury, jak również źródłem jej przemian: sama kultura rodzi się przecież i funkcjonuje dzięki komunikowaniu. Wpisując komunikację w kształcenie oraz wychowanie, dokonuje się jednocześnie uzależnienia jakości życia społecznego od poziomu komunikowania. W konsekwencji wzajemnie stają się one dla siebie czułym barometrem. Jeśli kształcenie i wychowanie będą osadzone na właściwym pułapie, zapewne będzie to determinowało poziom komunikacji.

Autorzy artykułów zdecydowali się na ujęcie aspektu komunikacji w sposób heterogeniczny, modelując jej rozumienie dla potrzeb reprezentowanej przez siebie dyscypliny. Stąd wielość koncepcji i ujęć problematyki komunikacji, jej wieloaspektowość w proponowanym opracowaniu. Sądzymy, że jest ona atutem, stanowi o uniwersalności książki, pozwala na wszechstronny ogląd zjawiska.

Stoimy na stanowisku, że nadmierna unifikacja prowadzi do symplifikacji językowej, dodatkowo stanowiąc swego rodzaju zagrożenie dla autonomiczności określonych dziedzin, które pragną zachować swoją suwerenność. Nic tak bowiem nie wpisuje się w ideę wolności i równości, jak zaakceptowanie różnorodności oraz autoryzacja współbywania, także w wymiarze teoretycznym.

dr hab. Wojciech Kudyba, prof. nadzw.
dr Michał Pulit

ROZDZIAŁ I.
KOMUNIKACJA, KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE
– PERSPEKTYWA PRZENIKANIA POJĘĆ

Marek MIERZYŃSKI

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

FILOZOFICZNE UWARUNKOWANIA WSPÓŁCZESNEJ KOMUNIKACJI

1. Kontekst filozofii społecznej w odniesieniu do komunikacji

Obserwując złożoną materię życia społecznego nie można przejść obojętnie wobec poznawczych i praktycznych problemów, które łączą się z rozpoznawaniem i opisaniem na płaszczyźnie naukowej zjawiskiem globalizacji. Uwzględniając zatem tak złożoną specyfikę globalnej transformacji społecznej należy odnieść się krytycznie do różnych opcji pojmowania i badania bytu społecznego. Mamy tu na myśli idee, które przewijały się w minionym wieku przez zachodnią myśl humanistyczną, a więc i filozoficzną, zasilając ją, ożywiając przekonania i idee o charakterze paradygmatów. W rzeczywistości te idee jawią się bez wątpienia jako naturalne uwarunkowania w społecznej komunikacji, tym samym też w sferze przekazywania wartości indywidualnych i społecznych.

Na gruncie filozofii społecznej jako jedna ze znaczących koncepcji badania rzeczywistości społecznej ujawnia się stanowisko fizykalistyczne. Zwolennicy tego poglądu zakładają istnienie uniwersalnej, czyli plastycznej ludzkiej natury, którą daje się w miarę łatwo rozpoznać i w konsekwencji – modelować (Majka, 1982). Powyższe założenia pozwalają żywić przeświadczenie, że w sposób skuteczny można osiąść wiedzę na temat mechanizmów politycznych i kulturowych. Te założenia, począwszy od Hobbesa i Spinozy do Monteskiusza oraz Herdera, znalazły się w metodologicznie-redukcyjnym postulacie poszukiwania społecznych praw na wzór badania nauk przyrodniczych w praktycznym stosowaniu fizykalistycznych metod, języka i modeli w naukach społecznych (Zdybel, 2004).

Stosowanie metody statystycznej opartej na efektywności, kalkulatywności, przewidywalności, manipulacji może prowadzić do makdonaldyzacji społeczeństwa. McDonald's odniósł sukces, gdyż zapewnia konsumentom, pracownikom i kierownikom sprawność, wymierność, przewidywalność i możliwość sterowania. Z drugiej jednak strony to zjawisko nie tylko ogranicza twórcze, indywidualne wytwarzanie konkretnego produktu, ale również konstruowanie własnej wizji świata. Ta deskryptywna perspektywa bywa niekiedy uznawana za dostateczny sposób rozpoznawania specyfiki globalnych przeobrażeń, przy czym aspekt aksjologiczno-normatywny znika z pola widzenia badacza, wobec rozstrzygającego znaczenia samych faktów (Ritzer, 1999).

Drugim wyrazem i swoistym bastionem tradycyjnej mentalności jest biologizująca koncepcja bytu społecznego, za sprawą której ujęcie mechanistyczne ustępuje miejsca ewolucjonizmowi. U podstaw tej koncepcji leży naturalizm ontologiczny, głoszący, że identyczne są prawidłowości zachodzące w obrębie systemów społecznych oraz przyrodniczych. Pojawia się stąd motyw analogii między ewolucją społeczną i przyrodniczą (Zdybel, 1992). Aplikując ten punkt widzenia do globalnych relacji społecznych, przyjąć należy, że rywalizujące ze sobą jednostki, grupy społeczne, korporacje wprawdzie prowadzą walkę o byt, to jednak mogą w określonych dziedzinach współpracować ze sobą. Jednakże jednostki bardziej przystosowane społecznie do zachodzących nieuchronnie przemian

o charakterze globalistycznym mogą w swoisty sposób kontrolować zachowania innych, jak też manipulować ich działaniami, aby przetrwać w zmienionych realiach życia społecznego.

Trzecim ujęciem wartym przywołania wydaje się marksistowska koncepcja bytu społecznego, postrzeganego jako całokształt materialnej działalności społecznej ludzi w danej epoce historycznej według wypracowanych zasad: materializmu, historyzmu, determinizmu i aktywizmu. W myśl tych zasad procesy globalizacji mogą być potraktowane jako kolejny etap rozwoju kapitalizmu. Całe sztaby specjalistów od reklamy i marketingu „wmawiają” konsumentom określone potrzeby. Spór o globalizację w tym przypadku łączy się ideologicznie z ustosunkowaniem i oceną konsumpcyjnego kapitalizmu (Anioł, 1978).

Krytycznego stosunku do przywołanych koncepcji nie należy jednak traktować w kategorii dezawuowania racjonalności założenia, że istnieją faktycznie obiektywne czynniki wpływające na sferę indywidualnych i społecznych zachowań, poglądów, wyobrażeń, gdyż są one przecież uwarunkowane kontekstem społeczno-ekonomiczno-politycznym. Te ogólnie zrekonstruowane pojęcia wskazują, że człowiek i społeczeństwo (społeczności, narody itp.) postrzegane są w nich instrumentalnie i przedmiotowo. W kontekście społecznej komunikacji musi to istotnie rzutować na jakość i same relacje międzyludzkie, jak również na atmosferę życia społecznego i podejmowane próby mozolnego konstruowania w wielu dziedzinach *consensusu* społecznego.

Przybliżone pokrótce stanowiska przeżywają współcześnie renesans. Stąd też z uwagi na swoje znamienne rysy, powinny zostać skonfrontowane z humanistycznymi koncepcjami społeczeństwa. Warto zaproponować tu jako *antidotum* ujęcie hermeneutyczne (podnoszące psychiczno-duchowy charakter społeczeństwa), następnie fenomenologiczno-dialogiczne (które podkreśla, że właśnie komunikacja jest koniecznym warunkiem społeczeństwa jako określonego sensu związków człowieka z człowiekiem) czy też personalistyczne (uwytatniające wartość osoby ludzkiej we współtworzeniu rzeczywistości społecznej) (Buksiński, 2001). Z punktu widzenia koncepcji humanistycznych wszelkie transpozycje rzeczywistości społecznej, będące nie tyle efektem świadomego zaangażowania człowieka, co raczej skutkiem ulegania determinującym obiektywnym tzw. prawidłowościom, muszą powodować zanik klarownej hierarchii wartości wyznaczającej pole sensu ludzkiego działania.

2. Współczesne koncepcje filozoficzne odnoszące się do języka w komunikacji

W tym miejscu podjęta zostanie próba uchwycenia i wskazania kierunków filozoficznych wraz ze „sztandarowymi” reprezentantami, w celu zaprezentowania ich specyficznej wizji języka, będącego przecież narzędziem komunikacji. E. Cassirer (1971) definiuje człowieka jako istotę tworzącą kulturę (właściwie zwierzę tworzące symbole). W różnych dziedzinach kultury zawarta jest pewna wizja czy też interpretacja otoczenia i samego człowieka. W kulturze podkreśla się obecność pewnych obrazów, które symbolizują relację człowieka i świata oraz relacje między ludźmi. W kulturze człowiek poznaje siebie jako istotę twórczą, przekazującą swoje wyobrażenia i przeżycia, jak również treść różnych relacji międzyludzkich.

Wytwór kultury zawsze stanowi symbol, gdyż nadaje sens różnym aspektom ludzkiego doświadczenia według reguł, czyli form symbolicznych. Sama zaś kultura to świat znaczeń, dzięki którym jednostki porozumiewają się ze sobą, przekazują myśli i uczucia, a także potrafią współdziałać. Tworząc symbole, człowiek nadaje sens rzeczywistości, a zarazem działa i odnosi się do innych sensownie, tj. w sposób dla siebie zrozumiały

(Kuderowicz, 2002). Myśl Cassirera sprzyjała rozwojowi antropologii kulturalnej, która koncentruje się na interpretacji różnych dziedzin kultury jako trwałych struktur, organizujących życie zbiorowe, sposób myślenia i działania. Przyjmuje się, że jego poglądy współtworzyły atmosferę sprzyjającą poszukiwaniom strukturalistycznym.

C. Lévi-Strauss, jako inicjator strukturalizmu, w metodzie badawczej nawiązuje do językoznawstwa, a w szczególności do kierunku zapoczątkowanego przez szwajcarskiego lingwistę, F. de Saussure'a (1857-1913), ujmującego język jako system znaków. Mowa jest określana przez niego jako konkretna realizacja języka („gdy ktoś mówi”). Lévi-Strauss przypisuje szczególne znaczenie przejściu od poziomu „mowy” do poziomu „języka”, od tego, co świadome do „nieuświadomionej struktury”.

Samo określenie „sposoby komunikacji” nie jest zresztą jednoznaczne, ale sprowadza się do trzech poziomów: reguły pokrewieństwa i zawierania małżeństw służące zapewnieniu krążenia kobiet pomiędzy grupami; reguły ekonomiczne zapewniające wymianę dóbr i usług, a także reguły językowe, warunkujące krążenie przekazów. Dodatkowo, w powiązaniu z pierwszym poziomem łączy się także przekazywanie genów między fenotypami. Fonemy, elementy znaczenia są scalone w systemy, „systemy pokrewieństwa”, podobnie jak „systemy fonologiczne” są wypracowywane przez umysł na poziomie myślenia nieuświadomianego (Szymańska, 2002).

Świat przyrody i świat przedmiotów staje się dla człowieka wchodzącego w relacje z innymi ludźmi nie tylko źródłem zaspokajania potrzeb biologicznych oraz źródłem emocji i przeżyć, ale przede wszystkim zestawem możliwości tworzenia komunikatów. Saussure był przekonany, że struktury językowe warunkują nasze myślenie, że „język myśli nami”, to Lévi-Strauss twierdzi, że kultura determinuje zachowanie człowieka, czyli jak mówił – „mity myślą w nas” lub mity „myślą nami” (Lévi-Strauss, 1968).

I. Berlin twierdzi, że w myśli liberalnej, którą reprezentuje, ważniejsze jest, kim jesteśmy dla siebie samych, nasza autonomia, a nie to, jakie efekty przynieść może – powodowane nawet szlachetnymi pobudkami – nasze działanie. W tym sensie jesteśmy tym, kim się stajemy, kim się wybierzemy (Berlin, 1990).

Wolność stanowi tu podstawę istnienia i stawania się człowieka, jego dojrzenia i rozwoju. Zasadnicze przesłanie jego myśli zawarte jest w pytaniu, jak myśleć o wolności, by nie naruszyć prawa jednostki do wyboru swoich wartości, zachowując jej wewnętrzną autonomię. Ducha wolności wyraża człowiek rozumny, świadomy siebie, posługujący się językiem bogatym, dowcipnym, w miarę przejrzystym, który potrafi unieść w sobie nawet wiele konkurujących ze sobą racji (Berlin, 1991).

Człowiek liberalny – zdolny do widzenia wielości perspektyw i celów życiowych – dając sobie prawo do wolności, nie może jej zachować, nie udzielając tego samego prawa innym ludziom. I. Berlin dostrzega, że zawężanie ludzkiego doświadczenia, zubażanie języka, mowy publicznej, odrywanie nas od przeszłości dokonuje się we współczesnych systemach demokratycznych za sprawą reklamy, mediów, manipulowania ludzkimi aspiracjami i potrzebami (Śpiewak, 2002). Ugruntowuje się więc jednowymiarowy obraz człowieka, który ogranicza jego wyobraźnię i zawęża pole możliwych wyborów.

K. Jaspers natomiast twierdzi (1995), że podmiot nie istnieje sam w sobie, lecz zawsze istnieje świadome, myślące „ja”, odróżniając się zarazem od przedmiotowego świata. I vice versa – świat jako podmiot poznania i myśli istnieje tylko w korelacji z podmiotem. Charakter po Jaspersowsku rozumianej wolności wyznaczają inne wektory,

takie jak komunikacja, historyczność, bycie w sytuacjach granicznych, działania bezwarunkowe i świadomość absolutna (Michalski, 2000).

Udział jednostki w bycie wiecznym również musi być poddany próbie komunikacji, a więc powinien przejść przez sferę języka i zobiektywizowanych działań, w których się zatracą. Jaspersowski opis komunikacji to rozległa dziedzina filozofowania, w której przybliżyła się ona do istotnych problemów samodzielnego kierunku filozofii, jakim jest hermeneutyka. Jaspers uzależnia istnienie swoiście ludzkie od takiego obcowania jednostki z jednostką, w którym słowa, gesty, działania przekazują pewną tajemnicę metafizyczną – tajemnicę bycia człowiekiem w więzi z transcendencją, więc i doświadczenie drugiego człowieka jako swoistej wartości. Egzystencja przysługuje tylko jednostce, ale zabezpieczeniem przed solipsyzmem jest konieczność komunikacji z innymi: mogą być sobą – podkreślał Jaspers – tylko w komunikacji z innym, w ruchu wzajemnego kreowania i dzięki rozumieniu wzajemnego zakorzenienia w nieskończoności transcendentalnej (Jaspers, 1995). W aktach komunikacji pojawia się inna prawda niż w nauce – prawda egzystencjalna. Epoka współczesna to czas ludzkości zjednoczonej nauką, techniką, powiązaniami ekonomicznymi, ale także czas wielkiego kryzysu i zagrożenia totalną katastrofą (Rudziński, 1978). Jedyny imperatyw, jaki *explicite* wypowiada filozofia Jaspersa, to imperatyw uniwersalnej komunikacji, którego spełnienie miałoby przewyciężyć konflikty.

Świat współczesny posiada niewątpliwie, zdaniem J. Maritaina, pozytywne walory, związane chociażby z niezwykłą żywotnością poznawczą i społeczną człowieka (Głombik, 2002). Jednakże cięży nad tym światem istotny brak, jest nim – dominujący współcześnie – typ kultury antropocentrycznej, która w miejsce Boga-Człowieka wprowadziła kult człowieka jako boga. Rehabilitacja fenomenu ludzkiego okazała się błędna, gdyż człowiek zwracał się wprawdzie ku sobie samemu, ale zarazem odwracał się od swojej zasady transcendentnej (Mrówczyński, 1964). Kultura współczesna odchodziła od tego, co święte, stopniowo pogłębiając duchowy dramat nowych czasów: dramat kultury, człowieka.

Zdaniem E. Mouniera (1964), osoby ludzkiej nie da się zredukować do zespołu cech dających się nazwać i określić ani też do pewnej szczególnej kombinacji ról społecznych. Jej specyfika wyraża się w realizowanej działalności autokreacji, komunikacji oraz przynależności, która daje się uchwycić i poznać w swoim akcie jako ruch ku personalizacji. Mounier próbował przewyciężyć izolację myślącego podmiotu, owego kartezjańskiego *cogito*, twierdząc, że życie osobowe możliwe jest tylko we wspólnocie. *Cogito* – myślenie, które okazało się myśleniem beznadziejnie izolowanym, Mounier zastąpił przez *amo*, sądząc, że miłość pozwoli wyjść z izolacji i może być pomocna w intersubiektywnej komunikacji.

Mounier podkreślał, że za osobową relację (obok istniejącej relacji rzeczowej, prowadzącej do depersonalizacji) można uznać taką relację, która nacechowana jest miłością, dostrzeganiem i uznaniem w drugim człowieku osoby, działaniem na korzyść jej rozwoju, niezastępowalnej. W jego przekonaniu relacje osobowe mogą się rozprzestrzenić na całe wspólnoty ludzkie, realizując postęp personalizacji i tworząc podstawę postulowanej przez niego cywilizacji personalistycznej i wspólnotowej (Płużański, 1967).

W człowieku świat immanencji napotyka świat transcendencji – świat rzeczy spotyka się z Bogiem. Człowiek jest materialny, a przeto podlega prawom przyrody – ale jest też duchowy, a zatem tym determinacjom się wymyka. Tę antynomię wolności i determinizmu Mounier sytuował w płaszczyźnie życia osobowego, które okazuje się dążeniem do wolności w zdeterminowanym świecie przyrody wraz z tendencją sprowadzenia immanencji i transcendencji do jednej płaszczyzny ontycznej. Umiejętność wczucia się

w sposób myślenia odległy od własnego (Marks, Nietzsche) pozwoliła Mounierowi odnaleźć w nich elementy prawdy i w związku z tym dostrzec możliwość oraz potrzebę dialogu reprezentantów różnych poglądów na świat, pod jednym tylko warunkiem – każdy z nich uzna wartość najwyższą człowieka i jego godności. Widział potrzebę rozwijania i kultywowania wartości osobowych obecnych zarówno w marksizmie, egzystencjalizmie, jak również w personalizmie (Mounier, 1960).

Podsumowanie

Zarysowane ogólnie trendy w filozofii społecznej, jak również współczesny klimat myślowy i konkretne kierunki filozoficzne skłaniają nas do wysnucia wniosków warunkujących skuteczne oddziaływanie wychowawcze:

- Proces wychowania łączyć się musi z uwzględnieniem integralnej, adekwatnej koncepcji człowieka, jego niepowtarzalnej godności oraz wolności i autonomii w podejmowaniu trudu personalizacji i rozwoju osobowości.
- Wychowanie do komunikacji z innymi ludźmi, także reprezentującymi inne systemy aksjologiczne, powinno zakładać akceptację ideowego pluralizmu, a także potrzebę doskonalenia się w tworzeniu *consensusu* w istotnych kwestiach oraz klimatu międzyludzkiej solidarności.
- W podejmowanych relacjach wychowawczych nieodzowne jest staranie, aby nie zadowolić się zewnętrznym – niejako naskórkowym opisem życia społecznego – lub też redukcijnym ujmowaniem antropologii, ale podjąć wysiłek uwzględniania aspektu normatywno-aksjologicznego.
- W wychowaniu do podejmowania dialogu jako istotna rzecz jawi się uwzględnienie bogactwa kultury, języka i jego rozmaitych znaczeń (w tym wymiaru symbolu czy mitu), które mogą wzbogacać płaszczyznę relacji i tworzyć sympatyczny, harmonijny klimat wzajemnych odniesień.
- Sprawą doniosłej wagi w nurcie współczesnych przemian kulturowych jest rozwijanie wiary w możliwość twórczego oddziaływania człowieka, który może wnieść w relacje międzyludzkie wartości kreujące nową jakość, nie poddając się deterministycznym mechanizmom – tym uświadomionym i nieuświadomionym, mającym charakter fizykalistyczno-mechanistyczny lub biologistyczno-ewolucyjny.

Streszczenie

Współcześnie komunikacja z pewnością jest uzależniona od poglądów filozoficznych i trendów myślowych, które wywierają wpływ na jej jakość i ostateczny kształt.

Uwzględniając specyfikę globalnej transformacji społecznej, należy odnieść się krytycznie do różnych opcji pojmowania i badania bytu społecznego. Mamy tu na myśli idee, które naznaczyły myśl filozoficzną i zasiły ją, a ożywiając przekonania, nadały im charakter paradygmatów. W rzeczywistości idee te jawią się – niewątpliwie – jako naturalne uwarunkowania w społecznej komunikacji, tym samym także w sferze przekazywania wartości indywidualnych i społecznych.

Refleksja naukowa wskazuje na potrzebę zgłębienia i zaakceptowania myślowego bogactwa pluralizmu, jak też potrzebę rozważenia i uwzględnienia różnorodności kultury oraz bogactwa języka. Autor zauważa też ważność docenienia możliwości rozwoju i doskonalenia międzyosobowych relacji.

Summary

Modern communication certainly is conditioned by philosophic views which affect its quality and shape.

Taking the character of global social transformation into consideration we must approach many options of comprehending and analysis of human existence critically. We are talking about the notions throughout the last century which enhanced philosophy, leaving convictions even stronger, transforming them into paradigms. In fact these ideas are surely seen as natural patterning in social communication.

Reflection indicates the need for recognizing and accepting the ideological wealth of pluralism as well as the need of taking culture and language diversity into consideration. The author notes importance of appreciation the possibility to improve interpersonal relations.

Bibliografia

- Anioł, W. (1989). *Geneza i rozwój procesów globalizacji*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych.
- Berlin, I. (1990). Dążenie do ideału. *Res Publica Nova* 1990, 2, 136-154
- Berlin, I. (1991). *Dwie koncepcje wolności*. Tłum. H. Batroszewicz i in. Warszawa: Res Publica.
- Buksiński, T. (2001). *Moderność*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe IF UAM.
- Cassirer, E. (1971). *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Tłum. A. Staniewska. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Głombik, Cz. (2002). Osoba i kultura w filozoficznej wizji Jacques'a Maritaina. W: Z. Kuderowicz (red.), *Filozofia XX wieku* (t. 1, s. 238-266). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Jaspers, K. (1995). *Wiara filozoficzna*. Tłum. A. Buchner. Toruń: Wydawnictwo Comer.
- Kuderowicz, Z. (2002). *Ernst Cassirer jako filozof kultury*. W: Z. Kuderowicz (red.), *Filozofia XX wieku* (t. 2, s. 110-136). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *Totemizm*. Tłum. A. Steinsberg. Warszawa: PWN.
- Majka, J. (1982). *Filozofia społeczna*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Michalski, K. (2000). *Karla Jaspersa metafizyka transcendencji*. Seria wydawnicza: *Edukacja Filozoficzna*, t. 29. Warszawa: Instytut Filozoficzny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mounier, E. (1960). *Co to jest personalizm?* Tłum. D. Eska, A. Turowicz, A. Krasieński. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Mounier, E. (1964). *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*. Tłum. A. Turowicz. Warszawa: Biblioteka Więzi.
- Mrówczyński, T. (1964). *Personalizm Maritaina i współczesna myśl katolicka*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Płużański, T. (1967). *Mounier*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ritzer, G. (1999). *McDonaldyzacja społeczeństwa*. Tłum. S. Magała. Warszawa: Muza.
- Rudziński, R. (1978). *Jasper*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szmyd, J. (2004). Cywilizacja w zagrożeniu: imperatywy i antynomie moralne. W: L. Gawor (red.), *Filozofia wobec XXI wieku* (s. 13-26). Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szymańska, B. (2002). Claude Levi-Strauss i strukturalizm. W: Z. Kuderowicz (red.), *Filozofia XX wieku* (t. 2, s. 165-186). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Śpiwak, P. (2002). Isaiah Berlin – liberalny liberał. W: Z. Kuderowicz (red.), *Filozofia XX wieku* (t. 2, s. 48-83). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Zdybel, J. (1992). Darwinizm społeczny a kryzys optymizmu historycznego. W: Z.J. Czarnecki (red.), *W kręgu pesymizmu historycznego. Studia nad nowożytnymi filozofiami historii* (s. 164-178). Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zdybel, J. (2004). Spór o globalizację. W: L. Gawor (red.), *Filozofia wobec XXI wieku* (s. 27-36). Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.

KOMUNIKOWANIE SIĘ W SYTUACJACH TERAPEUTYCZNYCH

1. Wybrane zagadnienia terapii pedagogicznej – podstawy teoretyczne

W literaturze psychologiczno-pedagogicznej przytacza się wiele definicji i określeń terapii pedagogicznej. Ich cechą charakterystyczną jest różny stopień uszczegółowienia. Biorąc pod uwagę charakter opracowania, przytaczam kilka przykładowych opisów.

Terapia pedagogiczna to specjalistyczna pomoc dziecku i jego rodzinie w pokonywaniu zaburzeń rozwojowych, trudności w nauce i zachowaniu (Balejko, Zinczuk, 2006). Ci sami autorzy uważają, że terapia pedagogiczna jest sztuką, której należy się uczyć podobnie jak malowania lub rzeźbienia. Porównując terapeutę do rzeźbiarza, łatwo spostrzec, że obaj artyści mogą nadawać tworzywu określony kształt, ale nie mogą go zmieniać.

Inne definicje określają terapię poprzez sposoby oddziaływania terapeutycznego.

I. Czajkowska i K. Herda (1997) uważają, że istotą terapii jest oddziaływanie za pomocą środków pedagogicznych (wychowawczych i dydaktycznych) na przyczyny oraz przejawy trudności w uczeniu się, mające na celu wyeliminowanie u dzieci niepowodzeń szkolnych i ich ujemnych konsekwencji. Terapia pedagogiczna jest też określana jako leczenie poprzez specjalnie zorganizowany i zaplanowany system oddziaływań oraz kontaktów pomiędzy dzieckiem a terapeutą.

Nieco odmienne określenia akcentują cele terapii i poprzez nie charakteryzują ten proces. Jednocześnie wskazują, podobnie jak przytoczone wcześniej, na sposoby oddziaływania terapeutycznego. Przykładem jest tu definicja B. Kai (1998, s. 38), która uważa, że terapia pedagogiczna jest:

Terapią organizowaną w celu skorygowania niewłaściwych lub niepełnosprawnych zachowań wychowanka wynikających z zaburzeń rozwoju bądź zaburzeń zachowania, procesem polegającym na organizowaniu odpowiednio do diagnozy zaplanowanych sytuacji wychowawczo-terapeutycznych, których wpływ na dziecko dokonuje się przede wszystkim za pomocą metod i środków pedagogicznych. Jego istotą jest takie organizowanie aktywności wychowanka, by poprzez zaspokajanie potrzeb, wyzwalanie pozytywnych zmian motywacyjnych, a także usprawnianie zaburzonych procesów, korygowanie nietypowych zachowań, kompensowanie braków poszczególnych funkcji przy jednoczesnym oparciu się na mocniejszych stronach jednostki, umożliwiając jej dalszy pełny rozwój.

Określeniem terapii pedagogicznej bardzo bliskim praktyce pedagogicznej jest definicja J. Włodek-Chronowskiej (1996, s. 15):

Działania odnoszące się do osób w normie psychofizycznej i społecznej, które w procesie nauczania, wychowania i kształcenia wymagają okresowo wysoce zindywidualizowanej dodatkowej interwencyjnej pomocy dla osiągnięcia i utrzymania prawidłowego i harmonijnego przebiegu rozwoju we wszystkich sferach i w każdym okresie życia. (...) Jako swoista interwencja w proces dydaktyczno-wychowawczy za pomocą środków pedagogicznych – wymaga od terapeuty znajomości

praw rządzących rozwojem psychiki i jej funkcjonowania w procesie wychowania i nauczania, a także orientacji w przyczynach i patomechanizmach najczęściej spotykanych zaburzeń, w celu usunięcia przyczyn i objawów trudności w nauce i trudności wychowawczych i zapobiegania niepowodzeniom szkolnym.

Nietypową, jednak oddającą istotę terapii i podsumowującą jej specyfikę, jest propozycja J. Kottlera (2003). Można ją sprowadzić do kilku prostych stwierdzeń:

- lubię siebie,
- ciebie lubię również,
- wiem i rozumiem, na czym polega twój problem,
- potrafię ci pomóc,
- robiłem to wiele razy.

Analizując proces terapeutyczny, należy także zasygnalizować podział oddziaływań o tym charakterze, uwzględniając różne kryteria.

Przywołując propozycje M. Bogdanowicz (1995), należy wskazać na klasyfikację działań terapeutycznych z uwzględnieniem różnych kryteriów. Ze względu na cele postępowania terapeutycznego terapię dzieli się na:

- rewalidację – oddziaływania mające przywrócić jednostce utracone umiejętności, sprawności, wiadomości, formy przystosowania; w rewalidacji zawiera się reedukacja jako wtórne nauczanie i resocjalizacja jako wtórne uspołecznianie;
- rehabilitację – usprawnianie zaburzonych funkcji niezależnie od wieku, poziomu rozwoju intelektualnego i rodzaju dysfunkcji.

Sposób oddziaływania terapeutycznego (zastosowane metody oraz techniki) jest podstawą podziału na:

- terapię medyczną;
- terapię psychologiczną, czyli psychoterapię lub psychokorekcję;
- terapię pedagogiczną.

Uwzględniając przedmiot oddziaływań terapeutycznych określony poprzez typ i rodzaj zaburzenia, terapię dzieli się na:

- psychoterapię – ukierunkowaną na leczenie zaburzeń emocjonalnych;
- resocjalizację – korygującą zachowania społecznie nieakceptowane;
- terapię psychomotoryczną – usprawniającą funkcje poznawcze i ich koordynację;
- kinezyterapię – jako ćwiczenie motoryki i lokomocji;
- terapię psychodydaktyczną – będącą usprawnianiem umiejętności szkolnych;
- logoterapię – jako korekcję zaburzeń i wad wymowy.

Niezależnie od specyfiki działań terapeutycznych, można w nich wyróżnić trzy typy relacji terapeutycznych (Kottler, 2003). Są to:

- bycie w... – relacja ta jest synonimem empatii, jej istotą jest odczuwanie i rozumienie tego, czego doświadcza pacjent, rezygnuje się w niej z osądzania, oceniania, analizy, a obecność terapeuty jest odbierana jako wyraz akceptacji absolutnej;
- bycie dla... – nie jest relacją neutralną, terapeuta jest sprzymierzeńcem i obrońcą pacjenta, który mobilizuje się do podejmowania prób zmiany, bo wie, że pomoże mu w tym doświadczony przewodnik;

- bycie z... – ta relacja łączy w sobie dwie poprzednie, terapeuta stara się zrozumieć świat pacjenta i zaistnieć w nim jako towarzysz i przewodnik oferujący pomoc w sytuacjach, w których pacjent tego oczekuje, a formy tej pomocy mieszczą się w granicach od wyrażania opinii po sugestię.

Podsumowując analizę zagadnień związanych z podstawami teoretycznymi terapii, należy wskazać też na istotne elementy tworzące strukturę tego procesu. Można je traktować jako elementy równoważne, na podstawie których konstruuje się etapy postępowania i szczegółowy plan oddziaływań. Są to:

- diagnoza: dla terapii – rozumiana jako kompleksowe rozpoznanie dysfunkcji pacjenta, jego mocnych i słabych stron, osobistych zasobów ułatwiających podjęcie terapii; w trakcie terapii – rozumiana jako stałe monitorowanie uzyskiwanych efektów; na końcu oddziaływań terapeutycznych – ocena trwałości zmiany;
- czynniki związane z osobą pacjenta: rodzaj i zakres dysfunkcji, dotychczasowe doświadczenia związane z terapią, motywacja, samodzielność w podejmowaniu decyzji;
- czynniki związane z osobą terapeuty: kwalifikacje zawodowe, umiejętności pracy z pacjentami z różnymi problemami, bogactwo warsztatu metodycznego, odporność na stres i wypalenie zawodowe, cechy osobowościowe i temperamentalne;
- strategie terapeutyczne: umiejętność planowania terapii, wyznaczanie celów bliskich i ważnych dla pacjenta, dobór właściwych metod i środków oddziaływania terapeutycznego zgodnie z zasadą poziomego lub pionowego doboru ćwiczeń;
- atmosfera terapii: klimat emocjonalny, jaki tworzy się pomiędzy pacjentem i terapeutą;
- jej intensywność: częstotliwość spotkań terapeutycznych, ich systematyczność, a także optymalny czas trwania terapii;
- współpraca z osobami znaczącymi dla pacjenta: zazwyczaj jest to najbliższa rodzina, przyjaciele, znajomi (Kaja, 1998; Rybska-Kłapa, 2010).

2. Kompetencje terapeutyczne osób profesjonalnie pomagających

Osoby pomagające można podzielić na trzy grupy. Są nimi: specjaliści, paraspecijaliści i nieprofesjonalnie pomagający. B. Okun (2002) twierdzi, że łączą ich umiejętności komunikowania się i podstawowa wiedza o rozwoju człowieka. Różni natomiast poziom wiedzy i umiejętności diagnozowania – rozpoznania problemu i jego charakterystyki.

Profesjoniści dysponują także kompetencjami terapeutycznymi, takimi jak:

- dostrzeganie i rozpoznawanie emocji;
- umiejętności komunikowania się;
- dostrzeganie i spełnianie potrzeb pacjenta, bazując na jego mocnych stronach;
- akceptowanie, wspieranie ich, wzmocnianie i pobudzanie do rozwoju;
- empatyczne reagowanie;
- profesjonalne pomaganie;
- rozwiązywanie konfliktów i współpraca;
- asertywne zachowania (Okun, 2002; Kottler, 2003; King, 2003).

Powodzenie w pracy terapeutycznej warunkuje wiele czynników, wśród których autorzy (Okun, 2002; Knapp, 2009; Skorek, 2003) wymieniają:

- empatię – rozumienie emocji i odczuć pacjenta z jego perspektywy;
- komunikowanie rozumienia uczuć i zachowań pacjenta;
- rozpoznawanie i klaryfikacja problemów pacjenta;
- zastosowanie właściwych strategii pomocowych;
- kontakt z pacjentem na płaszczyźnie afektywnej, poznawczej i behawioralnej.

B. Okun (za A. Combs, 1998) akcentuje natomiast:

- postawę wobec innych ludzi – sposób postrzegania innych jako zdolnych do działania, wartościowych, godnych zaufania, pomocnych i przyjaznych innym;
- obraz własnej osoby – terapeuta czuje się kompetentny, potrzebny innym, uważa, że jest godny zaufania;
- podejście do pomagania – skoncentrowanie na ludziach, a nie rzeczach, widzenie problemu z punktu widzenia pacjenta, działa etycznie, zgodnie z własnym systemem wartości.

3. Komunikowanie się jako istotny warunek powodzenia w terapii

Przyjęto, że komunikowanie się jest zgodnością pomiędzy tym, co pacjent chciał zakomunikować, a tym, co terapeuta rozumiał (i odwrotnie). Na ten proces składają się warunki zewnętrzne, kontekst społeczny i tzw. „roszczenia ważności”, co należy rozumieć jako zrozumiałość, prawdziwość i szczerłość wypowiedzi oraz preferencje w przyswajaniu informacji (Kottler, 2003). Komunikowanie buduje się głównie wokół składników jakościowych. Autorzy (m.in. Grzesiuk, 1994; Okun, 2002; za: Ivey, Ivey, Simek-Morgan, 1993) wymieniają tu:

- empatię;
- pozytywny stosunek do wypowiedzi pacjenta i jego zachowań;
- szacunek;
- ciepło objawiające się troską o pacjenta;
- konkretność poprzez klaryfikację faktów i uczuć;
- koncentrację na terażniejszości;
- konfrontację, dyskusowanie różnic i niespójności w przekazach;
- autentyczność.

Przyjmując, że w procesie komunikowania przeplatają się i wzajemnie uzupełniają aspekty werbalne oraz niewerbalne, warto więc zwrócić uwagę na podstawowe umiejętności w zakresie każdego z nich. B. Okun (2002) wskazuje na podstawowe sposoby komunikowania werbalnego. Dokonuje się ono poprzez:

- minimalne reakcje werbalne (sygnały „tak”, „mhm”, „aha” itp.);
- parafrazowanie (wypowiedź tożsama z treścią wypowiedzi pacjenta, ale inaczej sformułowana);
- sondowanie (uzyskanie bogatszych informacji, zazwyczaj poprzez zastosowanie wypowiedzi i pytań otwartych);
- odzwierciedlanie (komunikowanie przez terapeuta rozumienia problemu pacjenta i jego odczuć);
- klaryfikację (skoncentrowanie na podstawowej treści wypowiedzi pacjenta i jego odczuć);

- sprawdzanie (rozwiązanie wątpliwości poprzez ich zaprzeczanie lub potwierdzanie);
- interpretowanie (uzupełnianie wypowiedzi pacjenta i jej rozumienia);
- konfrontowanie (dostarczanie pacjentowi informacji zwrotnej o tym, co się dzieje);
- informowanie (przekazanie informacji, ale nie sugerowanie rozwiązań);
- podsumowanie (synteza prowadząca do porozumienia).

Terapia to wyjątkowy rodzaj kontaktu, w którym informacje werbalne wzmocnione są tymi przekazywanymi kanałem niewerbalnym. Często mówią one więcej o pacjencie niż wypowiedziane przez niego słowa, a terapeuta po zachowaniach bezsłownych może ocenić wiarygodność przekazu słownego. Rolę parajęzyka w komunikacji podkreśla wielu autorów (m.in. Sikorski, 2011; Knapp, 2009). Pozasłowna komunikacja terapeutyczna to:

- ekspresja mimiczna;
- kontakt wzrokowy;
- akcenty kinezyczne (sposoby gestykulacji);
- komunikacja dotykowa (z zachowaniem uwarunkowań kulturowych oraz obowiązujących norm);
- elementy proksemiczne (przestrzenne);
- paralingwistyka (elementy związane z głosem).

Jakie są zatem zachowania pomocne w terapii? Wśród zachowań werbalnych należy wskazać: używanie zrozumiałych słów, odzwierciedlanie, trafne interpretowanie, reagowanie na przekazy, stosowanie wzmocnień werbalnych, zwracanie się po imieniu, redukcja napięć, nieosądzanie, okazywanie szacunku. Zachowania niewerbalne to: upodobnienie tonu głosu, utrzymanie niedeprymującego kontaktu wzrokowego, potakiwanie i umiarkowana gestykulacja, pochycenie się w stronę pacjenta, umiarkowane tempo mowy, ciepły i ufny ton głosu (Okun, 2002).

Przebieg terapii zakłócają takie zachowania werbalne jak: przerywanie, dawanie rad, obwinianie, pochlebstwa, upominanie, sondowanie „dlaczego?”, nadinterpretowanie, używanie niezrozumiałych słów, odbieganie od tematu rozmowy, lekceważenie, niedowierzanie. Ich działanie jest wzmocnione niekorzystnymi zachowaniami niewerbalnymi: unikanie kontaktu wzrokowego, nieprzyjemna mimika, rozpraszająca gestykulacja, ziewanie i inne sposoby okazywania znużenia, zbyt wolne lub zbyt szybkie tempo mowy, pośpieszne ruchy, dystans fizyczny (Okun, 2002; Knapp, 2009).

4. Nauczyciel jako terapeuta i jego kompetencje komunikacyjne

Coraz częściej nauczyciel współczesnej szkoły występuje także w roli terapeuty. Jest to związane z obecnością w klasach uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wymagającymi nieustannego wsparcia dydaktycznego i pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ta niejako podwójna rola – dydaktyka i terapeuta – znacznie utrudnia realizację zadań terapeutycznych. Utrudnienia mają swe źródło w sposobach postrzegania nauczycieli przez uczniów/pacjentów. Niezależnie od sytuacji i typu relacji, widzą oni w nauczycielu osobę wymagającą, oceniającą, nierzadko też krytykującą. Należy więc rozważyć, w jakie kompetencje, w tym komunikacyjne, wyposażyć nauczycieli, by realizowany przez nich szkolny wymiar terapii był skuteczniejszy i wzmocniał efekty pracy dydaktycznej. K. Denek (1998) postuluje, by nauczyciel-terapeuta posiadał następujące umiejętności komunikowania się (przy czym należy podkreślić rolę zaimka zwrotnego „się”, by nauczyciel nie był tylko osobą komunikującą):

- słuchania, empatycznego rozumienia intencji i treści wypowiedzi;
- wykorzystywania różnorodnych technik dyskursywnych i języka niewerbalnego;
- komunikowania uczuć i uczenia tej umiejętności;
- akceptowania różnorodnych kodów językowych i wykorzystywania ich do pobudzania rozwoju uczniów;
- pobudzania wrażliwości językowej, podkreślając funkcję języka jako narzędzia porozumiewania się;
- stosowania partnerskiego stylu komunikacji.

Zestaw ten można jeszcze, z pożytkiem dla obu stron, uzupełnić o „bezw warunkowo” pozytywne nastawienie, zatroskanie tym, co martwi ucznia i z czym on sam nie daje sobie rady, odłożenie na bok osobistych reakcji, uprzedzeń, niechęci, nawiązywanie porozumienia i swoistej więzi emocjonalnej (Heaton, 2005; Dąbrowska-Jabłońska, 2006; King, 2003). Nauczyciel powinien z niezwykłą starannością zadbać o to, by uczeń/pacjent chciał uczestniczyć w spotkaniach terapeutycznych. Dorosły bowiem uczestniczy w terapii dobrowolnie i w pełni świadomie podejmuje decyzje o jej podjęciu kontynuowaniu. Dziecko natomiast nie rozumie często istoty problemu, a udział w zajęciach terapeutycznych traktuje jak uciążliwy obowiązek i przykrą konsekwencję decyzji podjętych przez jego rodziców. Uczestnictwo dziecka w terapii jest też niejednokrotnie krytykowane i ośmieszane przez rówieśników, co dodatkowo deprymuje, zniechęca, obniża samoocenę.

Podsumowanie

Reasumując powyższe rozważania, należy zaakcentować kilka istotnych kwestii:

- Podstawą prowadzenia działań terapeutycznych jest wiedza o rozwoju człowieka, w tym nieprawidłowościach wymagających korekcji i kompensacji, a także teoria komunikowania się. Niezbędne jest, by wiedzę z tego zakresu uzupełnić praktycznymi umiejętnościami zdobytymi na studiach, szkoleniach, warsztatach, kursach i innych formach. Terapeucie często towarzyszy poczucie osamotnienia, gdyż ma obowiązek zachowania tajemnicy zawodowej. Częściowym rozwiązaniem tego problemu są koleżeńskie superwizje.
- Kompetencje terapeutyczne osób profesjonalnie pomagających dotyczą w głównej mierze umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z pacjentem oraz doboru odpowiednich do problemu i możliwości pacjenta strategii oddziaływania terapeutycznego. Istotna jest też akceptująca i empatyczna postawa terapeuty.
- Ważnym zakresem kompetencji terapeutycznych są umiejętności komunikowania się. Tworzą je komunikaty werbalne oraz niewerbalne, a wśród nich m.in. parafrazowanie, sondowanie, odzwierciedlanie, klaryfikacja, interpretowanie i konfrontowanie. Terapeuta docenia też rolę parajęzyka, wykorzystując ekspresję mimiczną, kontakt wzrokowy, gestykulację, głos.)
- Na szczególną uwagę zasługuje praca terapeutyczna nauczycieli, którzy na co dzień są kojarzeni przez uczniów z lekcjami, zadaniami, sprawdzianami itp. Prowadzenie przez nich zajęć terapeutycznych wymaga troski o zmianę swego wizerunku, a jest to w dużej mierze możliwe dzięki umiejętnościom komunikowania się z uczniami, ich rodzicami i innymi nauczycielami.

Streszczenie

Opracowanie dotyczy werbalnych i niewerbalnych sposobów komunikowania, wykorzystywanych w różnych sytuacjach terapeutycznych. Podstawą prezentacji poglądów na kwestie związane z komunikowaniem się jest analiza zagadnień dotyczących istoty terapii, typów relacji terapeutycznych i składników tego procesu. Umiejętności komunikowania się są w opracowaniu zaprezentowane jako istotny element zestawu kompetencji terapeutycznych. Zaakcentowano zachowania werbalne i niewerbalne sprzyjające terapii oraz zakłócające jej przebieg. W opracowaniu uwzględniono również specyfikę funkcjonowania nauczyciela w roli terapeuty.

Summary

The study refers to verbal and non-verbal forms of communication used in different therapeutic situations. The analysis of issues concerning the substance of therapy, relationship types and therapeutic elements of this process become a base of the presentation of views on issues associated with communicating. Communication skills are presented in the study as an essential element of a set of therapeutic competence. Verbal and non-verbal behaviours, which are supporting or interfering with the process of therapy were presented in the study. The study also includes the specifics of functioning of the teacher in the role of therapist.

Bibliografia

- Balejko, A., Zinzuk, M. (2006). *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce*. Białystok: Wydawnictwo Logopeda Radzi.
- Bogdanowicz, M. (1985). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Czajkowska, I., Herda, K. (1989). *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Denek, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Akapit.
- Dąbrowska-Jabłońska, I. (2006). *Terapia dzieci i młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Heaton, J.A. (2005). *Podstawy umiejętności terapeutycznych*. Tłum. J. Bartosik. Gdańsk: GWP.
- Kaja, B. (1998). *Zarys terapii dziecka*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- King, G. (2003). *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*. tłum. J. Bartosik. Gdańsk: GWP.
- Knapp, H. (2009). *Komunikacja w terapii*. Tłum. M. Trzcńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kottler, A.J. (2003). *Skuteczny terapeuta*. Tłum. E. Jusewicz-Kalter. Gdańsk: GWP.
- Okun, B.F. (2002). *Skuteczna pomoc psychologiczna*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia Rybska-Kłapa, J. (2010). Realizacja specjalnych potrzeb edukacyjnych. W: A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian* (s. 445-453). Białystok: Trans Humana.
- Skorek, E. (2004). *Terapia pedagogiczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sikorski, W. (2011). *Niewerbalna komunikacja interpersonalna*. Warszawa: Difin.
- Włodek-Chronowska, J. (1996). *Terapia pedagogiczna w systemie edukacji*. W: J. Włodek-Chronowska (red.), *Psychopedagogiczne problemy edukacji dzieci i młodzieży* (s. 9-17). Kraków: UJ.

KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE NAUCZYCIELI W RELACJACH INTERPERSONALNYCH Z RODZICAMI

Wstęp

W wielu uznanych opracowaniach, dotyczących kompetencji komunikacyjnych nauczycieli, poświęca się dużo miejsca relacjom interpersonalnym, jakie zachodzą między nauczycielem a uczniem. Autorzy tych publikacji, często znamienici pedagodzy, sugerują, że ten rodzaj komunikacji w procesach edukacji i wychowania jest najważniejszy. Trzeba przyznać im rację, wszak stanowi on o generaliach relacji w procesie edukacji szkolnej. Eksponowanie go jest ważne, jednak warto zwrócić uwagę, że może wiązać się z dezawuowaniem innych relacji równie istotnych dla kompetencji zawodowych nauczyciela.

Właśnie o takim często pomijanym interpersonalnym komunikowaniu pomiędzy nauczycielem i rodzicami będzie traktował niniejszy artykuł. Teoretyczne rozważania, oparte na literaturze przedmiotu, pragnę poszerzyć o moje wieloletnie praktyczne doświadczenia zawodowe, wsparte ponadto o badania własne odnoszące się do istoty opisywanego zagadnienia.

1. O istocie i rodzajach kompetencji nauczyciela

Kompetencje – jak wskazuje prakseologia, czyli teoria skutecznego działania – decydują o kwalifikacjach ludzi w poszczególnych zawodach. Stanowią istotną gwarancję dobrej pracy i osiągania sukcesów zawodowych. Są utożsamiane z kwalifikacjami lub oznaczają zakres uprawnień zawodowych. W moich rozważaniach kwalifikacje będę interpretować jako kompetencje do efektywnego wykonywania zawodu nauczyciela. Trzeba jednak zaznaczyć, że utożsamianie kompetencji li tylko z umiejętnością lub sprawnością jest ograniczaniem jej istoty. Umiejętność, czyli wiedza proceduralna, stanowi bowiem de facto sedno kompetencji. W tym kontekście godna uwagi wydaje się definicja, według której kompetencja to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia (Czerpniak-Walczak, 1997, s. 88).

Wyróżnia się następujące podstawowe rodzaje i obszary kompetencji nauczyciela:

- merytoryczne – dotyczące zagadnień nauczanego przedmiotu;
- metodyczno-dydaktyczne – dotyczące warsztatu nauczyciela i ucznia, a więc metod i technik nauczania i uczenia się;
- wychowawcze – dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów. Należy do nich umiejętność komunikowania, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów oraz interpersonalne relacje z rodzicami uczniów (Taraszkiewicz, 2001 s. 175).

Kompetencje wychowawcze obejmują zatem sferę interesujących nas kontaktów interpersonalnych, które zachodzą pomiędzy nauczycielami a rodzicami. Dokonana kwerenda bibliograficzna dotycząca literatury przedmiotu dowodzi, że tego rodzaju relacje są rzadko analizowane i opisywane w pedagogicznych dysertacjach. Być może

moje rozważania staną się w niewielkim stopniu przyczynkiem do poszerzenia tego istotnego zagadnienia w procesie kształcenia i wychowania.

Kompetencje komunikacyjne nauczycieli w relacjach interpersonalnych z rodzicami należy dziś rozważać w kontekstach kulturowych i cywilizacyjnych, bazujących na rewolucyjnych przemianach w cybernetycznych technologiach informacyjnych. Wpływ nowoczesnych technologii komunikacyjnych wymusił na nauczycielach znajomość nowoczesnych i nowatorskich narzędzi, a przede wszystkim umiejętność posługiwania się nimi w procesie komunikowania się z uczniem oraz jego rodzicami. Pojęcie „globalnej wioski” McLuhana czy „Szoku Przyszłości” Tofflera dociera dziś do tak starej instytucji, jaką jest szkoła. Mimo wszystko nowoczesność i postmodernistyczne uwarunkowania nie mogą naruszyć prymarnych relacji, jakie zachodzą pomiędzy nauczycielami a rodzicami, którzy powierzają im swoje dzieci w celach edukacyjnych i wychowawczych.

2. Wpływ kontekstów kulturowych i cywilizacyjnych na relacje interpersonalne – nauczycieli i rodziców

Dziś konteksty kulturowe i cywilizacyjne mają niewątpliwy wpływ na relacje interpersonalne nauczyciel – rodzice, w tym celu wykorzystuje się nowoczesne urządzenia pośredniczące takie jak: telefon, komputer czy komunikatory społeczne. Jednakże istota psychospołeczna tych relacji od wieków nie uległa zasadniczej zmianie – rodzice zawsze z szacunkiem i estymą odnosili się do nauczycieli, a ich relacje miały najczęściej (choć nie zawsze) konsensualny charakter.

Jednoznacznie trzeba stwierdzić, że prawidłowo realizowany proces wychowania w rodzinie i szkole jest tym efektywniejszy, im mocniej opiera się na współpracy nauczyciela z rodzicami. Interpersonalne relacje rodziców i nauczycieli zawsze na początku budzą wiele niepewności, nieufności, niejednokrotnie niechęci. Eliminować tego rodzaju obawy mogą częste kontakty, a także szeroko rozumiany dialog. Praktyka zawodowa pozwala mi na refleksje, będące wynikiem obserwowania (wieloletniego) relacji, jakie zachodzą między nauczycielami i rodzicami. Muszę stwierdzić, że ulegają one zmianom – niestety, często niekorzystnym. Rodzice wykazują postawy roszczeniowe, a kiedy dochodzi do zasadnej krytyki zachowań czy postępów szkolnych ich dziecka, czują się urażeni, nie dając wiary ocenom nauczyciela. Nauczyciel wykorzystujący w takich sytuacjach takt pedagogiczny (wyjątkowy zespół predylekcji zawodowych) musi koncyliacyjnie, przy udziale wiedzy psychologicznej nawiązać kontakt z każdym z rodziców. Tylko dobre i poprawne relacje mogą budować konstruktywny dialog, tworzący przestrzeń kreatywnej współpracy.

Formy współdziałania nauczycieli oraz rodziców od wieków nie zmieniają się diametralnie i można wyróżnić dwie podstawowe platformy współdziałania: zbiorowe oraz indywidualne.

Spotkania zbiorowe to tradycyjne zebrania nazywane przed laty wywiadówkami, nacechowane formalną, instytucjonalną atmosferą. Dlatego uzupełnieniem tych roboczych spotkań powinny być kontakty o charakterze towarzyskim. Nie mogą jednak one doprowadzać do nadmiernej fraternizacji rodziców z nauczycielami, gdyż ich towarzyska presja mogłaby wpływać na niezależność procesów bezstronnego ocenia postępów edukacyjnych ucznia.

Towarzyskie spotkania nauczycieli i rodziców, odbywane w miłej atmosferze, wyzwalają wzajemne zaufanie, pozwalają nauczycielowi zapoznać się z prywatnymi problemami życiowymi w domu rodzinnym ucznia, pomagają w nawiązaniu z rodzicami

przyjaznych kontaktów. Często pokłosiem tego rodzaju spotkań są porady nauczyciela związane z preparacyjną diagnozą zainteresowań i talentów ucznia, a także ceną sugestią, dotyczącą preorientacji zawodowej przydatnej być może w przyszłości.

Indywidualne formy spotkań nauczycieli z rodzicami w realiach polskiej szkoły należą do najbardziej zaniedbanych. Ten stan rzeczy spowodowany jest niechęcią do dzielenia się z nauczycielem prywatnym życiem rodziny ucznia oraz stereotypowym przekonaniem o nieskuteczności tego rodzaju kontaktów. Znaczenie interpersonalnych relacji nauczyciela z rodzicami najłatwiej docenić w sytuacjach kryzysowych, gdy uczeń stwarza problemy natury wychowawczej. Wówczas kompetentna interwencja nauczyciela, zachęcająca do współpracy z rodzicami, może przyczynić się do rozwiązania problemów natury wychowawczej. Wielu publicystom i recenzentom życia szkolnego wydaje się, że incydenty i konflikty, które musi łagodzić nauczyciel, są znakiem obecnych czasów i „produktem” wyjątkowo trudnych uczniów, a także swoistej indolencji placówki szkolnej. Warto w tym miejscu zacytować Jędrzeja Kitowicza, autora *Opisów obyczajów za panowania Augusta III*, który tak opisywał rywalizację uczniów stołecznych szkół: „Dzieci najprzód między sobą zaczynały walkę pięściami, pazurami, czesząc sobie wzajem czupryny, albo też ciskając w siebie kulami śnieżnymi... zapalczywość prędko się porywała, jeszcze prędzej gasła za pierwszym guzem po łbie albo po pysku od kija oberwanym” (Kitowicz, 1985, s. 57). W dalszej części opisu ukazana jest interwencja nauczyciela, oparta na mechanizmach znanych ze współczesnej psychologii wychowania. Raczej szukano rozwiązywania konfliktów, a nie eskalowania ich poprzez nakładane kar i zakazów. Już wówczas bowiem przywiązywano dużą wagę do dialogu w relacjach z wychowankami i ich rodzicami.

3. Dialog i jego znaczenie w dyskursie pedagogicznym

W interdyscyplinarnych kontaktach nauczyciela z rodzicami również i dziś dialog jest podstawowym sposobem komunikacji, a jego istotnym elementem jest milczenie. Ten osobliwy paradoks został zweryfikowany w moich doświadczeniach zawodowych. W relacjach z rodzicami warto zachować czasem milczenie, gdyż artykulacja werbalna nie zawsze jest zjawiskiem pozytywnym w procesach wychowawczych. Taki tok myślenia i strategii komunikowania preferują współcześni pedagodzy, psycholodzy, a także wielcy filozofowie – obecni i ci znamienici z czasów starożytności. Warto wybiórczo przytoczyć kilka maksym i sentencji o istocie milczenia: „Milcz, albo powiedz coś takiego, co jest lepszym od milczenia...” (Pitagoras), „Drzewo milczenia daje swój owoc-pokój...” (Schopenhauer), „Gdybyś milczał, pozostałbyś filozofem...” (Boecjusz).

Oczywiście w historii kultury funkcjonują sformułowania będące antytezą wyżej wspomnianego myślenia. Horacy twierdził że „kto milczy, zezwala”. Takich niełatwych wyborów w komunikacji interpersonalnej opartej na dialogu musi dokonywać nauczyciel, wykorzystując wiedzę, praktykę i intuicję zawodową (Ostrowska, 2013, s. 11).

Dialog w dyskursie pedagogicznym nauczyciela z rodzicami jest podstawą wszelkich relacji – tak ważnych w procesach edukacyjnych i w całej sferze życia publicznego. Wybitny współczesny filozof J. Habermas poświęca dialogowi społecznemu wiele miejsca, wskazując na „imaginarium”, czyli społeczne rozumienie spraw, którego „areną” jest również nowoczesna szkoła (Czerwiński, 2013, s. 84-86).

Zaprezentowane refleksje o kompetencjach interpersonalnych nauczyciela w relacjach z rodzicami (mimo rudymenarnego ujęcia zagadnienia) pozwalają na ukazanie ich

psychologicznego i społecznego charakteru, wielu skomplikowanych procesów wymagających od nauczyciela wiedzy oraz intuicji w podejmowania trudnych decyzji, ocen, a także arbitralnych opinii w kwestiach społeczności szkolnej.

4. Znajomość nowoczesnych technologii informacyjnych wyrazem kompetencji i profesjonalizmu nauczyciela

Drugą płaszczyzną zagadnień mających bardzo wielki wpływ na kompetencje interpersonalne nauczyciela w relacjach z rodzicami jest sfera nowoczesnej infrastruktury technicznej, niezbędnej do nawiązywania kontaktu. Konieczność posługiwania się nowymi technologiami, umożliwiającymi komunikowanie się, wymusza na nauczycielach zdobywanie nowych umiejętności. Wyzwaniem dla Polskiej szkoły stał się program technologii informacyjno-komunikacyjnej „TIK”, który wprowadza dzisiejszą szkołę w XXI wiek, stawiając przed nauczycielami zadania wymagające nowatorskich kompetencji i kwalifikacji.

Należy zachęcać nauczycieli, aby wchodzili w cyberświat uczniów, portali społecznościowych (np. Facebook, Twitter, YouTube) dla celów edukacyjnych i wychowawczych. Oczywiście posługiwanie się nowymi technologiami wymaga profesjonalnej edukacji informatycznej nauczycieli, aby mogli sprawnie dokonywać kwerendy na forach i blogach internetowych – pomocnej w poznawaniu problemów ucznia poza szkołą, a także ujawniającej jego kontakty, zainteresowania czy pasje. Wspomniany system cyberkomunikacji zakłada również kontakty nauczycieli z rodzicami, przy wykorzystaniu takich narzędzi jak e-maile, smsy czy za pomocą udostępnionego on-line wglądu do dziennika elektronicznego. Elektroniczny dialog szkoły z rodzicami usprawnia komunikację, stając się reentywistyczną informacją bez zbędnych temporalnych interwałów.

5. Prezentacja uzyskanych wyników badań – analiza i interpretacja

Jak w rzeczywistości funkcjonuje nowa technologia elektronicznej komunikacji, jakie są oczekiwania rodziców oraz najistotniejsze cechy nauczyciela, mające wpływ na jakość komunikacji, w relacjach interpersonalnych z rodzicami wykażą w pewnym zakresie moje autorskie badania przeprowadzone w Publicznej Szkole Podstawowej nr 11 w Opolu. Badaniami objęto 54 rodziców uczniów klas III. Narzędziem, które opracowano na potrzeby niniejszego badania, był kwestionariusz ankiety, zawierający 6 pytań otwartych, które pozwoliły dać odpowiedź na postawione problemy badawcze.

Tabela 1

Deklaracje badanych nauczycieli na temat najważniejszych cech nauczyciela, mających wpływ na dobrą komunikację

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów (N=54)	
		liczba	%
1.	słucha innych	46	85,19
2.	konkretnie wyjaśnia	37	68,52
3.	koncentruje się na słowach	33	61,11
4.	okazuje innym zainteresowanie	33	61,11
5.	potrafi bronić swoich przekonań	25	46,30
6.	okazuje szacunek	21	38,89
7.	otwarty	17	31,48
8.	konsekwentny	16	29,63
9.	uczciwy	11	20,37
10.	szczery	9	16,67
11.	potrafi weryfikować swoje sądy	9	16,67
12.	dobrze zorganizowany	3	5,56

Zródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli wynika, że badani rodzice za cechę nadrzędną dobrej komunikacji uznali umiejętność wysłuchania racji strony przeciwnej. Takiego zdania było 46 respondentów, co stanowi 85,19%. Umiejętność precyzyjnego werbalizowania myśli, dotyczącej oceny zachowań i efektów kształcenia uczniów, to też zdaniem 37 (68,52%) rodziców własność o istotnym znaczeniu.

Cechą warunkującą dobre kontakty interpersonalne są predylekcje nauczycieli, objawiające się okazywaniem zainteresowania rozmówcy 33 (61,11%). Nauczyciel budujący swoją pozycję i autorytet, to taki, który potrafi bronić swoich przekonań, jednocześnie prezentując postawę otwartości i szacunku dla drugiej strony dialogu – 21 (38,89%) wskazań.

Dla 9 respondentów fakt, że nauczyciel potrafi mieć krytyczny stosunek do podejmowanych przez siebie decyzji, jest ważnym argumentem komunikacji interpersonalnej. Tylko 3 (5,56%) respondentów jako cechę dobrej komunikacji interpersonalnej w relacjach nauczyciel – rodzic, uznało typ nauczyciela „zorganizowanego”, czyli pragmatycznie podchodzącego do swoich obowiązków zawodowych.

Tabela 2

Deklaracja badanych rodziców na temat form współpracy z nauczycielami

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów (N=54)	
		liczba	%
1.	zebrania klasowe	51	94,44
2.	zebrania ogólne	42	77,78
3.	konsultacje	41	75,93
4.	spotkania indywidualne	26	48,15
5.	dni otwarte	17	31,48
6.	spotkania okolicznościowe	12	22,22
7.	odwiedziny w domu	2	3,70

Zródło: badania własne.

Według 51 (94,44%) badanych rodziców najczęstszą formą współpracy nauczyciela z rodzicami są zebrania klasowe, które najczęściej poświęcone są przekazywaniu informacji, dotyczących postępów edukacyjnych uczniów oraz załatwieniu bieżących spraw. Zebrania ogólne to również jedna z form współpracy. Takiego zdania było 42 respondentów, co stanowi 77,78% badanych. Zebrania ogólne to spotkania ze wszystkimi rodzicami dzieci uczęszczających do danej szkoły. Ich cel jest różny w zależności od sytuacji i potrzeb danej placówki.

Najczęściej jednak organizowane są one z zamiarem przeprowadzenia pedagogizacji rodziców. 41 (75,93%) respondentów za formę współpracy z rodzicami uznało comiesięczne konsultacje i spotkania indywidualne – 26 (48,15%). Spotkania okolicznościowe i dni otwarte to ważne elementy budowania właściwej współpracy dla 17 (31,48%) rodziców. Tylko 2 (3,70%) rodziców odpowiedziało, że odwiedziny w domu mają duże znaczenie wychowawcze, ponieważ pozwalają na bliższe i bezpośrednie poznanie środowiska ucznia.

Tabela 3

Sposoby komunikacji elektronicznej wykorzystywanej przez nauczycieli w opinii badanych rodziców

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów (N=54)	
		liczba	%
1.	telefonii komórkowa	54	100,00
2.	e-mail	29	53,70
3.	wiadomości SMS	11	20,37
4.	Skype	7	12,96

Źródło: badania własne.

Rodzice zadeklarowali, że najczęstszym sposobem komunikacji elektronicznej wykorzystywanym przez nauczycieli jest telefonii komórkowa. Tak odpowiedziało 54 respondentów, co stanowi 100% badanych. Według 29 (53,70%) osób równie dobrym sposobem komunikacji elektronicznej jest e-mail. Wiadomości SMS to niezbyt popularny sposób przekazywania informacji, a tylko 7 (12,96%) rodziców wyraziło opinię, że kontakt za pomocą Skype'a to bardzo wygodna forma kontaktu, dająca możliwość wymiany pełnych wiadomości.

Tabela 4

Deklaracja badanych rodziców na temat oceny komunikacji elektronicznej

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów (N=54)	
		liczba	%
1.	szybszy przepływ informacji	47	87,04
2.	bardziej konkretna	35	64,81
3.	obiektywna	31	57,41
4.	pozbawiona emocji	28	51,85
5.	bardziej przemyślana	24	44,44
6.	potwierdzona	9	16,67

Źródło: badania własne.

Badani rodzice dokonali oceny skuteczności komunikacji elektronicznej, uważając, że największą jej zaletą według 47 (87,04%) osób jest szybki przepływ informacji. Podkreślali również jej bardziej konkretny charakter – 35 (64,81%) badanych.

28 (51,85%) rodziców zwracało również uwagę, że taki typ komunikacji jest co prawda lapidarny, ale pozbawiony emocjonalnych interpretacji, co czasami w sytuacjach „dynamicznych wychowawczo” ma negatywne konotacje.

24 (44,44%) respondentów wskazywało również, że komunikaty przekazywane drogą elektroniczną są bardziej przemyślane. Dla 9 (16,67%) możliwość uzyskania potwierdzenia informacji jest bardzo ważnym elementem dobrej komunikacji.

Tabela 5

Deklaracje badanych rodziców na temat oczekiwań i antycypacji skuteczności komunikacji interpersonalnej nauczycieli

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów (N=54)	
		liczba	%
1.	poświęcanie więcej czasu	36	66,67
2.	szczerść w dialogu	27	50,00
3.	budowanie poczucia wsparcia	19	35,19
4.	możliwość wypowiedzania swojej opinii	17	31,49
5.	łagodzenie zbyt arbitralnych ocen i osądów	11	20,37
6.	odpowiednie miejsce	9	16,67
7.	więcej czasu na dyskusję	7	12,96

Zródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli wynika, że 36 (66,67%) badanych rodziców oczekuje od nauczycieli, aby poświęcali im więcej czasu podczas omawiania indywidualnych zdarzeń związanych z edukacją i wychowaniem. Dla 27 (50,00%) osób ważnym czynnikiem, który warunkuje skuteczność komunikacji interpersonalnej z nauczycielem, jest szczerść w dialogu. 19 (35,19%) respondentów oczekuje również wsparcia ze strony nauczyciela w sytuacjach trudnych i konfliktowych, aby służyli im radą i profesjonalnym doświadczeniem w rozwiązywaniu czasami bardzo skomplikowanych problemów. 17 (31,49%) rodziców bardzo mocno podkreślało, że oczekują od nauczycieli stworzenia możliwości swobodnej wypowiedzi, nawet wyrażania poglądów, których słuszności nie podziela nauczyciel. Dla 11 (20,37%) badanych istotnym postulatem jest łagodzenie zbyt arbitralnych ocen i osądów. 9 (16,67%) rodziców zwróciło również uwagę na wybór odpowiedniego miejsca, który byłby przyjaznym otoczeniem, a nie instytucjonalnym stereotypowym pomieszczeniem szkolnym. 7 (12,96%) badanych zwróciło uwagę, że podczas spotkań z nauczycielami oczekiwałoby bardziej dyskursywnych sytuacji, niezbędnych do nawiązania relacji werbalnych opartych na warunkach, które są istotą dyskusji.

Tabela 6

Deklaracje badanych rodziców na temat walorów dobrej komunikacji interpersonalnej z nauczycielem

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów (N=54)	
		liczba	%
1.	współpraca	51	94,44
2.	efekty kształcenia	39	72,22
4.	wzajemne zaufanie	26	48,15
5.	autorytet	17	31,48
6.	dobra atmosfera	11	20,37
7.	bezpieczeństwo	3	5,56

Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki badań wskazują, że jednym z najistotniejszych walorów dobrej komunikacji interpersonalnej z nauczycielem jest współpraca oparta na koncyliacyjnych relacjach (szczerść, otwartość) – takiego zdania było 51 (94,44%) badanych rodziców. Jeżeli szkoły państwowe mają zaspokoić potrzeby edukacyjne rodzącego się „społeczeństwa trzeciej fali”, kierowanie tą placówką powinno charakteryzować się wysokim poziomem współpracy, komunikacji społecznej i wspólnego namysłu. Spośród tych trzech cech prawdopodobnie najważniejszą jest współpraca, ponieważ jej brak zachwieje posadami całej koncepcji autonomii. Szkoły obejmie stagnacja, a w systemie szkolnym zapanuje anarchia (Coleman, 2002, s. 142).

Badani rodzice podkreślali również, że dobre relacje z nauczycielem mają konstruktywny wpływ na osiągnięte efekty kształcenia przez uczniów – 39 (72,22%) osób. Według 26 (48,15%) respondentów wzajemne zaufanie to też jeden z istotnych elementów komunikacji interpersonalnych, jaka zachodzi między nauczycielem a rodzicami. Rodzice darzą zaufaniem nauczyciela i liczą się z jego zdaniem, dając wiarę jego profesjonalizmowi i nabytym kompetencjom zawodowym. Dla 17 (31,48%) badanych efektem dobrej komunikacji jest autorytet. 11 (20,37%) z nich jest zdania, że ma to wpływ na dobrą atmosferę. Tylko 3 (5,56%) respondentów uważa, że dobra komunikacja buduje poczucie bezpieczeństwa.

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań własnych jednoznacznie wskazują, że w relacjach interpersonalnych między nauczycielem a rodzicami najistotniejsza jest konsensualność wzajemnych odniesień, oparta na wzajemnym zrozumieniu, tolerancji, otwartości, szacunku, uczciwości i szczerości.

Pozytywnym elementem w budowaniu wzajemnych relacji jest również wykorzystanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych. Są one znakiem czasu, pewnego rodzaju modą, wzbogacającą tradycyjne możliwości szkoły XXI wieku. Jak widać, obala to stereotyp mówiący o niskiej skuteczności relacji rodzica ze szkołą w ważnych kwestiach związanych z kształceniem i wychowaniem młodego pokolenia.

Streszczenie

Autorka artykułu interpretuje istotę kompetencji komunikacyjnych nauczycieli w relacjach z rodzicami. Definiuje ich dwutorowość działania w przestrzeni psychospołecznej, a także w kontaktach wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK). W części badawczej autorka weryfikuje stereotyp myślenia o niskiej skuteczności tych kontaktów opartych na dialogu oraz konsensualnych relacjach.

Summary

The author of the paper interprets the essence of the teachers' communicative competence in relations with parents. They are defined as a double-track of activities in the psychosocial area, and also in contacts with the use of Information and Communication Technologies (ICT). In the research part, the author verifies a stereotype of thinking about low effectiveness of these contacts based on a dialogue and consensus relations.

Bibliografia

- Coleman, M. (2002). Sprawowanie kierownictwa w szkole. W: D. Elsner (red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą* (s. 143-159). Radom: Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Czerwiński, K. (2013). Dialog w sferze publicznej i jego edukacyjne aspekty. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4 (225), 84-86.
- Kitowicz, J. (1985). *Opis obyczajów za panowania Augusta III*. Warszawa: PIW.
- McLuhan, M. (1975). *Wybór Pism*. Tłum. K. Jakubowicz. Warszawa: Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe.
- Ostrowska, U. (2013). Godność milczenia z perspektywy edukacji akademickiej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(225), 11-23.
- Taraszkiewicz, M. (2001). *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Poznań: Wydawnictwo ARKA.
- Toffler, A. (1998). *Szok przyszłości*. Tłum. W. Osiatyński, E. Ryszka, E. Woydyłło-Osiatyńska. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Krystyna SOCHACKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

CZYTANIE JAKO FORMA KOMUNIKACJI JĘZYKOWEJ

1. Istota czytania

Czytanie jest szczególnym sposobem posługiwania się językiem. Traktowane jest jako czynność językowa, jedna z form językowej komunikacji. Stanowi złożony proces psycholingwistyczny, polegający na dekodowaniu zapisanej informacji oraz na interpretowaniu jej treści. Pismo stanowi graficzną reprezentację mowy, zawiera litery, wyrazy, zdania i znaki przestankowe, uporządkowane zgodnie z regułami danego języka. W związku z tym czytanie wymaga – w pierwszej kolejności – umiejętności rozpoznawania i wyrażania symboli graficznych, za pomocą których została zakodowana informacja językowa, tzn. wymaga opanowania techniki czytania. Według Daniela Elkonina (1976/1997-1998) jest to proces dekodowania, tzn. przejścia od graficznego modelu do jego początkowej formy dźwiękowej. Dekodowanie i rozumienie zazwyczaj traktowane są jako dwa oddzielne aspekty procesu czytania.

Istotą i celem czytania jest rozumienie przekazywanych informacji. Rozumienie w czytaniu nie jest biernym odtwarzaniem zapisanych treści, lecz aktywnym procesem myślowym, polegającym na twórczym ich przetwarzaniu i tworzeniu reprezentacji czytanego materiału w umyśle odbiorcy. Tworzenie umysłowej reprezentacji to interpretowanie czytanych informacji zgodnie z systemem posiadanej wiedzy oraz włączanie nowych informacji do istniejącego systemu. Sposób rozumienia zależy jest od umiejętności włączania czytanych treści do systemu posiadanej wiedzy, jak również od jej zasobu, dlatego te same treści mogą być różnie rozumiane przez poszczególnych czytających. Warunkiem tworzenia myślowej reprezentacji treści jest umiejętność rozpoznawania i wyrażania symboli graficznych, wiedza dotycząca struktury zdania i tekstu, ogólna wiedza odnosząca się zarówno do świata zewnętrznego, jak też do własnej osoby, kontekst sytuacyjny oraz oczekiwania czytającego.

Czytanie jest złożonym procesem psycholingwistycznym. Złożoność tę wyraża ścisła zależność czytania od wielu zdolności poznawczych, takich jak sprawności wzrokowe, słuchowe, językowe, pamięć czy poziom rozwoju intelektualnego. Zdecydowanie za najbardziej istotne, z punktu widzenia uwarunkowań procesu czytania, uznaje się umiejętności językowe. Na elementarnym poziomie nauki czytania szczególnie znaczące są sprawności fonologiczne. Z tego też względu szczególne zainteresowanie badaczy koncentruje się wokół sprawności fonologicznych traktowanych jako warunek wstępny dla opanowania umiejętności czytania. Sprawności językowe ściśle wiążą się ze słuchowym różnicowaniem dźwięków mowy. Prawidłowo rozwinięty słuch fonemowy jest elementem sprawności językowych na poziomie fonologicznym, stanowiąc ponadto niezbędny warunek dla ich rozwoju (Łobacz, 1996; Krasowicz-Kupis, 1999).

2. Uczenie się czytania a język

W różnych definicjach języka najczęściej podkreśla się fakt, że jest to system znaków służący do przenoszenia informacji między ludźmi. Jest on uporządkowany wewnętrznie i posiada określoną strukturę, na którą składa się zbiór elementów oraz zależności między nimi. Pismo to system graficzny, który odzwierciedla język mówiony. Wszystkie systemy pisma opierają się na języku mówionym, ale sposób, w jaki mowa reprezentowana jest w piśmie, jest zróżnicowany. Żadne pismo nie odzwierciedla wszystkiego, co słyszy się w mowie.

Różnice w systemach ortograficznych i fonologicznych poszczególnych języków mogą być przyczyną różnic we wczesnych sposobach czytania dzieci. Na **system ortograficzny** składają się zasady i przepisy ustalające sposób zapisu tekstu mówionego w jakimś języku. **System fonologiczny** natomiast to zasób jednostek elementarnych, fonemów, które tworzą materię dźwiękową języka (Gruszczyński, Bralczyk, 2002). Uczenie się czytania oparte jest na tworzeniu systemu połączeń pomiędzy ortografią a fonologią, dlatego wzajemna zależność pomiędzy strukturą ortograficzną oraz fonologiczną danego języka jest bardzo istotna w rozważaniach dotyczących czytania i jego rozwoju. Potwierdzają to badania koncentrujące się na międzykulturowych uwarunkowaniach rozwoju umiejętności czytania u dzieci.

Dla powodzenia w nauce czytania istotna jest wiedza o języku (metajęzyk) i jego stosowaniu (umiejętności metajęzykowe), określana jako **świadomość językowa** ze względu na to, że warunkuje świadome posługiwanie się elementami językowymi. W początkowym okresie nauki czytania zasadniczą rolę odgrywa **świadomość fonologiczna**, traktowana jako podtyp świadomości językowej. Świadomość fonologiczna określana również mianem zdolności czy sprawności fonologicznych, przejawia się umiejętnością wyodrębniania części składowych słowa, a także manipulowania nimi. J.E. Gombert (1998) wyodrębnia dwa poziomy sprawności fonologicznej:

1. **epijęzykowy** – wcześniejszy rozwojowo, dotyczy umiejętności wyodrębniania i manipulowania częstkami wewnątrzwyrazowymi, które rozwijają się spontanicznie i wykonywane są w sposób intuicyjny, automatyczny, bez udziału świadomych procesów umysłowych;
2. **metajęzykowy** – wyższy rozwojowo poziom zdolności fonologicznych, który rozwija się na bazie podstawowych sprawności epijęzykowych i obejmuje czynności wyodrębniania oraz manipulowania częstkami wyrazu o intencjonalnym, refleksyjnym i świadomym charakterze.

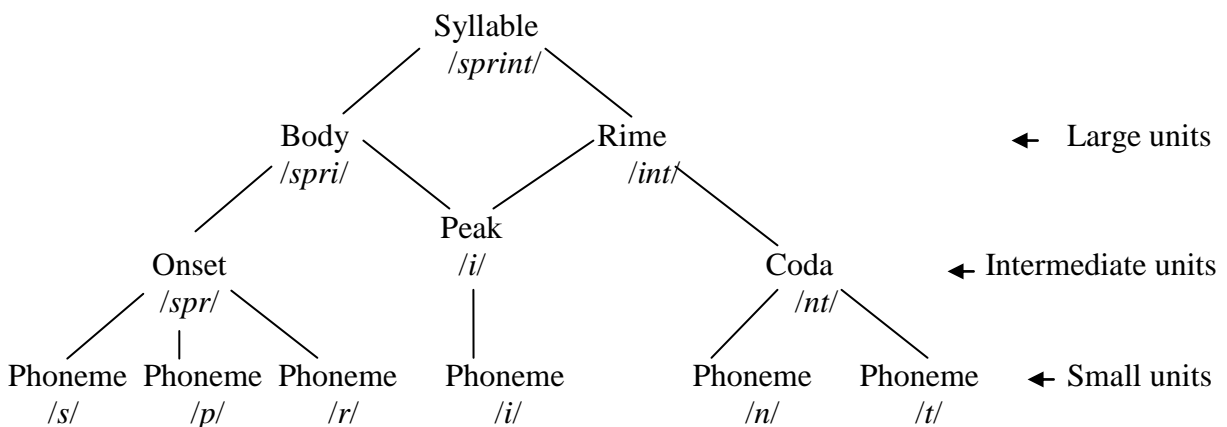
Koncepcję Gomberta szerzej opisywano już w literaturze polskiej (Krasowicz-Kupis, 1999; Lipowska, 2001).

Dyskusje dotyczące roli świadomości fonologicznej w procesie przyswajania umiejętności czytania koncentrują się m.in. wokół wielkości i natury części językowych, składających się na wyraz i ich znaczenia we wczesnych etapach nauki. Dowodzi się, że wrażliwość dzieci na określone dźwięki słowa warunkuje stosowaną przez nie strategię czytania. Na kształtowanie się świadomości podstawowych jednostek pisma istotny wpływ ma system ortograficzny danego języka. W każdym języku mówionym występują głoski, sylaby i słowa, ale każdy system pisma preferuje jedną z nich i traktuje jako podstawową. Nie zawsze podstawowymi w nauce czytania są najmniejsze części języka (fonemy) i mowy (głoski) czy sylaby. W niektórych ortografiach częstkami bardziej użytecznymi w początkowej nauce czytania i pisania są jednostki większe niż fonem,

ale mniejsze od sylaby. Badacze dowodzą, że tak właśnie jest w języku angielskim (Bryant, Bradley, MacLean, Crossland, 1990).

Dyskusja dotycząca wielkości elementów językowych, istotnych w procesie nauki czytania, zwróciła uwagę badaczy na strukturę wyrazu jako podstawowej jednostki znaczeniowej w systemie językowego komunikowania, którą można rozłożyć na mniejsze elementy znaczeniowe, bądź takie, które są nośnikami funkcji gramatycznych. Części te to morfemy, które są elementami systemu językowego. Wyraz możemy też potraktować jako część aktu mówienia i wtedy wyodrębnimy w nim inny rodzaj elementów wchodzących w jego skład, a będą to jednostki mowne, czyli sylaby. Sylaba jest najmniejszą jednostką, którą można wypowiedzieć w izolacji (Dobrogowska, 1994). W związku z tym zwrócono uwagę na wewnętrzną hierarchiczną strukturę sylaby.

Kluczowy stał się podział, typowego w języku angielskim, krótkiego wyrazu jednosylabowego na poszczególne części subsylabowe, którego model w wielu pracach przytacza P. Seymour (Seymour, Evans, 1994; Seymour, 1997, 1999; Duncan, Seymour, Hill, 1997; Seymour, Duncan, Bolik, 1999; Seymour, Duncan, 2001). Model zawierający istotne elementy hierarchicznej struktury sylaby, z punktu widzenia nauki czytania, został przedstawiony na ilustracji 1.



Ilustracja 1. Model wewnętrznej hierarchicznej struktury sylaby.

Źródło: Cognitive architecture of early reading, P.H. Seymour, 1999, in: *Dyslexia: Advances in theory and practice*, I. Lundberg, F. Toennesen, I. Austad (red.), Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Wyjaśnienia angielskich terminów przedstawiono poniżej w tekście.

Ośrodkiem sylaby jest samogłoska, czyli tzw. szczyt sylaby (*peak*), która może być poprzedzona spółgłoską lub zbiegiem spółgłosek (*onset*), co w polskiej literaturze językoznawczej określane jest jako nagłosowa grupa spółgłoskowa, a w literaturze psychologicznej dotyczącej nauki czytania także jako aliteracja (Bryant i in., 1990; Krasowicz-Kupis, 1999). Spółgłoski występujące po samogłosce określane są jako wygłosowa grupa spółgłoskowa (*coda*). Z kolei samogłoska w połączeniu z następującymi po niej spółgłoskami tworzy zakończenie wyrazu, określane jako końcówka (*rime/rhyme*). Ta końcowa część sylaby jest równoznaczna z dźwiękiem wspólnym dla słów rymujących się. Aliteracje i rymy stanowią tzw. większe części wydzielane z sylaby. Każdą z nich można podzielić na mniejsze części, którymi są fonemy, czyli najmniejsze funkcjonalne jednostki danego języka (Sochacka, 2004).

Fonologiczny model polskiej sylaby przedstawia się analogicznie. Wyraża się go następująco: (C)*V(C)*, gdzie C (*consonant*) oznacza spółgłoskę, a V (*vowel*) samogłoskę; gwiazdka oznacza, że element typu C może wystąpić wielokrotnie; nawias oznacza, że C jest elementem fakultatywnym (Dutkiewicz, Sawicka, 1995). Rymy, aliteracje i fonemy są najistotniejszymi elementami wyrazu z punktu widzenia wczesnego okresu nauki czytania. Obserwuje się jednak różnice pomiędzy dziećmi w różnych krajach, które w dużej części przypisuje się odmienności poszczególnych systemów językowych.

3. Cechy systemów językowych

Systemy językowe oparte na alfabecie, tzw. alfabetyczne, różnią się typem ortografii. Rodzaj systemu ortograficznego w ramach poszczególnych systemów językowych wpływa na przyswajanie umiejętności czytania. Należy podkreślić, że określenia „system alfabetyczny” i „system ortograficzny” nie są synonimami. System alfabetyczny ma szersze znaczenie. W obrębie tego systemu w różnych językach alfabetycznych istnieją odmienne systemy ortograficzne, różniące się pomiędzy sobą wieloma cechami. W literaturze anglojęzycznej wymieniane są następujące cechy systemów ortograficznych: *przejrzystość*, *regularność* i *spójność* (Szczerbiński, 2001; Awramiuk, 2006).

Przejrzystość odnosi się do relacji między dźwiękiem a znakiem graficznym. W systemach w pełni transparentnych, tzw. przejrzystych, jeden fonem jest reprezentowany zawsze przez jeden grafem. Takie systemy w językach naturalnych są bardzo rzadkie. Są też ortografie, w których przejrzystość prawie nie występuje, jak na przykład angielska czy francuska, gdzie tylko nieliczne wyrazy mogą być odczytane poprzez prostą odpowiedniość między grafemem a fonemem.

Regularność stwarza możliwość opisanego za pomocą reguł relacji między grafemami a fonemami. Oznacza przewidywalność sposobu odczytania danego słowa. Relacje między grafemami a fonemami są regularne, jeśli te reguły są produktywne, tzn. pozwalają na odczytanie słów nieznanymi. W sytuacji, gdy sposób wymowy napisanego wyrazu jest nieprzewidywalny, czyli nie wynika z ogólnych reguł, mamy do czynienia z wyjątkiem. Im mniej wyjątków w systemie ortograficznym, tym jest on bardziej regularny.

Spójność odnosi się do opisu różnej wielkości części fonologicznych składających się na wyraz, tzw. części subleksykalnych. Mogą to być pojedyncze litery i fonemy, jak i dłuższe ich sekwencje. Pełna spójność oznacza, że pewna grupa liter jest zawsze tak samo wymawiana lub dana częśćka fonologiczna w określonej pozycji ma zawsze tę samą reprezentację ortograficzną.

Odnoszenie się do przejrzystości, regularności i spójności przy charakteryzowaniu systemów ortograficznych na poziomie bardziej ogólnym okazało się niewygodne. Wyodrębniono w związku z tym bardziej pomocne i znacznie pojemniejsze nazwy określające cechy systemów ortograficznych. W efekcie częściej, zamiast odnosić się do poszczególnych wyżej opisanych cech, przyjmuje się bardziej ogólny podział na ortografie *płytkie* i *głębokie*. **Ortografie płytkie** to systemy przejrzyste i regularne, a najczęściej wymienia się tu: serbsko-chorwacką, włoską, turecką, grecką, fińską i hiszpańską. **Ortografie głębokie** to systemy nieprzejrzyste, takie jak angielska czy francuska.

Od charakteru ortografii w znacznym stopniu zależy łatwość opanowania umiejętności czytania i pisanie w danym języku. Łatwiejsze są ortografie płytkie, bliższe pisma fonetycznego, czyli zgodnego z wymową. Trudne natomiast są te ortografie głębokie, które przez wieki znacznie oddaliły się od mowy. Należy zaznaczyć, że posługiwanie

się pisownią jest zwykle trudniejsze od nauki czytania (Gruszczyński, Bralczyk, 2002). W systemach alfabetycznych jednostki pisma odnoszą się do dźwięków języka naturalnego. Język mówiony rozwija się dynamiczniej niż język pisany, dlatego pojawiają się rozbieżności między mową a pismem.

4. Polski i angielski system językowy

Język polski i angielski różnią się ze względu na posiadane cechy mówionego języka oraz odmienne ortografie, chociaż mają też wiele cech wspólnych ze względu na to, że oba są językami alfabetycznymi. Sięgając do literatury anglojęzycznej, czasem próbujemy przenosić ustalenia badaczy anglojęzycznych na polski grunt. Zwrócenie uwagi na odmiennosc polskiego i angielskiego systemu językowego, a przede wszystkim na znaczenie tej odmiennosci dla nauki czytania, wydaje się niezbędne w celu uniknięcia bezkrytycznego korzystania z doświadczeń badaczy w zakresie języka o cechach znacząco różniących się od polskiego. Sposób przyswajania i posługiwania się pismem zależny jest od konkretnego systemu językowego.

W języku angielskim wymowa zmieniła się przez wieki tak bardzo, że ortografia stała się od niej niemal niezależna. Ortografia polska jest o wiele bardziej zbliżona do języka mówionego niż angielska. Ortografia angielska, ze względu na to, że jest o wiele starsza, wtórnie stała się już prawie ideograficzna. Zdaniem B. Rocławskiego (1998a, 1998b), stosunkowo młoda polska ortografia, chociaż jeszcze alfabetyczna, z każdym wiekiem zbliża się do pisma ideograficznego i prawdopodobnie kiedyś także nabierze podobnego charakteru. W przeciwieństwie do złożoności języka angielskiego, język polski jest alfabetycznym systemem ortograficznym w miarę regularnym i stosunkowo transparentnym.

Polska ortografia, choć nie jest w pełni przejrzysta, pozostaje w miarę regularna i spójna. Jest znacznie bardziej zbliżona do języka mówionego, niż ma to miejsce w głębokich ortografiach. Pełna przejrzystość cechuje 14 spośród 32 pojedynczych polskich liter (Awramiuk, 2006). W języku polskim relacja grafem – fonem jest bardziej logiczna niż relacja fonem – grafem, co oznacza, że znając podstawowe zasady, łatwiej wyraz przeczytać niż go napisać. Problemem dla użytkowników języka polskiego nie jest więc, jak przeczytać wyraz, który widzimy, lecz jak napisać wyraz, który słyszymy.

W ortografiach głębokich w rozwoju umiejętności czytania niezbędna jest nie tylko wiedza o dźwiękach, lecz także wiedza morfologiczna. Ortografia angielska jest bardziej przewidywalna, jeśli bierze się pod uwagę dłuższe segmenty. Spójność samogłosek jest bardzo niska, rośnie jednak w szerszym kontekście graficzno-fonologicznym. Ponadto częste kilkuelementowe zbiegi spółgłoskowe utrudniają analizę fonemową. W tej sytuacji bardziej użyteczne jest operowanie elementami subsylabowymi pośrednimi między fonemem a sylabą (Ibidem).

Świadomość fonologiczna określonych części, badana w języku angielskim i polskim, w różnym stopniu prognozuje postępy w czytaniu. W rozwoju umiejętności czytania u polskich dzieci podstawowe znaczenie ma świadomość poszczególnych fonemów ze względu na większą niż w języku angielskim odpowiedniość pomiędzy grafemami i fonemami (Krasowicz-Kupis, 1999; Szczerbiński, 2001; Sochacka, 2004; Awramiuk, 2006). W przeciwieństwie do języka polskiego, dla efektów czytania w języku angielskim bardziej istotna jest świadomość większych części subsylabowych. G. Krasowicz-Kupis (1999) wykazała, że polskojęzyczne dzieci posiadają mniejszą wrażliwość na większe części fonologiczne w porównaniu z dziećmi anglojęzycznymi. Wrażliwość na rymy wśród polskich

dzieci jest słabsza i wolniej się rozwija. Porównawcze badania w zakresie umiejętności budowania wierszyków przez dzieci angielskie, polskie i włoskie (Dowker, Krasowicz, Pinto, Smith, 1995) również wykazały, że wiersze tworzone przez polskie dzieci przedszkolne znacznie rzadziej zawierały rymy niż wiersze dzieci angielskich i włoskich.

5. Konsekwencje dla nauki czytania

Zasadniczym aspektem nauki czytania jest wydzielenie poszczególnych części ortograficznych i fonologicznych oraz jednoznaczne ich wzajemne przyporządkowanie. Ustalenie takiego odniesienia jest warunkiem koniecznym w nauce czytania, gdyż daje możliwość czytania dużej liczby słów, które dzieci miały w swoim leksykonie umysłowym, jeszcze zanim zaczęły uczyć się czytać. Jest to jednak proces trudny, ponieważ ortografia i fonologia posługują się często różnymi częściami. Ten dynamiczny proces wiązania ze sobą elementów ortograficznych i fonologicznych jest specyficzny dla różnych języków. Wzajemne relacje między świadomością fonologiczną poszczególnych części wyrazu, takich jak rymy, aliteracje czy fonemy, a postępem w czytaniu różnią się u dzieci w zależności od fonologii danego systemu językowego.

Różny charakter języków polskiego i angielskiego wpływa na przebieg nauki czytania. Odmienne cechy ortografii powodują, że w czytaniu skuteczne są inne strategie czy inaczej: różne drogi w docieraniu od informacji napisanej do jej znaczenia. W językach transparentnych, cechujących się wysokim stopniem zgodności i konsekwencji w relacjach między literami a głoskami, skuteczna jest strategia fonologiczna. Umożliwia ona polskim dzieciom odkrywanie znaczenia zakodowanego w wyrazach czy w tekście w przeciwieństwie do dzieci anglojęzycznych, którym droga fonologiczna nie umożliwia odtworzenia formy dźwiękowej zakodowanej informacji, nie prowadzi do odkrywania znaczenia, lecz produkuje pseudo-słowa. Dzieci angielskie w początkowej nauce czytania częściej niż polskie stosują w czytaniu strategię globalną, polegającą na odnoszeniu obrazu graficznego wyrazu do utrwalonej w pamięci jego wymowy oraz znaczenia. Opis tych dwóch sposobów czytania znany jest w literaturze jako teoria podwójnej drogi w rozpoznawaniu poszczególnych wyrazów, czyli tzw. czytanie przez oko i czytanie przez ucho (por. Krasowicz-Kupis, 1999; Sochacka, 2004).

Dzieci anglojęzyczne posługują się, skuteczniejszą dla nich, strategią globalną. Sprzyja temu mniejsza niż w języku polskim zmienność form wyrazowych, co ułatwia zapamiętanie ich obrazu graficznego. Inaczej jest w polskim języku, gdzie częste są alternacje fonetyczne w morfemach; słowo użyte w tekście może bardzo różnić się od hasła ze słownika; afiksy bardzo mocno zmieniają kształt wyrazu, jest to kwestia fleksji i słowotwórstwa; wyrazy są dłuższe – wszystko to powoduje, że utrwalenie wzrokowe graficznej formy wyrazów jest trudniejsze, a strategia fonologiczna w początkowym okresie nauki czytania jest bardziej skuteczna. Strategia globalna polegająca na identyfikacji graficznego obrazu wyrazu pozwala na odczytanie słów wielokrotnie już widzianych i czytanych. Do dekodowania nieznanymi, trudnymi lub sztucznymi wyrazami dzieci polskie posługują się strategią fonologiczną, a dzieci angielskie częściej wykorzystują analogię między znanymi i nowymi słowami.

Na czytanie przez analogię zwrócił uwagę po raz pierwszy P. Bryant (Bryant i in., 1990). Wykorzystywanie analogii między znanymi i nowymi wyrazami do czytania tych nowych jest skutecznym sposobem czytania i przez to typowym, głównie dla ortografii nieregularnych, takich jak angielska. W tym sposobie czytania zakłada się, że czytający rozpoznaje

w nieznanym wyrazach fragmenty spotykane wcześniej w innych znanych sobie słowach. Przeważnie są to często powtarzające się grupy liter występujące na początku lub na końcu wyrazu. Łącząc następnie znane brzmienia poszczególnych części, dziecko może odczytać nieznaną wyraz. Czynnikiem ułatwiającym taki sposób czytania jest naturalna skłonność dzieci angielskich do wydzielenia z wyrazu większych części niż poszczególne fonemy. Umiejętność tę ćwiczą już od najmłodszych lat, kiedy to uczą się dziecięcych wierszyków, rymowanek, bawią się wspólnie ze swoimi opiekunkami w zabawy słowne, w których początkowe (aliteracje) oraz końcowe (rymy) grupy liter w słowach często się powtarzają.

Wielu autorów dowodzi, że angielskojęzyczne dzieci znacznie wolniej od innych uczą się czytać i mają przy tym więcej trudności, o czym pisała M. Bogdanowicz (1984), również w późniejszych latach zostało to potwierdzone wieloma badaniami (np. Frith, Wimmer, Landerl, 1998; Seymour, 2003). Wynika to z dużego stopnia skomplikowania zależności między dźwiękami mowy a znakami graficznymi. W piśmie, które z czasem nabrało cech pisma ideograficznego, choć powstało z pisma alfabetycznego, jednostka graficzna reprezentuje semantyczne jednostki języka (wyrazy lub morfemy), a znak graficzny nie ma odniesienia do dźwięków, z których dany wyraz się składa. W związku z tym dzieci osobno zapamiętują ciąg liter w wyrazie i osobno obraz graficzny wyrazu. Dzieci uczące się czytać po polsku mają łatwiejsze zadanie. Ze względu na bardziej stałe reguły, łatwiej jest im samodzielnie wydedukować nadrzędne zasady odpowiedniości.

Do różnic w strategiach stosowanych przez polskie i angielskie dzieci w trakcie nauki czytania przyczyniają się także odmienne metody nauczania. W Polsce mają one najczęściej charakter analityczny, w nauczaniu dominują fonetyczne metody nauki czytania (Awramiuk, 2006; Jaszczyszyn, 2010). W szkołach angielskich natomiast często praktykowane są metody całościowe (Szczerbiński, 2001), co wpływa na preferowanie przez dzieci odmiennych strategii w czytaniu. Wśród systemów alfabetycznych dobór metody nauki czytania zależy od relacji między grafemem i fonemem. Zależności w miarę regularne powodują, że preferowane są metody analityczno-syntetyczne, z kolei nieregularne sprzyjają stosowaniu metod globalnych. Dzieci angielskie, zaczynając naukę wcześniej niż polskie, są ponadto na niższym etapie rozwoju poznawczego niż starsze i zdolne do dużo bardziej efektywnego radzenia sobie z zadaniami poznawczymi dzieci polskie (Krasowicz-Kupis, Bryant, 2004).

Sposób przyswajania i posługiwania się pismem zależy jest od konkretnego systemu językowego, dlatego nie można uogólniać rezultatów badań naukowych prowadzonych w odmiennych systemach językowych i w różnych ortograficznych. Doświadczenia badaczy anglojęzycznych w ograniczonym zakresie mogą być przenoszone na grunt polski ze względu na specyfikę języków angielskiego i polskiego, które różnią się w sposób zasadniczy, a czytanie, jako czynność językowa, jest nierozzerwalnie związane ze specyfiką danego języka. Przejmowanie modeli z innych kultur, zwłaszcza odnoszących się do komunikacji językowej, jest nieuzasadnione i zawsze wymaga weryfikacji.

Streszczenie

Czytanie jako czynność językowa, jedna z form językowej komunikacji, jest nierozdzielnie związane ze specyfiką danego języka. Wszystkie systemy pisma opierają się na języku mówionym, ale sposób, w jaki mowa reprezentowana jest w piśmie, jest zróżnicowany. Różnice w systemach ortograficznych i fonologicznych poszczególnych języków mogą być przyczyną różnic we wczesnych sposobach czytania dzieci. Porównano polski i angielski system językowy. Omówiono konsekwencje dla nauki czytania. Odmienne cechy ortografii powodują, że w czytaniu skuteczne są inne strategie i różne metody nauki czytania. Wniosek: przejmowanie modeli odnoszących się do komunikacji językowej z innych systemów językowych jest nieuzasadnione i zawsze wymaga weryfikacji.

Summary

The article argued that reading is inextricably related to the specifics of the language. Speech and reading are two different ways of using language. Attention is paid to the possibility that the reading acquisition may vary between languages. Much of this attention has focused on a contrast between English, which is regarded as a deep orthography containing many inconsistencies and complexities, and Polish which have relatively shallow orthography with consistent grapheme-phoneme correspondences. Reading strategies as well as methods of teaching reading are linked with the orthographic differences. Some specific features of learning to read in Polish are not consistent with the models of English-speaking researchers.

Bibliografia

- Awramiuk, E. (2006). *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok: Trans Humana.
- Bogdanowicz, M. (1984). *Trudności w pisaniu u dzieci*. Gdańsk: UG.
- Bryant, P., Bradley, L., MacLean, M., Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Journal of Developmental Psychology*, 26, 3, 429-438.
- Dowker, A., Krasowicz, G., Pinto, J., Smith, A. (1995). *Phonological devices of poems elicited from young English, Polish, Italian and French children*. VII Europejska Konferencja Psychologii Rozwojowej. Kraków.
- Duncan, L.G., Seymour, P.H., Hill, S. (1997). How important are rhyme and analogy in beginning reading? *Cognition*, 63, 171-208.
- Dobrogowska, K. (1994). Sylaba – struktura i częstość występowania. *Polonica*, t. 16, 201-216.
- Dutkiewicz, L., Sawicka, I. (1995). Fonetyka i Fonologia. W: H. Wróbel (red.) *Gramatyka współczesnego języka polskiego*. Kraków: IJP PAN.
- Elkonin, D. (1976/1997-1998). Jak uczyć dzieci czytania. *Doszkolnoje Wospitanije*, 6-8, 10/97 i 3/98. (Д. Эльконин *Как учить детей читать. Дошкольное Воспитание*, 1976/1997-98, 6-8, 10/97, 3/98).
- Frith, U., Wimmer, H., Landerl, K. (1998). Differences in Phonological Recoding in German- and English-Speaking Children. *Scientific Studies Of Reading*, 2(1), 31-54. Lawrence Erlbaum.
- Gruszczyński, W., Bralczyk, J. (red.) (2002). *Słownik gramatyki języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA.
- Gombert, J.E. (1998). *Świadome i nieświadome nabywanie umiejętności czytania*. Referat wygłoszony na VII Konferencji Psychologów Rozwojowych. Puławy.
- Jaszczyszyn, E. (2010). *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętność czytania dzieci sześciolatków*. Białystok: Trans Humana.
- Krasowicz-Kupis, G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*. Lublin: UMCS.

- Krasowicz-Kupis, G., Bryant, P. (2004). Świadomość językowa dzieci polskich i angielskich a czytanie, W: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych* (s. 36-53). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Lipowska, M. (2001). *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobacz, P. (1996). *Polska fonologia dziecięca*. Warszawa: Wydawnictwo Energeia.
- Rocławski, B. (1998a). *Nauka czytania i pisanie*. Gdańsk: Glottispol.
- Rocławski, B. (1998b). *Krytyczne spojrzenie na zasady polskiej ortografii*. Gdańsk: Glottispol.
- Seymour, P.H. (1997). Foundation of orthographic development. In: C.A. Perfetti, L. Rieben, M. Fayol (eds.), *Learning to spell* (p. 319-337). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seymour, P.H. (1999). Cognitive architecture of early reading. In: I. Lundberg, F. Toennesen, I. Austad (red.), *Dyslexia: Advances in theory and practice* (p. 59-73). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Seymour, P.H., Aro, M., Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 2, 143-174.
- Seymour, P.H., Duncan, L.G. (2001). Learning to read in English. *Psychology*, 8(3), 281-299.
- Seymour, P.H., Duncan, L., Bolik, F.M.G. (1999). Rhymes and phonemes in the common unit task: replications and implications for beginning reading. *Journal of Research in Reading*, 22, 2, 113-130.
- Seymour, P.H., Evans, H.M. (1994). Levels of phonological awareness and learning to read. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 221-250. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Sochacka, K. (2004). *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok: Trans Humana.
- Szczerbiński, M. (2001). *Learning to read and spell single words: a case study of a slavic language*. Niepublikowana rozprawa doktorska. University College, London: Aro Mikko.

Agata KALINOWSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

NIEFORMALNA STRUKTURA GRUPY PODSTAWĄ DO INTERPRETACJI RELACJI INTERPERSONALNYCH

Wstęp

W życiu każdego dziecka w pewnym momencie pojawia się bardzo ważny dzień, w którym wstępuje ono do grona społeczności klasowej. Niewątpliwie dla wielu uczniów okres podejmowania aktywności szkolnej jest trudny. Dziecko wchodzi w szereg interakcji zarówno z kolegami z zespołu klasowego, jak i nauczycielem. Kontakty interpersonalne, jakie zachodzą w grupie rówieśniczej, mogą być źródłem pozytywnych i negatywnych emocji.

Punktem wyjścia rozważań nad tematem interakcji dziecięcych jest pojęcie kontaktu interpersonalnego, które opisał amerykański psycholog C. Cooley (Pawlak, 2006, s. 41). Człowiek jako istota społeczna jest wytworem i jednocześnie twórcą kontaktów interpersonalnych. Dzięki tym kontaktom osoba wchodzi w interakcje z innymi jednostkami. Konsekwencją tych interakcji jest lepsze lub gorsze przygotowanie do życia społecznego i podejmowania określonych zadań.

Już od najmłodszych lat dzieci uczą się nawiązywania kontaktów zarówno w grupie rówieśniczej, jak i z innymi dziećmi oraz z dorosłymi. „Zachowanie członków zespołu klasowego nieustannie jest poddawane ocenie. Może w naturalny sposób wywoływać dezaprobatę, która niejednokrotnie prowadzi do chęci zmiany zachowania konkretnego dziecka” (Hartley, 2000, s. 72). Z tego też względu jakość relacji, które jednostka nawiązuje, jest niezwykle istotna oraz ma wpływ na codzienne funkcjonowanie w społeczności. Im są to kontakty częstsze oraz bardziej atrakcyjne dla dziecka, tym pełniej rozwija ono umiejętności potrzebne do życia w społeczeństwie. Niebagatelny wpływ na jakość podejmowanych relacji mają wzorce rodzinne, które dziecko obserwuje oraz stara się naśladować.

Niezwykle istotną rolę w procesie wychowawczym odgrywa nauczyciel, który zagłębiając się w strukturę grupy, może wpływać na poprawę relacji między jej członkami. Zmiany w zachowaniu dziecka na etapie kształcenia zintegrowanego mają ogromne znaczenie dla późniejszego funkcjonowania ucznia w zespole klasowym. Bardzo istotne z punktu widzenia prawidłowego rozwoju wychowanka staje się korygowanie przez nauczyciela niewłaściwych zachowań, co w konsekwencji daje możliwość ułatwienia działań z zakresu wychowania w późniejszym wieku. „Konieczne jest zwrócenie uwagi na wszystkie okoliczności wpływające na ucznia. A ponieważ wśród tych wszystkich okoliczności niemałą rolę odgrywa również klasa szkolna, więc jej ogólne i specyficzne cechy także należą do kręgu przedmiotów podlegających obserwacji pedagoga. Musi on umieć kierować nie tylko jednym wychowankiem, lecz także całą grupą” (Kołomiński, 1982, s. 49).

1. Struktura grupy rówieśniczej

W klasach kształcenia zintegrowanego już od początku edukacji szkolnej następuje formowanie się struktury grupy. Jednostki pozostające ze sobą we wzajemnych kontaktach, wchodzące codziennie w liczne interakcje, w sposób systematyczny tworzą niepowtarzalną strukturę grupy. „Obserwacje wczesnych doświadczeń społecznych,

noszących znamiona interakcji, dostarczają szeregu informacji na temat powstawania i rozszerzania się wspólnej przestrzeni znaczeń dzieci i ich opiekunów” (Rzechowska, 2004, s. 92), która jest niezwykle istotna w życiu każdej jednostki. Jak powszechnie wiadomo, każda grupa, w tym także klasa szkolna, jest „społeczną formacją, która składa się z pewnej liczby osób pozostających z sobą wzajemnie w bardziej lub mniej określonych pozycjach i rolach, która ma własny system wartości i norm regulujących zachowanie poszczególnych członków w sprawach ważnych dla grupy” (Łobocki, 1971, s. 12). Jednostki w grupie klasowej wzajemnie na siebie wpływają. „Dzieci funkcjonują w podwójnej strukturze społecznej, złożonej z rzeczywistości obiektywnej, zastanej, narzuconej przez dorosłych, a także w rzeczywistości subiektywnej, tworzonej w relacjach z rówieśnikami” (Sajdera, 2003, s. 19). Każdy uczeń przyjmuje w grupie określoną pozycję i rolę. Daje to możliwość różnicowania zajmowanej pozycji przez każdego członka społeczności klasowej. Dzięki temu w klasie wyłaniają się osoby postrzegane jako przywódcy grupowi, jak również uwydatniają się jednostki, które zajmują mniej „prestizowe” pozycje. „Uczestnictwo w działającej grupie rówieśników stwarza młodemu człowiekowi możliwości znalezienia sobie zaplecza emocjonalnego, ciekawego środowiska i współdziałania z ludźmi o odpowiadającej mu pozycji społecznej” (Bielecka, 2003, s. 260). Takie zaplecze emocjonalne umożliwia dziecku stwierdzenie, że nie jest osamotnione w swoich przekonaniach, że są koledzy i koleżanki, którzy myślą podobnie, a to daje dziecku poczucie wspólnoty i braku odmienności. Struktura grupowa wciąż ewoluje. Może zmieniać się w zależności od wykonywanych przez grupę zadań. Określone role społeczne „są związane z zadaniami zespołu i z jego problemami społeczno-emocjonalnymi” (Janowski, Stachyra, 1985, s. 88). Dla prawidłowego funkcjonowania ucznia w klasie ważna staje się jego aktywność oraz posiadanie cech społecznie akceptowanych. Kontakty, w jakie wchodzi jednostka z innymi członkami grupy, wyznaczają w efekcie jej pozycję w nieformalnej strukturze grupy, która niejednokrotnie dokonuje się samorzutnie lub w sposób słabo kontrolowany. „Status wewnątrzgrupowy to względna ważność jednostki w porównaniu z innymi członkami grupy. Wyraża się stopniem, w jakim dana jednostka obdarzona jest uwagą, respektem i prestiżem” (Wojciszke, 2011, s. 455). Z tego też względu zdobycie satysfakcjonującego statusu w zespole klasowym jest tak istotnym elementem funkcjonowania dziecka. Należy podkreślić, że „struktura grupy określa układ miejsc, jaki zajmują poszczególni jej członkowie względem siebie” (Janowski, Stachyra, 2011, s. 88). Grupa klasowa może być terenem zarówno sukcesów, doznania wielu przyjemności, jak i niepowodzeń. Poprzez zachodzące relacje dziecko może odczuwać akceptację, potrzebę włączania się w różnorodne zadania grupowe, ale może również odczuwać niechęć ze strony kolegów i koleżanek. Kontakty wewnątrz grupy klasowej są determinantem uczuć towarzyszących dziecku w czasie przebywania z członkami grupy. Struktura grupy może być zarówno formalna, jak i nieformalna. „Nieformalna struktura grupy powstaje żywiołowo, niezależnie od formalnych przepisów i norm życia szkolnego. Jest rezultatem spontanicznych wzajemnych oddziaływań uczniów, a zwłaszcza niekontrolowanego ich porozumiewania się ze sobą, jak również wspólnych ich upodobań, potrzeb, zainteresowań i uzdolnień” (Łobocki, 1971, s. 16). Współuczestnicząc w nieformalnej strukturze grupy, uczeń może zajmować pozycję dającą mu zadowolenie, radość i chęć częstszych kontaktów z rówieśnikami. Niejednokrotnie jednak uczniowie są odrzucani lub izolowani przez kolegów i koleżanki. Powoduje to przeżywanie negatywnych emocji, co w konsekwencji wyzwała brak motywacji do wspólnych zabaw oraz wzajemnej pomocy i przyjaźni. Dziecko, „przynależąc” do

nieformalnej struktury klasy, będąc jej częścią, posiada swoje miejsce, czyli swoją pozycję w grupie. „Im wyższy jest status danej osoby, tym większy jest zakres jej wpływu i większa swoboda działania” (Sztejnberg, Jasiński, 2007, s. 58). Od tego, jaka to jest pozycja, w głównej mierze zależy, czy dziecko chce przebywać w grupie, czy może w niej prawidłowo funkcjonować. Wiadome jest, że każda jednostka pragnie zajmować wysokie miejsce w hierarchii grupy, które pozwala na bycie przywódcą. „Głównym warunkiem decydującym o zostaniu przywódcą w grupie dzieci dorastających jest intelekt. Ogromną rolę odgrywa również wytrwałość, stanowczość, inicjatywa, a także rozwój fizyczny i stosunkowo duża wiedza” (Kołomiński, 1982, s. 64). Istnieje wiele pól oznaczających pozycję dziecka w zespole klasowym. Jednostka może znaleźć się na polach:

- akceptacji: wyróżniamy w niej wybitną, silną i słabą akceptację;
- przeciwności;
- polaryzacji: może być silna bądź wybitna;
- izolacji: występuje słaba, silna bądź wybitna;
- odrzucenia: słabe, silne, wybitne.

Uczniowie nieakceptowani będą umiejscowieni na polach izolacji oraz odrzucenia.

Formalna struktura grupy natomiast określa normy, przepisy i reguły, jakimi uczeń powinien kierować się w szkole i poza nią. „Za grupę formalną uważa się taką grupę, w której zasady organizacji wiadome są członkom z góry, tzn. nie dopiero na podstawie interakcji w aktualnej jej działalności, lecz dzięki zapoznaniu się z werbalnie sformułowanymi normami czy zasadami dotyczącymi działalności grupy, sposobów postępowania, praw i obowiązków członków, ról, funkcji, stanowisk i pozycji społecznych” (Bielecka, 2003, s. 261). Często zdarza się, że wymagania stawiane przez formalną i nieformalną strukturę grupy są rozbieżne. Prowadzi to do wartościowania, która relacja jest dla ucznia bardziej atrakcyjna. W sytuacji rozbieżności celów grupy formalnej i nieformalnej często powstają konflikty np. z nauczycielem. Istotne jest więc, aby normy oraz reguły zostały zaakceptowane przez uczniów i uznane za własne. Możemy w nich wyodrębnić: „normy szczególnie propagowane przez szkołę, mające w założeniu ułatwić realizację celów dydaktyczno-wychowawczych, jak i normy regulujące współżycie grupy uczniów, powstałe poza oddziaływaniami wychowawczymi” (Janowski i in., 1985, s. 29). Oba rodzaje norm są niezwykle istotne z punktu widzenia pedagoga. Warto również zaznaczyć, że „żadna z powstających w klasie struktur społecznych nie jest wartością stałą. Podlegają one nieustannym zmianom. Zależy to w głównej mierze od zróżnicowania się pozycji społecznych w klasie, w których głównym źródłem są takie czynniki, jak podział funkcji i zadań wykonywanych w klasie, różnego rodzaju formy pracy grupowej uczniów, przejawiane przez nich zdolności i motywy oraz warunki lokalowe i środowiskowe klasy” (Łobocki, 1974, s. 64).

Z tego też względu tak ważną rolę odgrywa nauczyciel, który – poprzez zaangażowanie i chęć pomocy wychowankom – powinien starać się, aby każdy uczeń uzyskał możliwość ukazania własnych pozytywnych stron osobowości. Istotne staje się również, aby uczniowie czuli się odpowiedzialni za przestrzeganie reguł i przepisów obowiązujących w klasie. Jednolitość celów formalnej i nieformalnej struktury grupy pozwoli na stworzenie przyjaznej atmosfery. Pamiętajmy, że nie tylko trudności dydaktyczne będą zniechęcały ucznia do przychodzenia w szkolne mury. Ważność interakcji zachodzących pomiędzy uczniami powinna być podkreślana w trakcie edukacji studentów kierunków pedagogicznych oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli.

2. Badania nad nieformalną strukturą grupy

W celu zbadania nieformalnej struktury grupy zastosowałam klasyczną technikę socjometryczną J.L. Moreno – w opracowaniu własnym. Definicji związanej z terminem dotyczącym techniki socjometrycznej w literaturze pedagogicznej jest wiele, spotyka się m.in. następujące określenia dotyczące danej techniki: „znakomity znawca metody socjometrycznej A. Bjerstedt określił ją jako „ilościowe badanie stosunków międzyludzkich w aspekcie faworyzowania, obojętności i odrzucenia w określonej sytuacji wyboru” (Łobocki, 1971, s. 173). Socjometria jest również postrzegana jako „zespół czynności werbalnych i manipulacyjnych mających na celu poznanie uwarunkowań, istoty i przemian nieformalnych związków międzyosobowych w grupach rówieśniczych” (Pilch, Bauman, 2010, s. 113). Właśnie z tego względu „techniki socjometryczne polegają na podawaniu przez osoby badane nazwisk i imion członków danej grupy zgodnie ze ściśle określonymi kategoriami wyboru wyrażonymi w formie specjalnie skonstruowanych pytań używanych podczas badania” (Ekiert-Grabowska, 1984, s. 33).

Poprzez zastosowanie techniki socjometrycznej w opracowaniu własnym zdobyłam informacje na temat rzeczywistych, wzajemnych powiązań pomiędzy członkami grupy, a także określiłam zasięg akceptacji oraz nieakceptacji wśród członków grupy. W teście socjometrycznym zastosowałam trzy kryteria dla uchwycenia stosunków międzyosobniczych i określenia stopnia nieakceptacji poszczególnych jednostek przez grupę:

1. kryterium – sympatia;
2. kryterium – pomoc;
3. kryterium – prestiż.

Wszystkim członkom danej klasy podałam specjalnie skonstruowane pytania do każdego kryterium. Dla osoby badanej kryterium występuje w formie pytania socjometrycznego poprzedzonego najczęściej tzw. sytuacją wprowadzającą, czyli podającą pewne założenia. Zadaniem badanych było podanie trzech nazwisk do każdego pytania. Nazwiska były podawane w kolejności ze względu na nasilenie danej cechy. Po przeprowadzeniu testu socjometrycznego w badanej grupie dzieci przystąpiłam do stabelaryzowania wyników, poprzez sporządzenie tzw. tabeli socjometrycznej. Poniżej prezentuję tabelę socjometryczną sporządzoną dla klasy 2a.

Tabela 1
Struktura socjometryczna grupy 2a

Osoby wybrane		Osoby wybierające												Wybory oddane																																								
		Kinga K.	Joanna O.	Patrycja P.	Emilia P.	Magdalena S.	Joanna Sz.	Julia T.	Dariusz G.	Konrad G.	Maciej G.	Paweł L.	Krystian S.	Wybory pozytywne			Wybory negatywne																																					
L. p.	Imię i nazwisko	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	WW	WZ	Suma	WW	WZ	Suma																																			
1	Kinga K.			3x	2	2	1	1	1	1	1x	2x	1x				3x	3x	2x	3	3	3	0	0	0	3	3	3	1	1	2	2	2	1	3	3	3																	
2	Joanna O.	2x	2x	2x			3x	3x	3x	1x	1x	1x	3	3	3	3	1	1	1	2	2	2				3	3	3	0	0	0	3	3	3	3	3	3	3	3															
3	Patrycja P.	2								1	1	1	1x	3	2	2	3x			2x	2x	1x	3x	2x	1x	3	3	3	0	0	0	3	3	3	1	0	0	2	3	3	3	3												
4	Emilia P.	2		3															2x	2x	1x	1	1	1	3x	1x	2x				3x	3x	2x	3	3	3	2	1	2	1	2	1	3	3	3									
5	Magdalena S.	2		3															1x	3	2x	2			1x	3	3	3	0	0	0	3	3	3	2	0	0	1	3	3	3	3	3	3										
6	Joanna Sz.																																																					
7	Julia T.	2x	3x	2x	1	2																																																
8	Dariusz G.																																																					
9	Konrad G.																																																					
10	Maciej G.	3x																																																				
11	Paweł L.	2x	2x																																																			
12	Krystian S.	3x	3x																																																			
Otrzymane wybory	Wybory pozytywne	WW	3	0	3	1	3	1	1	2	1	4	4	3	3	4	3	5	4	5	4	3	4	2	1	1	2	2	1	4	4	1	2	1	0	4	3	0	35	31	23													
		WZ	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	3	0	2	4	0	0	3	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Suma	3	0	3	1	3	1	2	3	2	4	4	4	3	5	6	5	6	9	4	3	7	2	2	1	2	2	4	4	4	1	2	1	0	4	3	0																
Wybory negatywne	WW	2	2	2	0	0	2	4	2	2	2	1	1	0	0	0	1	1	1	2	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
	WZ	2	2	1	0	0	1	3	3	4	5	5	4	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	2	2	0	1	4	4	3	1	3	3	3	6	3															
	Suma	4	4	3	0	0	3	7	5	6	7	6	5	0	1	0	2	2	1	3	2	1	0	1	2	3	0	1	4	4	4	3	5	4	3	6	6																	
Skala sympatii		X	N	X	-X	X	-X	-X	X	-X	-X	+X	+X	X	+X	+X	+X	W	+X	X	W	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X						
Skala antypatii		+X	+X	X	N	N	X	W	+X	+X	W	+X	+X	N	-X	N	-X	-X	-X	-X	-X	N	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	-X					
Poziom socjometryczny		X	O ₂	X	I ₁	I ₂	X	O ₁	X	O ₂	P ₁	P ₁	P ₁	I ₂	A ₂	A ₂	A ₂	A ₂	A ₂	A ₁	X	X	A ₁	X	X	A ₁	I ₁	I ₁	I ₁	X	I ₁	I ₁	P ₁	P ₁	O ₂	X	O ₂	X	X	O ₂	X	X	O ₂	X	X	O ₂	X							

Źródło: badania własne.

Z tabeli socjometrycznej, patrząc poziomo, na prawo od nazwiska badanego, możemy wyczytać, na kogo jednostka oddała wybory pozytywne i negatywne. Natomiast w pionie możemy odczytać, ile wyborów pozytywnych i negatywnych otrzymał dany uczeń oraz od kogo je otrzymał. Liczby w kolorze czerwonym oznaczają wybory z kryterium sympatia, kolor zielony oznacza kryterium pomoc, natomiast kolor niebieski kryterium prestiż.

Liczby 1, 2, 3 oznaczają wybory pozytywne:

- 1 – wybory pozytywne w pierwszej kolejności (na pierwszym miejscu);
- 2 – wybory pozytywne w drugiej kolejności (na drugim miejscu);
- 3 – wybory pozytywne w trzeciej kolejności (na trzecim miejscu).

Liczby 1, 2, 3 oznaczone x są to wybory negatywne:

- 1x – wybór negatywny w pierwszej kolejności (na pierwszym miejscu);
- 2x – wybór negatywny w drugiej kolejności (na drugim miejscu);
- 3x – wybór negatywny w trzeciej kolejności (na trzecim miejscu).

Liczby 1, 2, 3 otoczone kółkiem oznaczają wzajemny wybór pozytywny, natomiast liczby 1x, 2x, 3x oznaczają wzajemny wybór negatywny.

W tabeli socjometrycznej znajdują się także oznaczenia:

WW – wybór wewnętrzny, czyli dokonany bądź otrzymany w obrębie tej samej płci.

WZ – wybór zewnętrzny wychodzący poza obręb własnej płci. Zalicz się tu wszelkie wybory chłopców w stosunku do dziewcząt i dziewcząt w stosunku do chłopców.

Σ – suma wyborów oddanych i otrzymanych.

Z tak skonstruowanej tabeli socjometrycznej możemy odczytać:

- kto na kogo oddał swoje wybory;
- kto przez kogo został wybrany;
- ile wyborów pozytywnych otrzymał dany uczeń,
- ile wyborów negatywnych dostała jednostka;
- jakie istnieją podgrupy na terenie klasy szkolnej;
- jaki rodzaj wyborów przeważa (wybory zewnętrzne czy wybory wewnętrzne, negatywne czy pozytywne).

A ponadto:

- można skonstruować hierarchię statusów socjometrycznych;
- można określić miejsce każdej jednostki w grupie, wyodrębniając osoby cieszące się dużą popularnością oraz osoby izolowane, odrzucane.

Wyniki badań socjometrycznych ukazały rzeczywisty stopień integracji uczniów w klasie. Zdołałam uzyskać informacje dotyczące spostrzegania przez jednych uczniów innych uczniów.

Informacje te dotyczyć mogą:

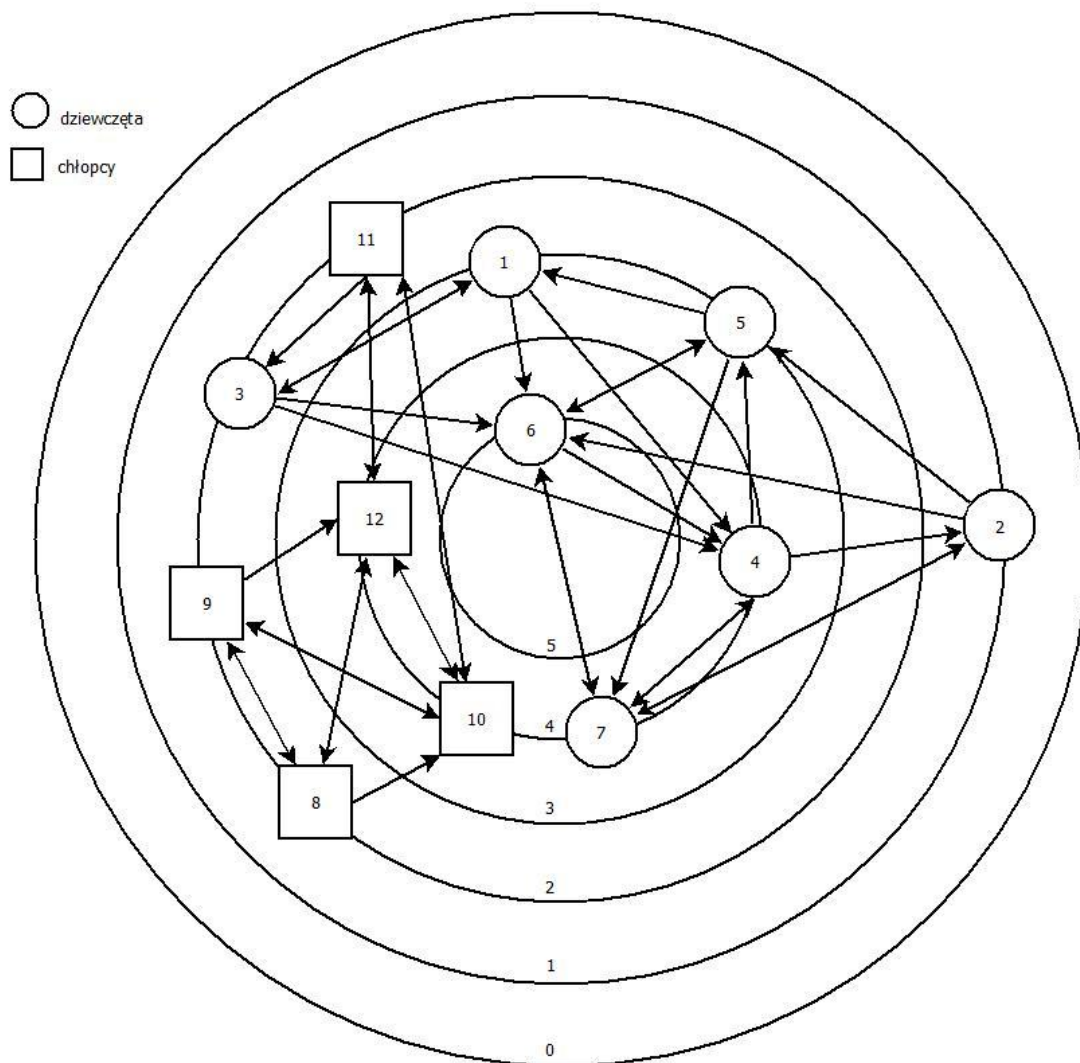
- nastawienia uczniów danej grupy wobec siebie;
- niektórych specyficznych cech grupy, takich jak: spójność grupy, stopień integracji, karność grupy;
- istniejących powiązań między uczniami w grupie, wynikających z sympatii – antypatii, przyjaźni – wrogości;
- poznawania popularności poszczególnych uczniów w grupie, ich pozycji społecznej, pełnionych przez nich ról czy funkcji przywódczych;

- poznania uczniów mało lubianych, wyraźnie nielubianych, izolowanych, a nawet odrzuconych;
- poznanie jednostek wymagających specjalnej uwagi i troski;
- sklasyfikowanie uczniów według ich popularności, nieprzystosowania, stopnia izolacji (Maszke, 2008, s. 189).

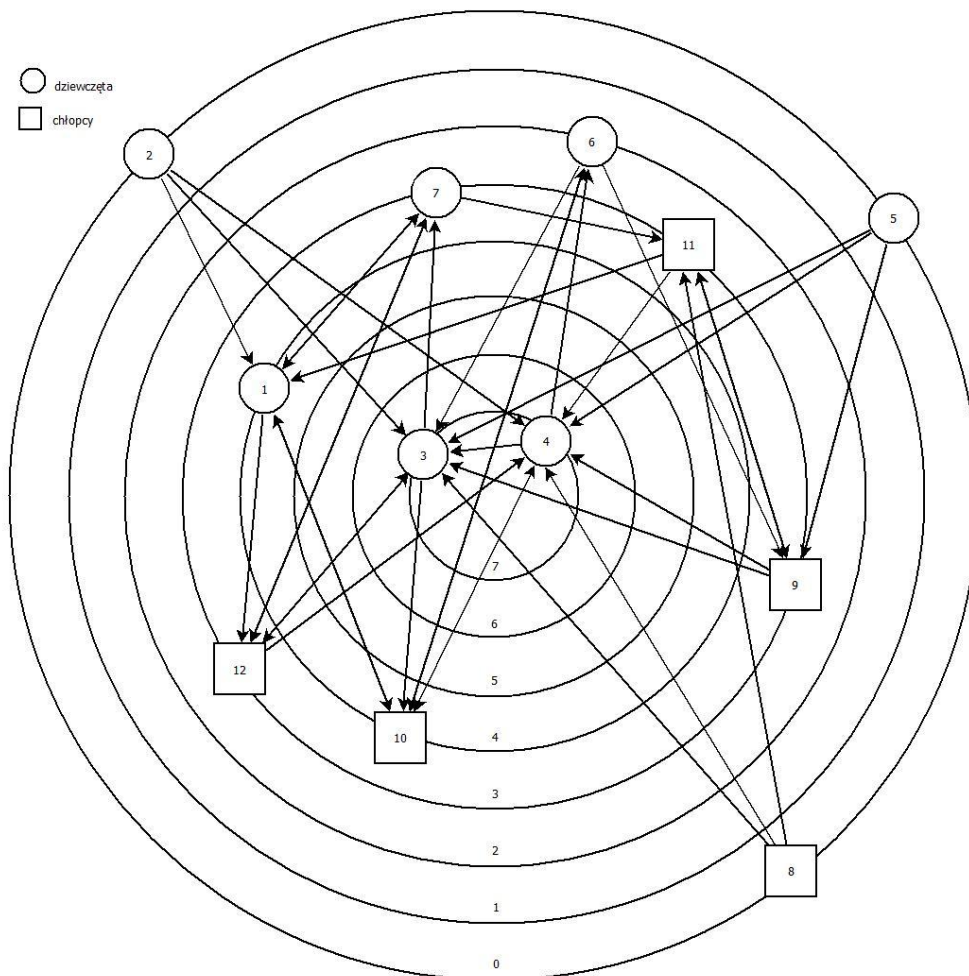
Powyższe informacje posłużyły mi jako podstawa do dalszego opracowania materiału socjometrycznego. Skonstruowałam socjogram kołowy do kryterium *sympatia* (wybory pozytywne, wybory negatywne), socjogram kołowy do kryterium *pomoc* (wybory pozytywne, wybory negatywne) i socjogram kołowy do kryterium *prestiz* (wybory pozytywne, wybory negatywne).

Socjogram kołowy jest to najczęściej używany socjogram do badania grup o większej liczebności, takich jak np. klasa szkolna. Pozwala on na uchwycenie rozkładu sympatii i antypatii, ale także można z niego odczytać pozycję społeczną każdego dziecka. Na socjogramie tym członków grupy rozmieszcza się na koncentrycznych obwodach w zależności od liczby otrzymanych wyborów, bliżej lub dalej punktu centralnego. Jednostka znajduje się tym bliżej środka, im wyższą pozycję społeczną zajmuje w grupie, a tym bardziej jest na obwodzie koła, im jej pozycja jest niższa (Pilkiewicz, 1973, s. 237). Analizując socjogram kołowy, łatwo możemy dostrzec, który uczeń posiada niską pozycję społeczną, czyli prawdopodobnie jest nieakceptowany przez pozostałą część zespołu klasowego.

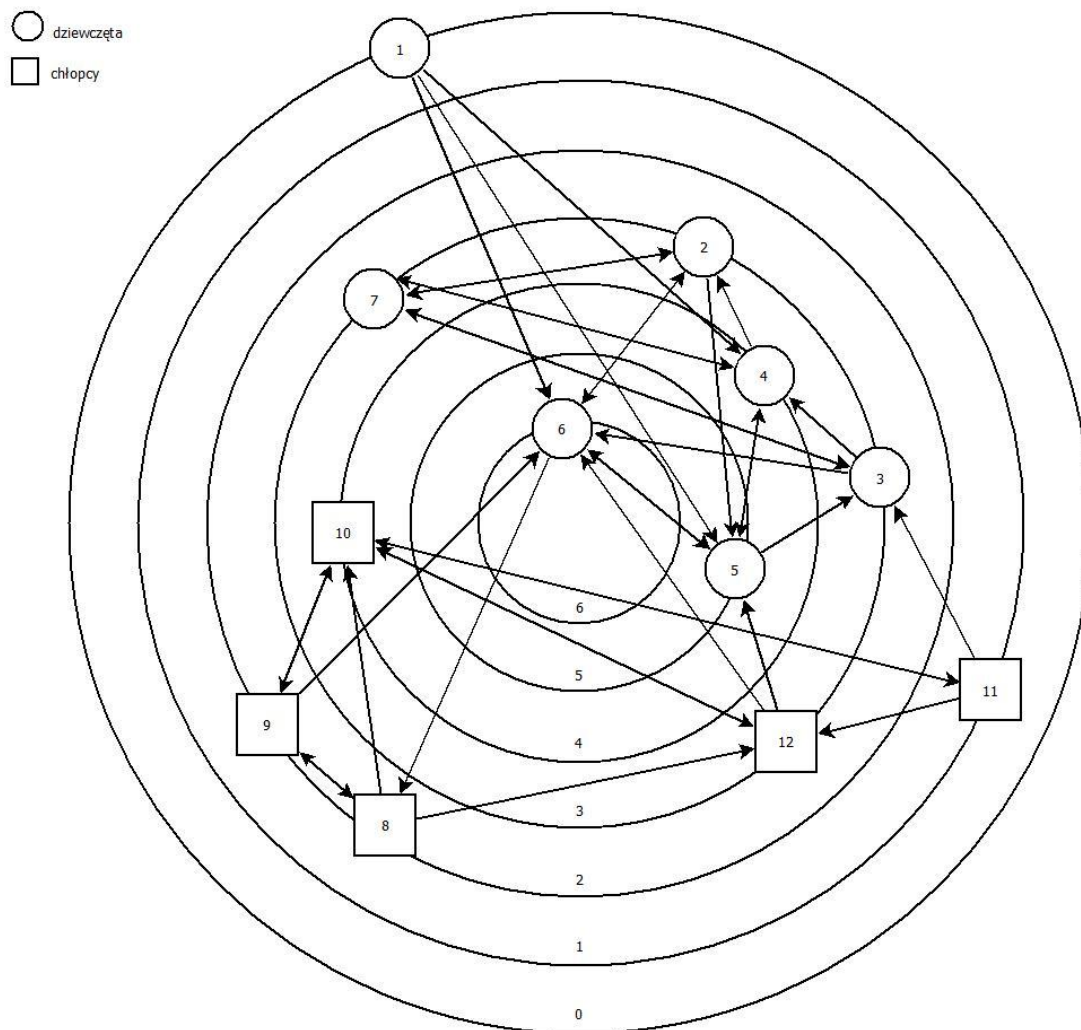
Socjogramy kołowe sporządzone dla badanej grupy zostały zamieszczone poniżej.



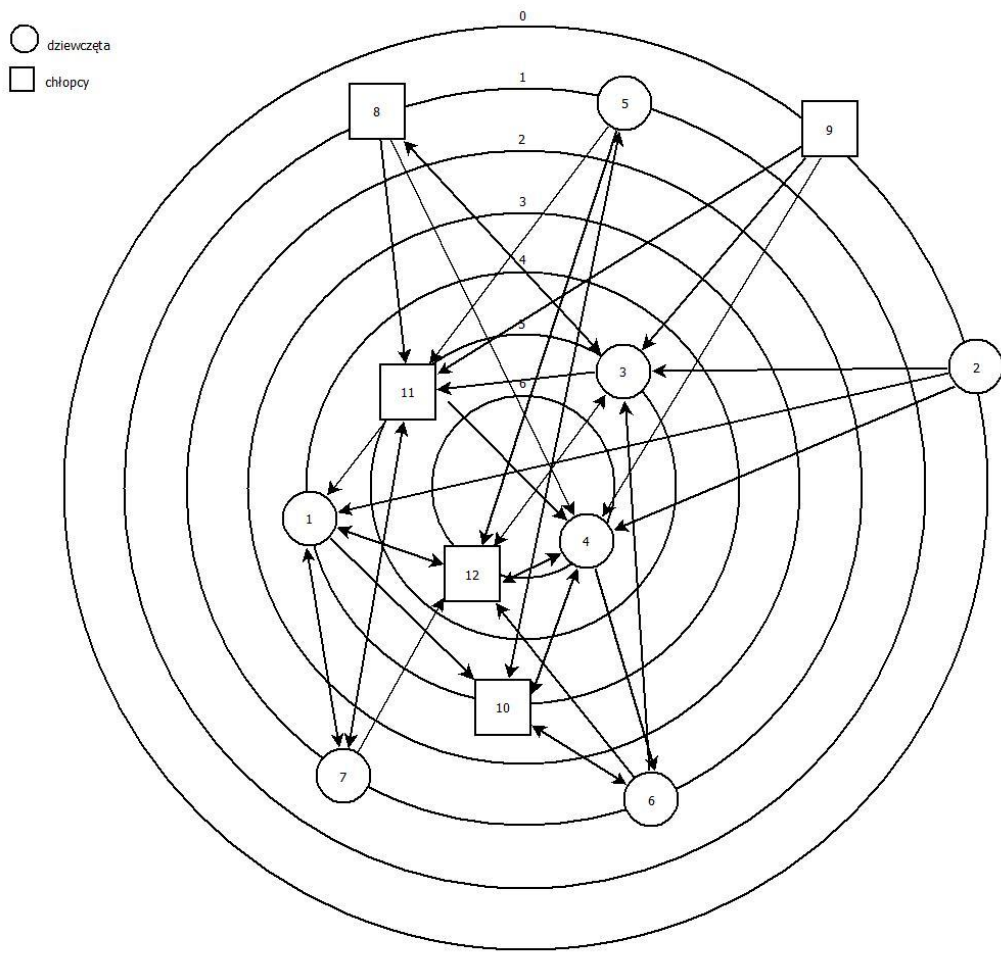
Wykres 1. Graficzne przedstawienie kryterium SYMPATIA wybory POZYTYWNE.
 Źródło: badania własne.



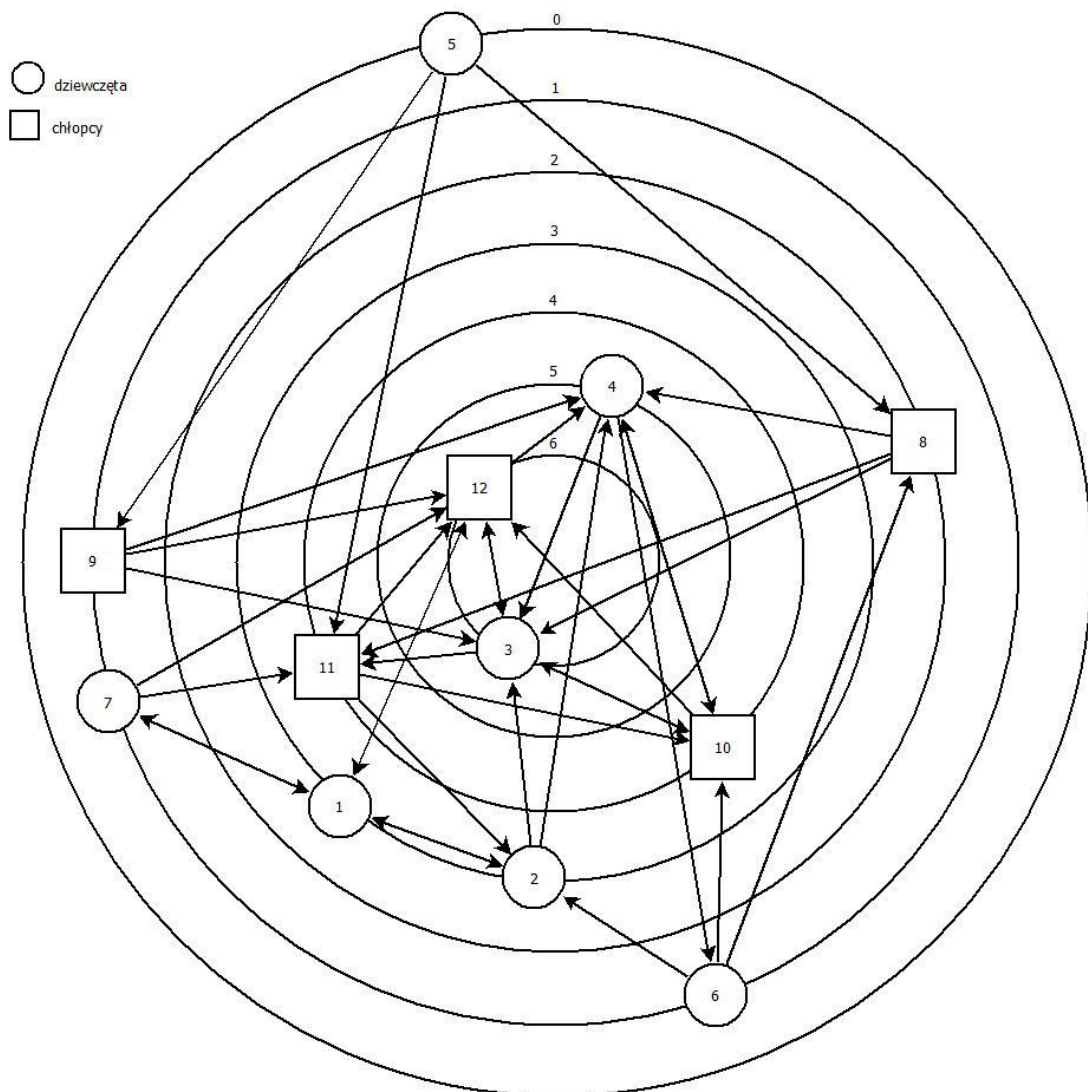
Wykres 2. Graficzne przedstawienie kryterium SYMPATIA wybory NEGATYWNE.
 Źródło: badania własne.



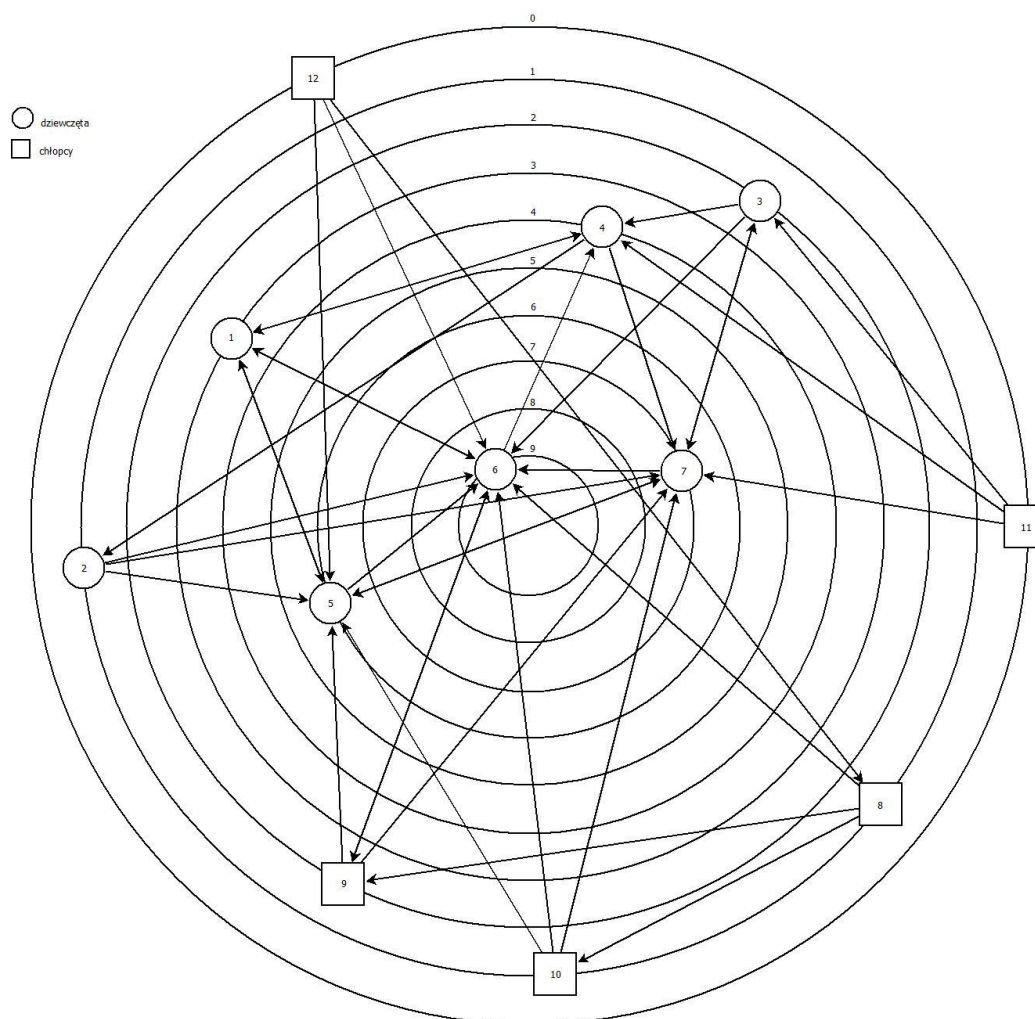
Wykres 3. Graficzne przedstawienie kryterium POMOC wybory POZYTYWNE.
 Źródło: badania własne.



Wykres 4. Graficzne przedstawienie kryterium POMOC wybory NEGATYWNE.
 Źródło: badania własne.



Wykres 5. Graficzne przedstawienie kryterium PRESTIŻ wybory NEGATYWNE.
 Źródło: badania własne.



Wykres 6. Graficzne przedstawienie kryterium PRESTIŻ wybory POZYTYWNE.
Źródło: badania własne.

Analizując dane, chciałabym podkreślić, że jedyną osobą, której pozycja została określona we wszystkich kryteriach na poziomie akceptacji, jest Joanna Sz. Możemy jednoznacznie przyjąć, że uczennica jest najbardziej lubianym członkiem klasy 2a. Należy zatem podkreślić, że dziecko posiada zbiór cech społecznie akceptowanych oraz dzięki swojej postawie i zachowaniu wyzwała pozytywne relacje z członkami grupy. Chciałabym również zwrócić uwagę na brak dostrzegania przez uczniów Dariusza G. Chłopiec we wszystkich kryteriach znalazł się na polach izolacji społecznej. Brak wskazań zarówno pozytywnych, jak i negatywnych na dziecko stwarza poważne zagrożenia związane z brakiem możliwości ćwiczenia kontaktów interpersonalnych. Może to doprowadzić do poważnych zaburzeń Dariusza w sferze społecznej, która kształtuje się jedynie dzięki czynnemu uczestnictwu w życiu klasy. Chciałabym również podkreślić negatywny stosunek członków zespołu klasowego do uczniów: Patrycji, Emilii oraz Krystiana. Wyżej wymienione osoby stanowią podstawę wskazań negatywnych w badanych kryteriach. Odnosząc się do kryterium *sympatia*, to właśnie Patrycja i Emilia znalazły się w środku kół koncentrycznych

z uwagi na najwyższą liczbę głosów negatywnych. W drugim kryterium Emilia i Krystian ukierunkowują badacza na rozpatrywanie ich trudnej sytuacji w zespole klasowym. Natomiast w ostatnim z kryteriów to właśnie Patrycja i Krystian zostali zakwalifikowani do najbardziej nieakceptowanych osób. Określenie tych trzech osób w wyborach negatywnych stanowi wyzwanie dla nauczyciela. Powinien on poznać przyczyny tych relacji, które następnie niejako wymuszą szereg działań zmieniających tę niekorzystną dla dzieci sytuację.

Niezwykle istotne stało się określenie, w jakim wymiarze kształtuje się poziom akceptacji oraz nieakceptacji uczniów przez grupę. Uczniowie akceptowani znaleźli się na polach:

A_0 – wybitna akceptacja;

A_1 – silna akceptacja;

A_2 – słaba akceptacja;

X – przeciętność;

P_1 – silna polaryzacja;

P_0 – wybitna polaryzacja.

Do grona dzieci nieakceptowanych przynależą jednostki z poziomów:

I_2 – słaba izolacja;

I_1 – silna izolacja;

I_0 – wybitna izolacja;

O_2 – słabe odrzucenie;

O_1 – silne odrzucenie;

O_0 – wybitne odrzucenie

3. Ukształtowanie poziomu akceptacji uczniów przez grupę

Na danym etapie analizy materiału badawczego chciałabym opisać, jak kształtuje się poziom akceptacji uczniów przez grupę rówieśniczą w każdym z trzech kryteriów: sympatia, pomoc i prestiż. Według mnie najbardziej czytelną formą zgromadzonych danych staną się tabele odzwierciedlające właściwy poziom jednostek akceptowanych przez członków zespołu klasowego.

Rozpatrując jednostki akceptowane przez grupę, mam na myśli osoby, które w teście socjometrycznym znalazły się na następujących polach:

- akceptacji;
- przeciętności;
- polaryzacji.

Pozostała część uczniów zostanie przyporządkowana do grupy osób nieakceptowanych przez kolegów i koleżanki.

Poniżej zobrazuję zjawisko akceptacji w całej badanej populacji poprzez tabelę określającą istniejące poziomy socjometryczne. Ważne stało się też określenie w tabelach ilości otrzymanych wyborów pozytywnych i negatywnych przez członków grupy.

Tabela 2

Poziom akceptacji uczniów całej badanej populacji w kryterium „sympatia”

Uczeń	Wybory pozytywne	Wybory negatywne
	Poziom wybitnej akceptacji A0 nie istnieje	
	Poziom silnej akceptacji A1 nie istnieje	
	Poziom słabej akceptacji A2	
Joanna Sz. (2a)	5	2
	Poziom przeciętności X	
Kinga K. (2a)	3	4
Julia T. (2a)	4	3
Konrad G. (2a)	2	3
Paweł L. (2a)	2	3
Krystian S. (2a)	4	3
	Poziom silnej polaryzacji P1	
Emilia P. (2a)	4	7
Maciej G. (2a)	4	4
	Poziom wybitnej polaryzacji P0 nie istnieje	

Źródło: badania własne.

W omawianym kryterium najwyższa liczba osób została zakwalifikowana do uczniów charakteryzujących się przeciętnym poziomem socjometrycznym (5 uczniów). Należy podkreślić fakt, że nie znaleźli się w nim uczniowie funkcjonujący na poziomie A0 – wybitnej akceptacji oraz poziomie A1 – silnej akceptacji. Świadczy to o braku jednostek postrzeganych przez członków zespołu klasowego jedynie w wymiarze dużej liczby wyborów pozytywnych przy braku wyborów negatywnych.

Chciałabym przeanalizować, na jakim poziomie występuje zjawisko akceptacji społecznej w kryterium *pomoc*.

Tabela 3

Poziom akceptacji uczniów badanej populacji w kryterium „pomoc”

Uczeń	Wybory pozytywne	Wybory negatywne
	Poziom wybitnej akceptacji A0 nie istnieje	
	Poziom silnej akceptacji A1 nie istnieje	
	Poziom słabej akceptacji A2	
Magdalena S. (2a)	5	1
Joanna Sz. (2a)	6	2
	Poziom przeciętności X	
Patrycja P. (2a)	3	5
Julia T. (2a)	3	2
Krystian S. (2a)	3	6
	Poziom silnej polaryzacji P1	
Emilia P. (2a)	4	6
Maciej G. (2a)	4	4
	Poziom wybitnej polaryzacji P0 nie istnieje	

Źródło: badania własne.

Z tabeli możemy odczytać, że najwyższa liczba osób znalazła się na polach X-przeciętności (3 osoby). Takie zjawisko dotyczyło również uczniów w kryterium *sympatia*. Zaskakujący jest również fakt, że w obu kryteriach (*sympatia* i *pomoc*) cała badana populacja dotycząca jednostek akceptowanych rozdzieliła się na trzy pola: słabej akceptacji, przeciętności oraz silnej polaryzacji. W dwóch omawianych kryteriach nie istnieją osoby przynależące do poziomu wybitnej akceptacji, silnej akceptacji oraz wybitnej polaryzacji.

Kolejnym kryterium, które chciałabym rozpatrzeć jest kryterium *prestiz*.

Tabela 4

Poziom akceptacji uczniów badanej populacji w kryterium „prestiz”

Uczeń	Wybory pozytywne	Wybory negatywne
	Poziom wybitnej akceptacji A0 nie istnieje	
	Poziom silnej akceptacji A1	
Joanna Sz. (2a)	9	1
Julia T. (2a)	7	1
	Poziom słabej akceptacji A2	
Magdalena S. (2a)	6	0
	Poziom przeciętności X	
Kinga K. (2a)	3	3
Joanna O. (2a)	1	3
	Poziom silnej polaryzacji P1	
Emilia P. (2a)	4	5
	Poziom wybitnej polaryzacji P0 nie istnieje	

Źródło: badania własne.

W trzecim kryterium ilościowe ujęcie uczniów dokonało się w obrębie czterech poziomów socjometrycznych, dotyczących uczniów akceptowanych. Najwyższa liczba osób została przyporządkowana do poziomu silnej akceptacji A1 (2 osoby) oraz przeciętności (2 osoby). Jak we wcześniejszych rozpatrywanych kryteriach, żadna jednostka nie została zakwalifikowana do poziomu P0, czyli wybitnej polaryzacji.

Dla badacza niezwykle istotne są informacje na temat umiejscowienia każdej jednostki na odpowiednim polu socjometrycznym, uwzględniającym jej miejsce w nieformalnej strukturze grupy. Daje to ogromne możliwości w zrozumieniu licznych interakcji zachodzących między rówieśnikami. Posiadanie takich informacji przez nauczyciela prowadzącego klasę kształcenia zintegrowanego „otwiera” szereg możliwości podejmowania działań w celu eliminowania wśród dzieci utrwalających się negatywnych ról społecznych. Omówiona powyżej struktura socjometryczna badanej populacji pod kątem wyłonienia jednostek akceptowanych przez zespół klasowy ukazuje, w jakim wymiarze kształtuje się poziom akceptacji uczniów przez grupę.

Powyższe informacje, dotyczące kształtowania się poziomu akceptacji uczniów przez grupę, wymagają również określenia, jak w badanej populacji przedstawia się problem nieakceptacji uczniów przez członków zespołu klasowego.

4. Ukształtowanie poziomu nieakceptacji uczniów przez grupę

W każdej grupie klasowej znajdują się jednostki należące do grona osób akceptowanych, jak również istnieją uczniowie, dla których przebywanie w zespole staje się uciążliwe. Poprzez kontakty interpersonalne zachodzące w grupie rówieśniczej jednostki nieakceptowane przez zespół klasowy odczuwają niechęć, poczucie braku przynależności grupowej oraz izolację ze strony kolegów i koleżanek. Bardzo istotne staje się poznanie przez nauczyciela nieformalnej struktury zespołu klasowego w celu uzyskania możliwości pomocy uczniom z danej grupy.

Poniżej dokonam analizy zebranego materiału, w celu wyselekcjonowania jednostek nieakceptowanych przez rówieśników. Procedurę rozpocznę od określenia poziomu nieakceptacji uczniów badanej populacji w kryterium sympatia.

Tabela 5

Poziom nieakceptacji uczniów badanej populacji w kryterium sympatia

Uczeń	Wybory pozytywne	Wybory negatywne
	Poziom słabej izolacji I2	
Magdalena S. (2a)	3	0
	Poziom silnej izolacji I1	
Joanna O. (2a)	1	0
Dariusz G. (2a)	2	0
	Poziom wybitnej izolacji I0 nie istnieje	
	Poziom słabego odrzucenia O2 nie istnieje	
	Poziom silnego odrzucenia O1	
Patrycja P. (2a)	2	7
	Poziom wybitnego odrzucenia O0 nie istnieje	

Źródło: badania własne.

Najwyższa liczebność dotyczy poziomu I1, czyli silnej izolacji (2 osoby). Ważny staje się również fakt, że na polu słabego i wybitnego odrzucenia nie istnieje żaden uczeń.

Kolejnym kryterium, w którym analizowałam całościowo badaną populację pod względem nieakceptacji społecznej było kryterium *pomoc*.

Tabela 6

Poziom nieakceptacji uczniów badanej populacji w kryterium „pomoc”

Uczeń	Wybory pozytywne	Wybory negatywne
	Poziom słabej izolacji I2	
Joanna O (2a)	3	0
	Poziom silnej izolacji I1	
Dariusz G. (2a)	2	1
Konrad G. (2a)	2	0
	Poziom wybitnej izolacji I0 nie istnieje	
	Poziom słabego odrzucenia O2	
Kinga K. (2a)	0	4
Paweł L. (2a)	2	3
	Poziom silnego odrzucenia O1 nie istnieje	
	Poziom wybitnego odrzucenia O0 nie istnieje	

Źródło: badania własne.

W rozpatrywanym kryterium na poziomie I1, czyli silnej izolacji oraz O2 słabego odrzucenia znalazły się po 2 osoby. Bycie izolowanym członkiem grupy jest najbardziej niekorzystne dla dziecka ze względu na pomijanie jego osoby w podejmowaniu grupowych decyzji. Niezwykle trudna sytuacja dzieci izolowanych przez zespół klasowy wynika również z trudności zmiany statusu osoby izolowanej na akceptowaną. W kryterium pomoc na poziomie silnego i wybitnego odrzucenia oraz wybitnej izolacji nie istnieje żadna jednostka.

Jako ostatnie chciałabym rozpatrzyć kryterium *prestiz* ze względu na nieakceptację uczniów.

Tabela 7

Poziom nieakceptacji uczniów badanej populacji w kryterium „prestiz”

Uczeń	Wybory pozytywne	Wybory negatywne
	Poziom słabej izolacji I2 nie istnieje	
	Poziom silnej izolacji I1	
Dariusz G. (2a)	1	2
Konrad G. (2a)	2	0
	Poziom wybitnej izolacji I0 nie istnieje	
	Poziom słabego odrzucenia O2	
Patrycja P. (2a)	2	6
Maciej G. (2a)	1	4
Paweł L. (2a)	0	4
Krystian S. (2a)	0	6
	Poziom silnego odrzucenia O1 nie istnieje	
	Poziom wybitnego odrzucenia O0 nie istnieje	

Źródło: badania własne.

Najliczniejszą grupę osób nieakceptowanych przez kolegów i koleżanki stanowią jednostki znajdujące się na poziomie słabego odrzucenia (4). Ważne jest określenie braku przyporządkowań na polach silnego i wybitnego odrzucenia oraz słabej i wybitnej izolacji.

Podsumowanie

Wszelkie opisy wraz z tabelami miały na celu określenie kształtowania się poziomu nieakceptacji uczniów przez grupę. Chciałabym podkreślić, że w każdym rozpatrywanym kryterium znaleźli się uczniowie na poziomach izolacji oraz odrzucenia, czyli stanowili jednostki nieakceptowane.

W procesie wychowawczym istotne powinno stać się celowe działanie ukierunkowane na zmianę „negatywnego obrazu” opisywanych uczniów w przekonaniu kolegów i koleżanek. Odczuwanie negatywnych emocji w kontaktach interpersonalnych na terenie klasy szkolnej może stać się przyczyną zmiany zachowania jednostki w późniejszym życiu.

Streszczenie

Znajomość nieformalnej struktury grupy stanowi podstawę do podejmowania odpowiednich oddziaływań wychowawczych. Przyporządkowanie uczniów do poszczególnych poziomów socjometrycznych, umożliwia nauczycielowi zinterpretowanie relacji zachodzących w grupie rówieśniczej. W niniejszym opracowaniu zostało przedstawione badanie nieformalnej struktury grupy, na podstawie społeczności klasy 2a. Diagnoza została przeprowadzona przy pomocy

techniki socjometrycznej J.L. Moreno w opracowaniu własnym. Na podstawie otrzymanych wyników badań, ważne stało się określenie zachodzących relacji pomiędzy członkami grupy. Należy podkreślić ogromną potrzebę badania przez nauczycieli nieformalnej struktury grupy. Umożliwi to wychowankom osiągnięcie pełniejszego rozwoju i odczuwanie zadowolenia z przebywania wśród rówieśników.

Summary

Knowledge of the informal group structure provides the basic to take suitable educational pupils action. The assignment of pupils to different sociometric levels enables the teacher to interpret the relations in the peer group. This work was shown to an informal pupils group structure based on the 2a class communities. This diagnosis was carried out using J.L Moreno sociometric technique in my own work out – elaboration. Based on the results of research it becomes very important to determine the places of the relationships between members of the group. It should be emphasized the great need for research by the teacher of the informal structure of the group. This will enable pupils to achieve a fuller development and feeling satisfaction at being among their peers.

Bibliografia

- Bielecka, E. (2003). Dziecko w grupie rówieśniczej – interakcje między dziećmi. W: J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym* (s. 248-283). Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dryden, G., Vos, J. (2003). *Rewolucja w uczeniu*. Tłum. B. Józwiak. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Ekiert-Grabowska, D. (1982). *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ekiert-Grabowska, D. (1984). *Techniki socjometryczne w pracy wychowawcy klas początkowych*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Hartley, P. (2000). *Komunikacja w grupie*. Tłum. I. Chlewińska. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Janowski, A., Stachyra, R. (1985). *Prestiż ucznia wśród rówieśników*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kołomiński, J.Ł. (1982). *Dziecięce przyjaźnie, sympatie i niechęci*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Łobocki, M. (1974). *Wychowanie w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Łobocki, M. (2003). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki, M. (2007). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maszke, A.W. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Pawlak, A. (2006). Interakcje rówieśnicze – zjawisko tutoringów dziecięcego. *Nowa Szkoła*, 3, 41-47.
- Pilch, T., Bauman T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rzechowska, E. (2004). *Potencjalność w procesie rozwoju: mikroanaliza konstruowania wiedzy w dziecięcych interakcjach rówieśniczych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sajdera, J. (2003). *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Sztejnberg, A., Jasiński T. (2007). *Proksemika w komunikacji społecznej*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum.
- Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Anna KOZUBIŃSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

**POZYTYWNE PRZEFORMUŁOWANIA W KOMUNIKOWANIU
TRUDNYCH PRZEŻYĆ I EMOCJI
(NA PRZYKŁADZIE PRACY WYCHOWAWCZO-TERAPEUTYCZNEJ
W PLACÓWCE OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ)**

Wstęp

Bardzo trudno jest zachęcić do jakiegokolwiek rozmowy dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej – szczególnie wtedy, gdy nie chce ono mówić. Trudno także bez nawiązania kontaktu i rozmowy prowadzić oddziaływania wychowawcze oraz terapeutyczne. Czy można się temu dziwić? Nie. Jak pisze A. Kozłowska (1996, s. 5): „doświadczenia dziecka ze światem dorosłych są tak obciążające, że wydaje się oczywistością, iż nie ma ono żadnych powodów do zaufania osobie dorosłej”. Często dzieci mają zaburzoną i zdecydowanie zaniżoną samoocenę. Ponadto wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych mają nie tylko zniekształcony obraz własnej osoby i otaczającej je rzeczywistości, ale także zniekształcone myślenie oraz zaburzenia emocjonalne. Oznacza to, że nader często nie panują nad swymi emocjami. Niektóre emocje mają poukrywane i trudno jest je dostrzec oraz wydobyć.

Jakie metody/techniki pracy może zastosować wychowawca, często wcielający się także w rolę terapeuty, w pracy z wychowankiem placówki opiekuńczo-wychowawczej? Pytanie to towarzyszy niejednokrotnie wychowawcom, pedagogom, psychologom i terapeutom zarówno w sytuacji nawiązywania kontaktu, jak też podczas dalszych oddziaływań. Szukając odpowiedzi na powyższe pytanie, odwołuję się do założeń teorii poznawczej oraz opartych na niej technik pracy.

1. Podstawowe założenia teorii poznawczej

Według teorii poznawczej, człowiek jest z natury osobą racjonalną, co wynika z posiadanej przez niego wiedzy oraz kompetencji poznawczych i adaptacyjnych. Jego zdrowie wiąże się z jakością wiedzy (trafna, realistyczna, abstrakcyjna i konkretna) oraz z racjonalno-realistycznymi, plastycznymi i otwartymi schematami poznawczymi. Człowiek tworzy racjonalne przekonania dotyczące własnej osoby oraz otaczającej go rzeczywistości. Tworzy je w oparciu o własną ocenę sytuacji, której doświadcza i o myślenie o niej. Mimo że same doświadczenia człowieka mogą być nieprzyjemne, powodować ból i cierpienie, to one same nie wywołują negatywnych konsekwencji i nie prowadzą do zaburzeń (Sęk, 2008), gdy człowiek posiada poczucie własnej tożsamości i autonomii.

Już w starożytności grecki filozof Epiktet stwierdził, że „ludzie są zaniepokojeni nie rzeczami samymi w sobie, ale tym, jak te rzeczy postrzegają” (Curwen, Palmer, Ruddell, 2006, s. 15). Tezę tę potwierdzają m.in. R.S. Lazarus (1966), twórca teorii stresu, ale także A. Ellis (1973) i A. Beck (1976), którzy rozwinęli ją w terapię poznawczą. Odwołując się do założeń A. Ellisa, można stwierdzić, że gdy spostrzegamy i oceniamy bodźce oraz zdarzenia jako korzystne lub niekorzystne dla nas, wtedy tworzymy przekonania o świecie, własnej osobie, otaczających ludziach, samokontroli, bezradności itp. Na bazie nadanego znaczenia tworzymy emocje. **Istotną rolę w tworzeniu przekonań i nastawień**

emocjonalnych odgrywają werbalizacje (np. „on jest super człowiekiem, świetnie radzi sobie z trudnościami”) oraz **autowerbalizacje** (np. „jestem super człowiekiem, kolejny raz poradziłem sobie z trudnością”) (Sęk, 2008). W niektórych jednak sytuacjach tworzymy nieracjonalne przekonania, które mogą prowadzić do irracjonalnego myślenia (np. „to jest okropne, że znowu, jak zawsze, wycofałem się z tej sytuacji. Jestem beznadziejny”; „ależ jestem osłem i głupkiem”), a to z kolei może wywoływać negatywne emocje, takie jak niepokój, lęk, niepewność, złość i w konsekwencji prowadzić do określonych zachowań, takich jak bierność, zahamowanie lub agresja. W tworzeniu nieracjonalnych przekonań dużą rolę odgrywają również werbalizacje i autowerbalizacje typu: „jesteś beznadziejny”, „nie zrobiłem zadania, ja rzeczywiście jestem beznadziejny”. Wszystkie te nieracjonalne przekonania mogą prowadzić do cierpienia oraz zachowań obronnych, agresywnych. W konsekwencji oznacza to, że struktury poznawcze są sztywne, zamknięte, a treści – jak twierdzą główni przedstawiciele nurtu poznawczego – zawierają przekonania o braku sprawstwa i kompetencji oraz niskiej wartości. Patologia wynika także z bezrefleksyjności, braku uświadamiania sobie wadliwego, pesymistycznego stylu wyjaśniania zdarzeń oraz niesprawnej samokontroli. Pojawiają się irracjonalne przekonania i zniekształcenia poznawcze, m.in. takie jak: nadmierna generalizacja, czyli wyciąganie wniosków na podstawie izolowanych zdarzeń; myślenie czarno-białe, związane z przeżywaniem skrajnych uczuć; minimalizowanie i wyolbrzymianie – niedocenywanie pozytywów i przecenianie negatywów; arbitralne wnioskowanie, niemające wystarczającego uzasadnienia w rzeczywistości i inne (Ibidem).

Z kolei B. Curwen, S. Palmer i P. Ruddell (2006) wymieniają następujące zniekształcenia:

- myślenie katastroficzne: które występuje wówczas, gdy osoba przewiduje negatywne wydarzenia mogące zajść w przyszłości i wszystko potoczy się jak najgorzej;
- wnioskowanie na podstawie emocji: gdy osoba (ignorując fakty) wyciąga wnioski, opierając się wyłącznie na własnych emocjach, typu: „bębni palcami po blacie biurka, jestem na nią zdenerwowana; czyli ona jest denerwująca”;
- selektywna uwaga: osoba zwraca uwagę na jeden negatywny szczegół, a ignoruje wszystkie pozytywne;
- pomijanie lub pomniejszanie pozytywów: osoba ignoruje pozytywne aspekty sytuacji i mówi, że one w ogóle się nie liczą;
- wyolbrzymianie/minimalizowanie: osoba błędnie ocenia siebie lub sytuacje przesadnie, wyolbrzymiając negatywne aspekty oraz minimalizując pozytyw;
- etykietowanie: osoba nadaje sytuacjom lub ludziom etykiety, zazwyczaj negatywne;
- wyciąganie pochopnych wniosków: osoba dochodzi do wniosku, że efekt danej sytuacji i tak będzie negatywny, nawet jeśli nie ma na to żadnych dowodów;
- przewidywanie przyszłości: osoba przewiduje, że sprawy w przyszłości potoczą się źle.

Podsumowując, można w dużym uproszczeniu twierdzić, że myśli, emocje, zachowania i reakcje fizjologiczne są elementami jednego systemu. W zaprezentowanym powyżej ujęciu myśli prowadzą do emocji i zachowań. W myśleniu mogą pojawiać się negatywne zniekształcenia, które z kolei prowadzą do zaburzonych (irracjonalnych, „złych”, nieprzydatnych i destrukcyjnych) emocji oraz zachowań. Zaburzenia emocji można „prostować” (leczyć), zmieniając sposób myślenia (Ellis, 1973; Beck, 1976; Curwen, Palmer, Ruddell, 2006). Zadaniem wychowawcy/terapeuty nie jest oddziaływanie wprost

na emocje, lecz wpływanie na nieracjonalne przekonania. Terapeuta wykorzystuje techniki dyskusyjne, oparte na metodach werbalnych. Ma także na celu dostarczenie odbiorcy doświadczenia sukcesu (zadania na miarę) oraz mobilizowanie do aktywności dającej przyjemność (Beck, 1976).

2. Zastosowane metody przeformułowania pozytywnego w pracy wychowawczej

Zakładając, że to myśli kierują naszym zachowaniem, emocjami i niekiedy reakcjami fizjologicznymi, najpierw należy przyjrzeć się myślom i przekonaniom, aby następnie móc nad nimi pracować. Szczególnej uwagi wymagają błędy w myśleniu, które zawierają komponent negatywny. Z tego też względu rolą nie tylko terapeuty, ale przede wszystkim wychowawcy, będzie najpierw skupienie uwagi na przekonaniach, zarówno własnych, jak i tych, które występują u wychowanka. Jak wspomniano w powyższej pracy, błędne lub irracjonalne przekonania tworzą się w trakcie ich werbalizacji i autowerbalizacji. Szczególnie szkodliwe są irracjonalne, negatywne przekonania. Ich zmiana, czyli tzw. „prostowanie”, wymaga zatem zastosowania również technik opartych na werbalizacji (Curwen, Palmer, Ruddell, 2006). Jedną z metod jest tzw. **pozytywne przeformułowanie, czyli nadawanie pozytywnej etykiety (pozytywnego znaczenia) sytuacji, której problem dotyczy**. Zadaniem wychowawcy jest przeformułowanie problemu, czyli najczęściej podkreślenie pozytywów oraz skoncentrowanie się przede wszystkim na teraźniejszości i wyobrażeniach o przyszłości. Technika przeformułowania bazuje zarówno na teorii poznawczej, jak i na założeniach konstruktywizmu społecznego oraz teorii systemowej, które m.in. (w dużym uproszczeniu) zakładają, że znaczenie rzeczywistości nadaje się poprzez tworzenie narracji (Sęk, 2008). **Metoda przeformułowania** polega na przekształceniu zgłaszanego problemu w taki sposób, aby uwypuklić jego pozytywną rolę, aby nadać mu pozytywną etykietę (Ibidem).

2.1. Jak stosować metodę pozytywnego przeformułowania w pracy wychowawczej?

Zasada pierwsza: przyglądanie się własnym przekonaniom w kontakcie z wychowankiem.

Czy można zmienić coś, czego istnienia nie jest się świadomym? Gdy pojawiają się pierwsze symptomy negatywnego myślenia, wielu z nas (wychowawców) nieświadomie za nimi podąża. Pierwszym elementem w pracy z wychowankiem jest więc przyglądanie się własnym myślom i przekonaniom.

Oto przykładowe błędne oraz negatywne przekonania, które mogą wystąpić u wychowawcy:

„Mają tutaj wszystko. W domu tego nie miała. Ty tylko masz się uczyć! Zasad obowiązujących w placówce należy przestrzegać. Wiedziała, do jakiej idzie placówki. Ona jest skrzywdzona, dlatego tak się zachowuje. Jak ona może tak o sobie myśleć? Jak ona może mówić takie rzeczy! Po prostu okropność!”

Te błędne, negatywne lub irracjonalne przekonania, czyli nasze myśli, prowadzą do emocji, a te wywierają silny wpływ na to, jak się zachowujemy wobec wychowanka. Warto zatem przyjrzeć się własnym, często nieświadomym myślom i przekonaniom, aby móc z większą świadomością wspierać innych w ich codziennych zmaganiach.

Zasada druga: obserwowanie własnych emocji, zachowań reakcji fizjologicznych oraz świadomość swego ciała.

Człowiek z miną ponurą, pełną złości lub przerażenia, wstrętu albo znudzenia wywoła również negatywne emocje u odbiorcy. Człowiek nie tylko odczytuje ekspresję innych ludzi, ale także nieświadomie i automatycznie ją naśladuje (Niedenthal, Barsalou, Ric, Krauth-Gruber, 2005, za: Wróbel, 2008).

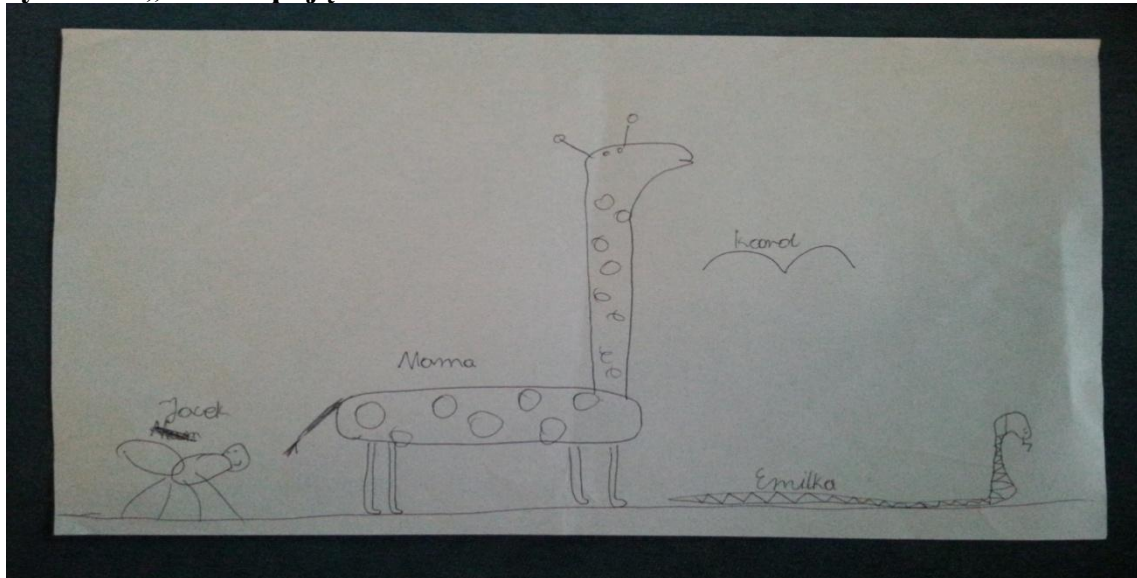
Dla tworzenia błędnych przekonań nie bez znaczenia pozostaje więc kontakt pozawerbalny z wychowawcą, gdyż przekonania wpływają na emocje, a te z kolei mogą wiązać się z zachowaniami i reakcjami. Neurofizjologicznym podłożem tego zjawiska jest system tzw. neuronów lustrzanych (mirror neurons), czyli komórek nerwowych, które pobudzają się zarówno w trakcie samodzielnego wykonywania danej czynności, jak i podczas obserwowania tej czynności w wykonaniu innej osoby (Wróbel, 2008). Neurony lustrzane powodują tzw. efekt zarażania się emocjami. U wychowawcy pojawia się mina znudzona, a u wychowanka przekonanie: „nie potrafię nic ciekawego powiedzieć, jestem beznadziejny”. U wychowawcy pojawia się mina przerażona lub budząca wstręt, np. w sytuacji, gdy słyszy zdanie: „jestem pajakiem” lub „przyśniło mi się, że miałem robaki w brzuchu”, a u wychowanka przekonanie: „lepiej nic nie mówić, bo to co mam do powiedzenia jest wstrętne, budzące obrzydzenie. Taki jestem: wstrętny i beznadziejny”.

Efekt działa także odwrotnie, co oznacza, że człowiek pogodny i uśmiechnięty wywołuje podobne uczucia i zachowania. Można przybrać świadomie taką pozycję ciała, mimikę, która jest elementem niewerbalnej ekspresji pozytywnych uczuć czy emocji. Z tego też względu **pozytywne przeformułowanie może także odbywać się na poziomie komunikacji pozawerbalnej**: szczególne znaczenie ma tutaj świadomość mimiki, ułożenia ciała, tonu głosu itp. Można np. wyprostować się, rozluźnić mięśnie twarzy, zmiękczyć ton głosu i lekko się uśmiechnąć. Pamiętajmy, że uśmiech wywołuje uśmiech.

Zasada trzecia: uważna obserwacja i nasłuchiwanie: można zauważyć, co tak naprawdę mówi wychowanek.

Najczęściej mamy do czynienia z sytuacją, gdy wychowanek nic nie mówi lub wypowiada wiele słów, wpadając w słowotok, często naszpikowany wyrazami i frazami niecenzuralnymi, a niekiedy wulgarnymi. Jest to dla wychowawcy bardzo ważny moment nawiązywania kontaktu z wychowankiem. Jedną z metod – którą można zastosować, gdy wychowanek nie jest gotowy, aby rozmawiać – jest wprowadzenie rysunku do pracy terapeutycznej jako formy nawiązywania kontaktu, przełamywania barier oraz sprzyjającej swobodniejszej ekspresji. Rysunek może skłonić – bez wywołania lęku – do wyrażania uczuć. Technika ta jest niewerbalna, a więc sprzyja swobodniejszej ekspresji. Podczas tworzenia rysunku łatwiej zachęcić do uczestnictwa w rozmowie. Rysunek może także pokazać to, co ukryte; jak pisała A. Kozłowska (1996): dziecko poprzez rysunek może pokazać to, co ukryte jest pod skorupą żółwia, która jest gruba i ma ochronić. Wychowawca może podczas rysowania zadawać spontaniczne pytania, które pozwolą dotrzeć do obszarów, które zobrazują błędne lub irracjonalne przekonania, a następnie pozwolą je przeformułować lub nadać pozytywną etykietę.

Przykład 1. „Jestem pajakiem”.



Rysunek 1. Symboliczny rysunek rodziny.

Inspiracją do zastosowania rysunku w sytuacji nawiązywania kontaktu było spotkanie z 13-letnim wychowankiem placówki opiekuńczo-wychowawczej, który był chłopcem zamkniętym, małomównym i trudno było zmotywować go do samodzielnej wypowiedzi. Dlatego (podczas jednego ze spotkań) wychowawca poprosił, aby chłopiec narysował rysunek jakiejś rodziny. Nie był to jednak zwykły rysunek, gdy poszczególne osoby miały być narysowane w postaci zwierząt. Mogły być to zwierzęta, które mają takie cechy jak rysowana postać z rodziny. Powstał rysunek, na którym mama to żyrafa, siostra – żmija, a brat jest fruwającym ptakiem. W rogu kartki był pająk. Chłopiec, opowiadając o swoim rysunku, stwierdził: „jestem pajakiem”.

W tym miejscu, wychowawca, pamiętając o tym jak ważne są jego własne reakcje, zapytał: – A jakie są pająki?

Dziecko: – Są brzydkie, straszne (milczenie).

Wychowawca: – A co mówią pająki?

Dziecko: – Pająki nic nie mówią (irytacja).

Wychowawca: – Opowiem ci o pająkach, o tym, jakie one tak naprawdę są. Ja będę mówić, a ty posłuchaj. Potem mi powiesz, co o tym myślisz.

Monolog wychowawcy (zawierający zmianę perspektywy oraz pozytywne przeformułowanie obrazu pająka):

- Pająki są bardzo **pracowite i twórcze**; tkają swą misterną sieć, mimo że nie jest to **łatwe**. Są **cierpliwe**, czekają na kogoś, kto pojawi się w ich pobliżu. Są też **silne i odważne**, gdyż muszą radzić sobie z tym, że inni ich nie lubią i niefajnie na nie reagują (to nie jest **przyjemne!!!**). Niektóre są jadowite i **potrafią zaatakować**, lecz tylko wtedy, gdy np. **na niego ktoś nadeptnie, tj. gdy ma powód**. Niektóre są **piękne i wzorzyste**. **Nikomiu nie przeszkadzają (po prostu są)**. Ludzie wierzyli, że pająki **chroniły ich domy i również podlegały ochronie**. **Okład z ich pajęczyny leczy rany, jest lekarstwem**. Teraz wiesz, co ja myślę o pająkach i jakie są pająki. [Chwila milczenia.] A teraz opowiedz mi o sobie...

Przykład 2: „Nie lubię rysować i nic nie będę mówić”.

Wychowawca: – Narysuj.

Dziecko: – Nie lubię rysować.

Wychowawca: – A mogłabyś opowiedzieć?

Dziecko: – Nic nie będę mówić...

Wychowawca: – To ja Ci opowiem, co przydarzyło mi się wczoraj...

Wychowawca wprowadza narrację historii, która potencjalnie wywołuje ciepłe, pozytywne emocje, aby te obniżyły napięcie, wyciszyły i wprowadziły stan równowagi, sprzyjający dalszej pracy. Jest to kolejna metoda pozytywnego przeformułowania, zazwyczaj odwołująca się do świata przyrody oraz do opieki nad małymi zwierzętami. Wychowawca wizualizuje, np.:

Wychowawca: – Wyobraź sobie, że kilka dni temu podlewałam kwiaty na moim balkonie i w jednej z donic zobaczyłam gniazdo ptaka. Zdziwiłam się. Podlałam i tyle. Wczoraj znów poszłam podlać kwiaty i zobaczyłam, że w gnieździe są cztery małe białe jajeczka. Po jakimś czasie poszłam zobaczyć, co dzieje się w gnieździe. A tam siedzi sobie mały ptaszek, nieruchomo i wpatruje się we mnie. Odeszłam. Teraz będę czekać, co będzie dalej. Poza tym to miałam zwyczajny dzień. Byłam w pracy, małe zakupy i tłok w autobusie, w drodze do domu. Dzisiaj jestem tutaj i opowiadam ci o moim dniu. I taki to miałam wczoraj dzień. Opowiedz mi, co ty wczoraj robiłaś, możesz rozpocząć np. tak: obudziłam się i wstałam...

Inna historia, np.: wyobraź sobie, że ktoś podrzucił mi do ogrodu małego puchatego psa. Takiego zwykłego kundelka... jest bardzo miły i potrzebuje...

Zasada czwarta: podążanie za...

Metodę tę stosujemy szczególnie wtedy, gdy dziecko wyraża pewne treści/ informacje, których my dorośli nie rozumiemy lub które wzbudzają w nas silne, zazwyczaj negatywne uczucia. Dzieje się tak głównie wtedy, gdy dziecko wyraża negatywne emocje. Zazwyczaj czyni to, używając jednozdaniowej wypowiedzi, typu: „jestem wku...”, „...bo mnie denerwuje”.

Przykład 3: „Wszystko mnie denerwuje...”

Dziecko rzuca książkę, głośno siada, sapie.

Dziecko: – Wszystko mnie denerwuje!

Chwila milczenia wychowawcy i pytanie:

Wychowawca: – Co to oznacza dla ciebie, że wszystko cie denerwuje?

Dziecko: – No mówię, że wszystko!

Wychowawca: – Czyli co?

Dziecko: – Nauczycielka mnie denerwuje! Bębni palcami o blat stołu, sapie. Nie pójdę na korepetycje z matematyki, bo nauczycielka mnie denerwuje.

Wychowawca: – Mówisz, że nauczycielka matematyki cię denerwuje; pomyśl, która część nauczycielki cię wkurza?

Dziecko: – Bo ona ma taki piskliwy głos.

Wychowawca: – Pomyśl po co spotykasz się z nauczycielką, czy po to, aby posłuchać jej głosu?

Dziecko: – Nie chcę słuchać jej głosu. No, idę uczyć się matematyki.

Wychowawca: – A po co ci ta nauka?

Dziecko: – Muszę poprawić oceny?

Wychowawca: – Pomyślmy teraz o umiejętnościach nauczycielki. Czy ona dobrze tłumaczy matematykę?

Dziecko: – No dobrze.

Wychowawca: – A co jest ważniejsze teraz dla Ciebie: matematyka czy głos?

Dziecko: – Matematyka.

Wychowawca: – To spróbujmy ten głos porównać do czegoś zabawnego, śmiesznego, np. ten głos brzmi jak...

Dziecko: – trąbka na stadionie.

Wychowawca: – A czy byłaś kiedyś na stadionie albo chciałabyś być?

Dziecko: – No pewnie.

Wychowawca: – To wyobraź sobie, że jesteś tam i trąbisz z całej siły. I co teraz czujesz?

Dziecko: Nic [słysząc i widząc jednak śmiech, po czym dziewczynka mówi]: mogłabym do niej chodzić raz w tygodniu.

Zasada piąta: zadawanie pytań: „spróbujmy zobaczyć sytuację z innej perspektywy” (pytania niezagrażające, wprowadzające, otwarte i otwierające kontakt):

- Skąd o tym wiesz...?
- Kto Ci o tym powiedział?
- Czy istnieją dowody na poparcie...?
- A co twoi znajomi by powiedzieli?
- Co powiesz o... [tu wybieramy jakąś część ciała, cechę lub umiejętność osoby, taką, która w widoczny sposób jest pozytywna, potem następną (rysujemy obraz): „Co sądzisz o... paznokciach, włosach, oczach...”].
- Proszę, wymień trzy rzeczy, które umiesz dobrze robić. Odpowiedź: „NIC”. A kto zrobił Ci tę fryzurę/makijaż itp. a kto cię ubiera...?
- Co to dla ciebie oznacza?
- Opisz, jak wygląda, jak się zachowuje, co robi, co mówi ktoś... (np. kogo wszystko denerwuje).
- Wyobraź sobie, że jest małym kotkiem z miękkim futerkiem... Widzisz go?... A jakie są małe kotki?
- Wyobraź sobie, że jesteś lwem, masz miękkie futro i grzywę. Jesteś duży i silny.... Widzisz go? A jakie są duże lwy?
- A teraz, czy możesz opowiedzieć o swym zdenerwowaniu?

Zasada szósta: niczemu się nie dziwić, przyjmować to, co nas spotyka z dobrą miną, może ciepłem i takim sposobem bycia, jak byśmy właśnie my sami spotkali kogoś wyjątkowego.

Podsumowanie

Zadaniem wychowawcy, niejednokrotnie wcielającego się w rolę terapeuty, jest przeformułowanie problemu, czyli najczęściej podkreślenie pozytywów, nadanie pozytywnej etykiety sytuacji, osobie (wychowankowi) albo zmiana perspektywy, niekiedy własnej, a niekiedy dziecka, z którym wychowawca pracuje.

Zastosowanie metody pozytywnego przeformułowania niesie za sobą korzyści zarówno dla wychowawcy, jak i – co należy szczególnie podkreślić – dla wychowanka. Oto niektóre z nich:

- Chętniej przychodzą na spotkania.
- Budują w sobie zaufanie do dorosłego.
- Oswajają rzeczywistość i tym samym stają się za nią bardziej odpowiedzialni.
- Mówią! W ten sposób tworzą nową jakość swojej rzeczywistości, bardziej jasną, przyjazną i pozytywną.
- Potrafią lepiej radzić sobie z emocjami, mimo problemów z ich nazywaniem.
- Potrafią przeformułowywać elementy rzeczywistości na takie, które pozwalają im lepiej funkcjonować.

Streszczenie

Artykuł opiera się na założeniu, że myśli prowadzą do emocji i zachowań. W myśleniu mogą pojawiać się negatywne zniekształcenia, które prowadzą do błędnych przekonań, a te z kolei do zaburzeń emocji i zachowań (które trudno jest komunikować). Ponieważ w tworzeniu irracjonalnych przeświadczeń w tym procesie dużą rolę odgrywają werbalizacje i autowerbalizacje, dlatego w pracy terapeutycznej wykorzystuje się techniki dyskusyjne, oparte na metodach werbalnych. W artykule zaprezentowano możliwości praktycznego zastosowania metody pozytywnego przeformułowania, rozumianego jako nadawanie pozytywnej etykiety (pozytywnego znaczenia) sytuacji, której problem dotyczy. Metodę zaprezentowano na przykładzie pracy wychowawczo-terapeutycznej w placówce opiekuńczo-wychowawczej.

Summary

The main assumption of presented article is the statement, that thoughts cause emotions and behaviors. Some specific distortions may affect on the process of thinking which can lead to irrational misconceptions and these can elicit emotional and behavioral disorders (which are difficult to communicate). Verbalization and autoverbalization have a vital role in this process and that is the reason why there are used a lot of discussion techniques in the therapeutic work. In the article below, there are presented practical implementations of the positive reframing, which is giving the positive label – positive meaning to the problematic situation. To present the method there was used an example from educational-therapeutic work in care and educational institution.

Bibliografia

- Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International University Press.
- Curwen, B., Palmer, S., Ruddell, P. (2006). *Poznawczo-behawioralna terapia krótkoterminowa*. Tłum. O. Waśkiewicz. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy. The rational-emotive approach*. New York: McGraw-Hill.
- Tatala, M. (1998). Psychologiczna problematyka uczuć religijnych. *Forum Psychologiczne*, t. III, nr 1, 44-57.

- Holler, I. (2014). *Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia*. Tłum. A. Pietlicka, A. Stelmaszyńska. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Kozłowska, A. (1996). *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia emocjonalnego*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: Springer.
- Opora, R. (2010). *Resocjalizacja: wychowanie i psychoedukacja nieletnich niedostosowanych społecznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rosenberg, M.B. (2012). *W świecie porozumienia bez przemocy*. Tłum. B. Malarecka, D. Syska, Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Sęk, H. (2008). *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wróbel, M. (2008). O transferze emocji i nastrojów. *Psychologia Społeczna*, 33(8), 210-230.

Tomasz NESTERAK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Piotr MIGO

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

SENIORZY W ŚWIECIE KOMUNIKACJI CYFROWEJ

Wstęp

W Polsce i na świecie wciąż rośnie liczba osób starszych (obywateli korzystających ze statusu emeryta), dlatego należy bezzwłocznie podjąć trud identyfikacji problemów osób współcześnie przeżywających własną starość i odejść od stereotypów, wyznaczających seniorom peryferyjną pozycję społeczną (Kijak, Szarota, 2013, s. 5). Jednym z problemów, z którym muszą zmierzyć się współcześni ludzie w podeszłym wieku, jest to, że nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne wkroczyły w ich życie wtedy, kiedy w dużym stopniu utracili swoje zdolności adaptacyjne. Brak umiejętności wykorzystywania nowoczesnych technologii (np. smartfonów, laptopów, komputerów) w codziennym życiu bywa często tym, co powoduje odsunięcie seniorów z głównego nurtu życia rodzinnego czy społecznego. Katarzyna Uzar (2011, s. 54) pisze, że technicyzacji życia (dotyczący pracy, przede wszystkim zaś przekazu informacji) może stanowić istotne utrudnienie aktywności zawodowej seniorów oraz ich integracji ze społeczeństwem. Nowy świat – w którym media cyfrowe są niezwykle ważne dla każdego bez względu na wiek – jest bardziej przyjazny dla młodszego pokolenia. Osobom starszym zaś jawi się zwykle jako przestrzeń obca i tajemnicza (Morbitzer, 2013, s. 17). Grupa, do której należą seniorzy, jest bardzo niejednorodna – część osób w podeszłym wieku bardzo dobrze sobie radzi w nowym, multimedialnym świecie, a część wręcz idealnie wpisuje się w stereotyp niczego nieumiejącej, wszystkiego bojącej się osoby. Istnieje społeczny obraz seniora, ukazujący go jako tego, który nie potrafi obsługiwać nowoczesnego telefonu, nie potrafi zrobić nim zdjęcia i przesłać go innym, nie potrafi założyć konta poczty elektronicznej czy po prostu brak mu podstawowych umiejętności wyszukiwania informacji w Internecie. Seniorzy współcześnie żyją w świecie zdominowanym przez mass media, kult sukcesu, przyjemności, dobrobytu, młodości i witalności – społeczeństwo żyje przyszłością, a to zmienia sposób postrzegania świata (Deręgowska, 2008, s. 25). Taka cywilizacja i jej wartości to wyjątkowo trudny świat, w którym często nie ma miejsca na starość. Jak pisze K. Uzar, do środowisk, w jakich seniorzy są traktowani pozytywnie, należą: rodzina, sąsiedztwo i parafia. Stosunek obojętny czy też negatywny przeważa w placówkach służby zdrowia, urzędach, na ulicy, a także w relacjach z ludźmi młodymi (Uzar, 2011, s. 55).

1. Nowe technologie jako czynniki determinujące jakość kontaktów społecznych seniorów

Technologie wkroczyły w sferę zawodową, rodzinną, społeczną. Rewolucja informatyczna z całą pewnością jest istotnym czynnikiem, wpływającym na społeczne funkcjonowanie osób starszych. Wymienia się wiele możliwości, które mogą usprawnić życie tej grupy społecznej (Ibidem, s. 216-217):

- kontakt z otoczeniem – w szczególności zaś komunikację z rodziną i najbliższymi, zmniejszającą poczucie osamotnienia, sprzyjającą dobrostanowi psychicznemu i fizycznemu seniorów;

- dziedzinę „e-zdrowia” – umożliwiającą zdalną opiekę domową nad osobami niesprawnymi, telerehabilitację, konsultacje lekarskie prowadzone na odległość (oszczędzające czas, wysiłek i konieczność czekania w kolejkach);
- dziedzinę coraz powszechniej stosowanego „e-nauczania” – nabywania wiedzy, kompetencji za pośrednictwem komputera i Internetu;
- dokonywanie zakupów, płatności rachunków;
- podejmowanie działalności zarobkowej w warunkach dostosowanych do możliwości seniorów;
- możliwość pełnoprawnego uczestnictwa w życiu społecznym, głosowania i wyrażania swoich opinii na forum publicznym (*e-democracy*).

Jak pisze Maciej Tanaś (2015, s. 11), media cyfrowe stały się czynnikiem determinującym nie tylko przeobrażenia społeczne, cywilizacyjne i kulturowe, ale też (pośrednio lub bezpośrednio) los każdego niemal człowieka, w tym – co szczególnie ważne dla pedagoga – styl życia, relacje społeczne, typy aktywności poznawczej, twórczej, a nawet ludycznej dzieci i młodzieży. Kreowany przez nowe technologie świat wirtualny staje się przestrzenią, w której można odnaleźć coraz więcej przejawów aktywności zarówno jednostek, jak i całych zbiorowości. Wielość działań i interakcji, które można podejmować w cyberprzestrzeni powoduje, że sieć staje się miejscem powstawania więzi i relacji między internautami. Dają one podstawę do wytworzenia się wspólnot i społeczności posiadających swoją kulturę, normy oraz wartości (Kowalik, 2011, s. 251).

M. Mead (za: Wasylewicz, 2010, s. 397), mając na uwadze rodzaj doświadczenia związanego z rozwojem technicznym i cywilizacyjnym oraz pogłębiającą się różnicą pomiędzy rodzicami a dziećmi w doświadczeniu w tej dziedzinie, pisze: „nie ma dziś nigdzie na świecie takiego pokolenia starszych, które wie to, co wiedzą ich dzieci, bez względu na to, jak odizolowane i proste może być to społeczeństwo, w którym żyją. W przeszłości zawsze można było znaleźć ludzi, którzy wiedzieli więcej niż jakiegokolwiek dziecko, gdyż zebrali oni już doświadczenia wyniesione z wzrastania w pewnym systemie kultury. Dziś takich dorosłych już nie ma. Dzisiaj starsze osoby zmuszone są do tego, aby uczyć od młodszych”. Ludzie, którzy chcą żyć aktywnie w społeczeństwie informacyjnym, powinni korzystać z nowych urządzeń do tego służących. Jednakże sama obsługa urządzeń, ich dostępność może nie wystarczyć. W świecie Internetu istnieje specyficzna forma komunikacji, nie występująca poza nim. Jeszcze stosunkowo rzadko używamy komunikatorów z przekazem obrazu, a więc nie widzimy twarzy człowieka. Jeśli korzystamy z komunikatora podczas pisania tekstu, to emocje przekazujemy np. za pomocą emotikonów. To stwarza dodatkowe problemy osobom starszym w budowaniu swoich kompetencji komunikacyjnych. W efekcie różnorodnych zmian języka, jakimi posługują się ludzie młodzi i starzy, obie grupy znacząco się od siebie oddaliły, na co największy wpływ miało rozpowszechnienie Internetu oraz wzrastająca rola języka angielskiego (Stefaniak-Hrycko, 2011, s. 191). Jak dalej pisze A. Stefaniak-Hrycko (2011, s. 191): „o ile dla dzieci i młodzieży język starszego pokolenia z rzadka jedynie bywa zaskakujący, ponieważ towarzyszy im od najmłodszych lat, o tyle niezwykle dynamiczny język młodzieżowy jest często dla dziadków strefą zamkniętą. (...) język młodzieżowy nasycony jest skrótami, hybrydami, zapożyczeniami – zwłaszcza anglicyzmami, zawiera elementy technologii informatycznej. Język stanowi więc dodatkową barierę komunikacji międzypokoleniowej”.

Jak wykazują raporty (np. GUS), w przyszłości seniorzy staną się jedną z liczniejszych grup internautów. Wskazywać na to może dynamika wzrostu liczby seniorów korzystających z Internetu: w latach 2004-2008 najszybciej przybyło regularnych użytkowników komputerów wśród osób w wieku 55-64 lata (Kramkowska, 2011, s. 37). Ponadto stale rośnie liczba seniorów uczestniczących w kursach komputerowych, organizowanych specjalnie dla ludzi starszych. Cyberprzestrzeń ułatwia kompensację ról społecznych, z których osoby starsze musiały się na pewnym etapie życia wycofać, a przez to może przyczynić się do integracji czy też reintegracji społecznej seniorów (Kowalik, 2011, s. 253-254). Sieć może przyczynić się także do ograniczenia niektórych konsekwencji towarzyszących starzeniu się, takich jak osamotnienie czy wynikające z niepełnosprawności problemy z pełnieniem niektórych ról społecznych i podejmowaniem niektórych działań. Tym ważniejszą kwestią wydaje się edukacja i wsparcie przy adaptacji ludzi starszych do świata nowych technologii komunikacyjno-informacyjnych, w tym zwłaszcza Internetu (Ibidem, s. 254). Rozwój kompetencji komunikacyjnych, przybliżający ku ludziom, jednocześnie nieobojętny jest dla funkcjonowania danej jednostki i partnerów jej interakcji we wspólnocie; coraz lepsze rozumienie świata społecznego może przyczynić się do rozwinięcia motywacji do pełnienia którejs z ról obywatelskich; aktualizacja własnego potencjału „dla” (samorealizacji) jednocześnie wskazywać może kierunki dalszych starań, by go wzbogacić (Sobkowiak, 2008, s. 232).

2. Nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne w opiniach seniorów

Problematyka podjęta w artykule dotyczy tego, jak osoby trzeciego wieku widzą siebie w świecie nowoczesnych technologii, jak oceniają swoje umiejętności. Badania przeprowadzono w Nowym Sączu, Krynicy-Zdrój, Grybowie i kilkunastu miejscowościach powiatu nowosądeckiego. Rozmowy zostały przeprowadzone z 420 osobami, ale ostatecznie wzięto pod uwagę 402 kwestionariusze. Respondentami były osoby, które ukończyły co najmniej 55. rok życia. W trakcie badań poszukiwano odpowiedzi na pytania:

- jak liczna jest grupa seniorów korzystająca z nowoczesnych technologii komunikacyjno-informacyjnych;
- jakie są powody, dla których seniorzy korzystają z technologii informatycznych;
- czy wśród badanych jest grupa, która czuje się wykluczona z powodu braku umiejętności obsługi nowoczesnych urządzeń służących m.in. komunikacji.

Tabela 1

Struktura badanych – podział ze względu na płeć

Płeć	N	%
Mężczyzna	90	22,4%
Kobieta	312	77,6%
Razem	402	100%

Źródło: opracowanie własne.

Podział badanych ze względu na płeć zamieszczony w powyższej tabeli ujawnił przewagę liczby kobiet nad liczbą mężczyzn. Jest to naturalna sytuacja, która w pewnej mierze jest odbiciem rzeczywistej populacji seniorów w tym przedziale wiekowym. Dane GUS wskazują na to, że kobiety w przedziale wiekowym 65-69 lat stanowią ponad 61% populacji (GUS, 2014). W wyżej wymienionej publikacji wskazuje się, że wraz z wiekiem rośnie również liczba kobiet w stosunku do liczby mężczyzn.

Tabela 2 zawiera odpowiedzi seniorów na pytanie o to, jak wykorzystują komputer.

Tabela 2

Sposób wykorzystywania komputera przez osoby w wieku 55+

Użytkując komputer:	N	%
Korzystam z poczty, przeglądarek serwisów społecznościowych itd.	154	38,4%
Wykorzystuję komputer tylko do przeglądania stron www	48	11,9%
Posługuję się podstawowym oprogramowaniem (bez Internetu)	48	11,9%
Korzystam tylko z serwisów społecznościowych	20	5,0%
Korzystam z poczty elektronicznej	4	1,0%
Nie korzystam z komputera	128	31,8%
Razem	402	100,0%

Zródło: opracowanie własne.

Najwięcej osób w wieku 55+ korzysta z wielu funkcji komputera. Prawie 39% badanych wskazało, że korzysta z poczty, przeglądarek, serwisów społecznościowych. Główną aktywnością ankietowanych jest wykorzystywanie poczty elektronicznej i serwisów społecznościowych. Około 32% respondentów powiedziało, że nie korzysta z komputera. Dla porównania, w Stanach Zjednoczonych w kwietniu 2012 roku 53% dorosłych Amerykanów powyżej 65. roku życia korzystało z Internetu lub poczty elektronicznej (Zickuhr, Madden, 2012). Z badań Centrum Badań Opinii Społecznej z roku 2012 (CBOS, 2012) wynika, że 34% badanych Polaków w przedziale wiekowym 55-64 lata korzysta z Internetu. W tym samym raporcie pojawia się informacja, że wraz z rosnącym wiekiem dorosłych spada ich aktywność w Internecie. W raporcie z kolejnego roku znaleźć można informację o tym, że już 40% seniorów między 55. a 64. rokiem życia korzysta z Internetu (CBOS, 2013). W najstarszej grupie – powyżej 65. roku tylko 11% jest aktywnych w sieci. Wyniki prowadzonych przez autorów niniejszego artykułu badań wpisują się więc w szerszy kontekst i nie odbiegają od badań prowadzonych na bardziej licznych grupach.

Kolejnym urządzeniem służącym osobom trzeciego wieku do komunikacji jest telefon. Rozkład odpowiedzi przedstawia tabela 3.

Tabela 3

Sposób wykorzystywania telefonu komórkowego przez osoby w wieku 55+

Użytkując telefon komórkowy:	N	%
Tylko dzwonię	140	34,8%
Dzwonię i wysyłam wiadomości sms	98	24,4%
Dzwonię, wysyłam sms, mms i korzystam z Internetu	76	18,9%
Dzwonię, wysyłam sms, mms	72	17,9%
Nie korzystam z telefonu	16	4,0%
Razem	402	100%

Zródło: opracowanie własne.

Powyższa tabela pokazuje, jak liczna jest grupa starszych osób korzystających z telefonów komórkowych. Wśród badanych tylko 4% wskazało, że nie korzysta z telefonów. 1/3 respondentów tylko dzwoni, a pozostała część wysyła sms-y (24,4%), mms-y (ok.

18%) oraz korzysta z Internetu w telefonie – aż 19%. W trakcie rozmów seniorzy wskazywali na bariery w pełniejszym wykorzystywaniu tych urządzeń mobilnych. Mówili o braku ergonomiczności, zbyt małej czcionce w telefonie, zbyt małych klawiszach, które utrudniają pisanie. Dla porównania, w badaniach CBOS 12% osób w wieku 55-64 lata przyznaje, że nie korzysta z telefonu (CBOS, 2015). Zastosowania telefonów komórkowych są zauważalnie związane z wiekiem użytkowników. Wśród respondentów mających 45 i więcej lat, a zwłaszcza wśród najstarszych (65+), przeważają osoby, które wykorzystują telefon komórkowy wyłącznie do rozmów (CBOS, 2015). Cytowane już wcześniej badania prowadzone w USA pokazały, że populacja Amerykanów 65+ jest na poziomie bardzo zbliżonym do sytuacji w Polsce w kwestii użytkowania telefonu komórkowego, ponieważ w 2012 roku ta grupa w Stanach Zjednoczonych stanowiła 69% respondentów (Zickuhr, Madden, 2012), a w Polsce było to 68% (CBOS, 2015).

Następnym pytaniem, na które seniorzy odpowiedzieli było pytanie o cel, dla którego najczęściej sięgają po nowoczesne urządzenia służące komunikacji. Generalny wniosek z badań jest taki, że osoby starsze chcą być w kontakcie ze swoją rodziną i do tego wykorzystują nowoczesne technologie. 62,2% respondentów w prowadzonych badaniach powiedziało, że wykorzystuje nowoczesną technologię dla utrzymywania kontaktów rodzinnych. Na dalszych miejscach znalazło się zdrowie (36,3%) oraz wiedza, rozrywka i finanse. Badani doprecyzowali, że komunikują się za pośrednictwem różnych technologii z dziećmi, wnukami i dalszą rodziną. Podobne motywacje wskazują Amerykanie w swoich odpowiedziach – najczęstszą motywacją jest pozostawanie w kontakcie z rodziną (Ibidem). Drugim pod względem hierarchii motywem korzystania z nowoczesnych technologii komunikacyjnych było zdrowie. Ankietowani wskazywali, że poszukują informacji o zdrowym stylu życia – 38,3% oraz wyszukują porad na swoje dolegliwości.

Odpowiadając na trzecie pytanie, 76 (ok. 19%) badanych wskazało, że czuje presję otoczenia, aby poznawali nowe technologie. Respondenci zapytani o to, czy czują się wykluczeni z życia rodzinnego z powodu braku umiejętności w zakresie nowych technologii komunikacyjnych, odpowiedzieli, że tak się nie czują – 88%. Tylko 12% było innego zdania. Bardzo podobnie (82%) odpowiedzieli seniorzy zapytani, czy czują się wykluczeni z życia społecznego.

Podsumowanie

Podsumowując omawiane zagadnienia, można stwierdzić, że seniorzy, wbrew negatywnym stereotypom, są grupą aktywną i jeśli prześledzić zmiany od 2002 roku do roku 2015, to widoczny jest ciągły wzrost liczby osób w grupie 55+, które korzystają na co dzień zarówno z telefonów komórkowych, jak też z komputerów. W trakcie badań seniorzy mówili, że gdyby ktoś poświęcił im trochę czasu na naukę, to chętniej sięgaliby po nowe urządzenia. Około 40% badanych korzystających z komputera i dostępu do Internetu oraz 90% korzystających z telefonów mobilnych to liczna grupa. Ciągłe jeszcze należy pracować nad zwiększaniem liczby seniorów sięgających po urządzenia typu komputer, laptop czy smartfon. Najważniejsze motywy dla starszej grupy seniorów są związane z ich najbliższymi i zdrowiem. Osoby trzeciego wieku chcą i wykorzystują nowoczesne urządzenia przede wszystkim do utrzymywania kontaktów z członkami rodziny. Komunikacja za pomocą nowych technologii jest wielką szansą na zupełnie nowe relacje rodzinne czy społeczne osób przechodzących na emeryturę i co za tym idzie – często zrywających znaczącą ilość kontaktów z innymi osobami.

Streszczenie

Ostatnie kilkanaście lat przyniosło zmiany, które rewolucjonizują życie każdego człowieka – w tym również życie człowieka starszego. Zmiany, o których mowa, dotyczą szeroko rozumianych technologii i wzrastającej technicyzacji różnych obszarów życia. W tej perspektywie seniorzy postrzegani są jako grupa najslabiej radząca sobie z nowinkami technologicznymi i szybkością, z jaką wkraczają one w nasze życie. Natomiast wzrastające zainteresowanie osobami starszymi związane jest ze zjawiskiem starzenia się społeczeństw, a także ze zwiększającym się udziałem osób starszych w ogólnej strukturze społecznej. Istnieje wiele negatywnych stereotypów, które powodują odsunięcie seniorów na boczny tor. Stereotypy te mogą doprowadzać do wykluczenia, marginalizacji. W dzisiejszych czasach, kiedy rodzina jest rodziną nuklearną i dziadkowie mieszkają często z dala od swoich dzieci oraz wnuków, technologia jest wielką szansą na budowanie zupełnie nowych relacji rodzinnych, społecznych.

Summary

Recent ten or more years brought changes, which revolutionized everybody's live – including elderly people's lives. Changes which are being discussed refer to widely understood technologies and increasing technicization of various fields of life. In that perspective seniors are perceived as a social group who has most problems in coping with technical novelties and pace and which they are entering our lives. Increasing interest in elderly people is a result of the societies aging, as well as with increasing participation of elderly people in general social structure. There are a lot of negative stereotypes which leave the seniors out. Stereotypes can lead to exclusion and marginalization of the elderly. Nowadays, when there are nuclear families and grandparents live far from their children and grandchildren, technology gives a great chance to built quit new family and social relations.

Bibliografia

- CBOS. (2012). Pobrane z: www.cbos.pl.
- CBOS. (2013). *Internauci 2013*. Pobrane z: www.cbos.pl.
- CBOS. (2015). *Korzystanie z telefonów komórkowych*. Pobrane z: www.cbos.pl.
- Deręgowska, J. (2008). Współczesny człowiek wobec starości i nieuchronności przemijania. W: M. Kuchcińska (red.), *Edukacja do i w starości* (s. 23-34). Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej.
- GUS. (2014). *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014-2050*. Warszawa.
- Kijak, R.J., Szarota, Z. (2013). *Starość. Między diagnozą a działaniem*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Kowalik, W. (2011). Starzy i młodzi w Internecie – społeczne konstruowanie generacji w świecie wirtualnym. W: J. Mucha Ł. Krzyżowski (red.), *Ku socjologii starości* (s. 227-256). Kraków: Wydawnictwo AGH.
- Kramkowska, E. (2011). Ludzie starzy i ich funkcjonowanie w dynamicznym społeczeństwie (wiedzy). W: J. Mucha, Ł. Krzyżowski (red.), *Ku socjologii starości* (s. 27-42). Kraków: Wydawnictwo AGH.
- Morbitzer, J. (2013). Seniorzy w społeczeństwie informacyjnym. W: Ł. Tomczyk, A. Wąsiński (red.), *Seniorzy w świecie nowych technologii* (s. 15-34). Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Sobkowiak, U. (2008). Turystyka i krajoznawstwo – ku pełni życia w okresie późnej dorosłości. W: M. Kuchcińska (red.), *Edukacja do i w starości* (s. 227-239). Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej.
- Stefaniak-Hrycko, A. (2011). Między eufemizacją a wulgaryzacją. W: M. Malec (red.), *Edukacyjne, kulturowe i społeczne konteksty starości* (s. 188-189). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

- Tanaś, M., Galanciak, S. (2015). *Cyberprzestrzeń Człowiek Edukacja, Cyfrowa przestrzeń kształcenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uzar K. (2011). *Wychowanie w perspektywie starości personalistyczne podstawy geragogiki*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wasylewicz, M. (2010). Kompetencje medialne dorosłych jako istotny komponent komunikacji rodziców z dziećmi. W: N. Piłkuła (red.), *Rodzina podmiotem wychowania i kreatorem komunikacji społecznej* (s. 397-404). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II.
- Zickuhr, K., Madden, M. (2012). *Older adults and internet use*. Pobrane z: www.pewinternet.org/2012/06/06/older-adults-and-internet-use/.

Joanna KORZEŃ, Klaudia KULAK, Magdalena PARUCH

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

KOMUNIKACJA NIEWERBALNA W MEDIACH SPOŁECZNOŚCIOWYCH

1. Komunikacja w Internecie

Komunikacja w Internecie ma podstawową cechę – jest zapośredniczona. Najogólniej mówiąc, odbywa się za pośrednictwem medium, jakim w tym przypadku jest właśnie sieć. Medium oznacza środek, za pomocą którego nasza wiadomość dotrze do odbiorcy. Internet jako medium ma dwie cechy – bogactwo oraz otwartość.

Otwartość oznacza „zakres, w jakim wiadomości przesyłane przez dane medium są publiczne” (Morreale, Spitzberg, Barge, 2007, s. 243). Współcześnie występuje tendencja do zacierania się granic między tym, co prywatne, a tym co publiczne.

Dруга cecha odnosi się do komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Im więcej medium elektroniczne jest w stanie przekazać, tym bogatsza i wartościowsza jest nasza wiadomość. Rozwijające się nowe media dużo uwagi poświęcają doskonaleniu przekazów, tak aby stwarzały możliwość przekazania wiadomości obfitującej nie tylko w tekst, ale przede wszystkim w emocje. Sprzyja to poprawnemu odczytaniu naszego komunikatu. Liczą się więc nie tylko przekazy słowne, ale też niewerbalne – wizualne i słuchowe. Rozmowa za pośrednictwem poczty elektronicznej jest zdecydowanie uboższa od tej przeprowadzonej na Skypie, gdzie mamy możliwość zobaczyć i usłyszeć drugą osobę. Im więcej możliwości przekazu emocji, tym zwiększa się pewność, że nasz komunikat nie będzie odczytany błędnie. Szybkość przekazu informacji i interaktywność również wpływają na bogactwo komunikacji zapośredniczonej. Każdy z nas jest w stanie zauważyć, jak istotnie zwiększyło się tempo życia. Rozwój technologii sprawił, że nie tylko rozwijamy się szybciej – szybciej żyjemy. Tak samo dzieje się z komunikacją. Nasze wiadomości wysyłane za pomocą Internetu docierają do odbiorcy bez ograniczeń czasowych – tym samym wpływa to na interaktywność. Rozmowy na portalach społecznościowych bądź aplikacjach mobilnych jak Whatsapp cechują się wysoką interaktywnością, bowiem mamy możliwość „podglądnięcia”, czy użytkownik jest dostępny lub czy wyświetlił naszą wiadomość. Mamy poczucie „obecności” partnera naszej konwersacji. Najważniejsza jest jednak kompletność – tj. połączenie komunikatów werbalnych i niewerbalnych (Ibidem).

Coraz częściej możemy zauważyć, że nasze wiadomości wysyłane za pomocą Internetu nie składają się tylko z tekstu. Wzbogacane są o przekazy niewerbalne, a niejednokrotnie zastępowane obrazem. Dlaczego się tak dzieje? Można wnioskować, że społeczeństwo ma wewnętrzne pragnienie uatrakcyjniania wiadomości, wykorzystując przy tym audiowizualność kultury. Obraz staje się ważnym nośnikiem informacji. Według M. Hopfinger (2005), audiowizualność pozwoliła na zmianę kultury, w której dominowały słowa, na kulturę wizualną. Zmianę tę zaaranżowały właśnie nowe media, które zaczęły cenić i kształtować przekazy niewerbalne. „Przemiana ta polegała zatem nie na przejściu od dominacji słowa do dominacji obrazu, ale na tym, że w miejsce słowa centralną pozycję zajęła audiowizualność” (Hopfinger, 2005, s. 9).

Wiadomości, które przekazujemy, posiadają kilka istotnych cech, a są to: wieloznaczność, złożoność i emocjonalność. Wieloznaczność określa nam niejasność komunikatu. Może on posiadać kilka znaczeń bądź tylko jedno. Media cechujące się bogactwem komunikacyjnym, ułatwiają użytkownikom oszacowanie, jakie przesłanie niesie ze sobą otrzymany komunikat. Jeśli jest on wyłącznie o charakterze werbalnym, istnieje zagrożenie, że będzie odczytany błędnie. Nie zawiera bowiem intonacji głosu, nie widzimy mimiki twarzy nadawcy. Przykładowo, wiadomości zawierające sarkazm, mogą przynieść efekty odwrotne niż nadawca starał się wygenerować. Brak informacji niewerbalnej jest w tym przypadku niekorzystny. Złożoność to kolejna cecha. Nowe media ułatwiają tworzenie wiadomości bogatych treściowo. Przygotowując je, mamy możliwość kilkukrotnego przeczytania, poprawienia i precyzowania, gdy podczas rozmowy „twarzą w twarz” wypowiedź może zostać przerwana lub spotkamy się z brakiem aktywnego słuchania. Najważniejszą jednak cechą jest emocjonalność. Bardzo trudnym zadaniem jest wyrażenie uczuć tylko za pomocą słów. Jest to pewne zagrożenie – brak komunikacji bezpośredniej stwarza możliwość, że zostaniemy oszukani np. przez przyjaciela, który będzie ukrywał przed nami smutek (Ibidem).

2. Nowe media i portale społecznościowe

Zajmując się pojęciem portali społecznościowych, warto na wstępie przyjrzeć się zjawisku nowych mediów. Według R.A. Podgórskiego (2013), nowe media to „współczesne technologie informacyjno-komunikacyjne” (s. 84). Wyodrębnił on spośród nich media masowe, telekomunikacyjne oraz multimedia. Podkreślić należy fakt, że nowe media są współcześnie nieodłącznym elementem życia społecznego. Wpływają na miliony ludzkich myśli i zachowań oraz tworzą nową aksjologię.

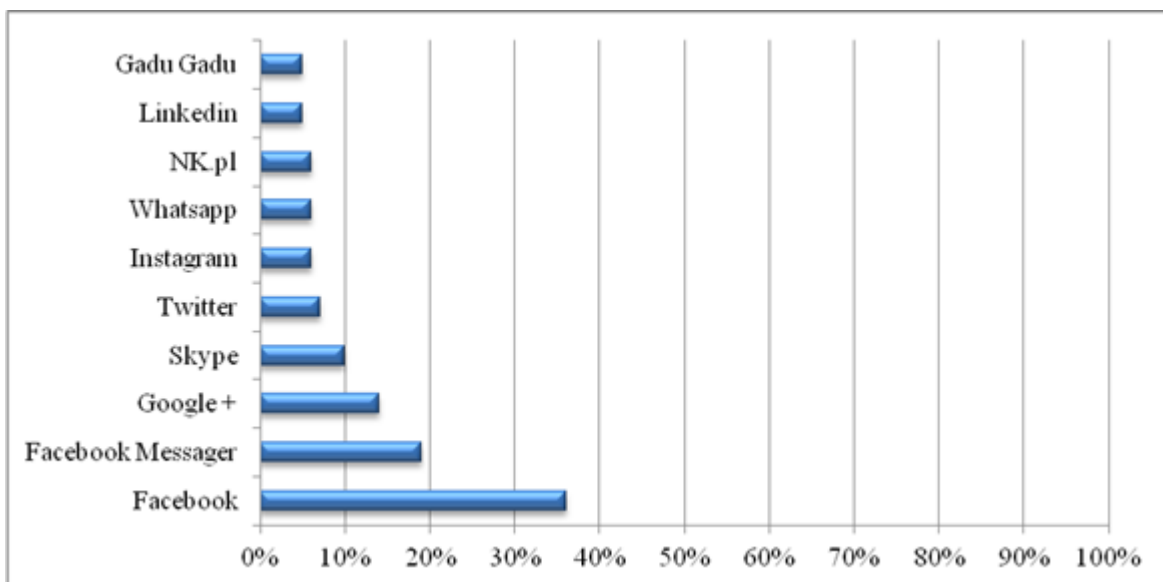
Według P. Levinsona (2010), pojęcie nowych mediów ciągle się poszerza i nie opiera na jednej definicji. Rozwój technologii sprawia, że są one wzbogacane o nowe środki, dlatego stworzył on pojęcie „nowych nowych mediów”, które są najbardziej aktualnymi środkami przekazu medialnego. Wyróżnił spośród nich takie media jak: blogi, YouTube, Facebook, Twitter czy MySpace, które są szeroko dostępne i dopasowują się do trybu życia ich użytkownika, a raczej to użytkownik decyduje o tym, jakie medium będzie dla niego wystarczająco elastyczne. To, co odróżnia „nowe nowe media” od nowych mediów, to możliwość władzy i wolności użytkowników, którzy nie muszą oczekiwać na dany przekaz, lecz sami są w stanie go stworzyć.

Nowe media mają charakter przede wszystkim społeczny. Życie w sieci najlepiej obrazują media społecznościowe. Tworzą one miejsca, gdzie ludzie mogą dzielić się wszystkim tym, co zapragną, począwszy od utrzymywania relacji ze znajomymi, do publikowania zdjęć z ważnych momentów życia. Ich najważniejszą cechą jest jednak dostępność urządzeń komunikacyjnych. Portale społecznościowe dają możliwość przekazu i odbioru informacji w skali globalnej. S. Trzeciak (2015) określa je jako „witryny internetowe skupiające osoby z tego samego środowiska lub z tego samego kręgu zainteresowań. Umożliwiają użytkownikom tworzenie swoich profili i łączenie się z innymi użytkownikami serwisu” (s. 107).

Portale społecznościowe to wirtualne miejsca, gdzie użytkownicy mogą zamieszczać zdjęcia, posty, komentarze oraz szukać swoich znajomych. Dzielenie się „lajkami” to wyraz naszej aprobaty dla zjawisk, osób i wydarzeń. Media społecznościowe dają możliwość stworzenia własnej tożsamości – często innej niż ta, z którą funkcjonujemy

w życiu rzeczywistym. Może to właśnie dlatego portale społecznościowe cieszą się tak ogromną popularnością. Tożsamość człowieka nie jest tutaj determinowana miejscem zamieszkania, rolą społeczną, a nawet wiekiem czy płcią. Dają one możliwość władzy nad własną tożsamością (Kiszkiel, 2013). Metody komunikacji, które oferują portale społecznościowe są zagrożeniem dla naszej prywatności. Poza osobistymi wiadomościami coraz częściej komunikujemy się za pomocą publicznych zdjęć, postów oraz statusów. C. Shih (2012) określa współczesne czasy „Erą Facebooka”, w których relacje z innymi nie są już tak bliskie jak kiedyś. Media społecznościowe pozwalają nam na rozluźnienie więzi bez konieczności zrywania kontaktu.

Portale, które najlepiej pozwalają wykorzystać możliwości nowych mediów w kontekście komunikacyjnym to Facebook, Instagram oraz Snapchat. Wśród tych trzech mediów społecznościowych największą popularnością cieszy się Facebook. Według raportu We Are Social, korzysta z niego ponad 14 mln osób (36 % populacji). Sieci społecznościowe w Polsce wciąż zyskują na popularności. Wykres 1 przedstawia użytkowanie portali społecznościowych oraz komunikatorów w Polsce w styczniu 2016 roku.



Wykres 1. Użytkowanie portali społecznościowych oraz komunikatorów – styczeń 2016.
Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu serwisu We Are Social.

Facebook – początkowo zwyczajny projekt studentów z Uniwersytetu Harvarda – stał się najbardziej popularnym serwisem społecznościowym. Teraz to także wyznacznik aksjologiczny oraz miejsce tworzenia wirtualnej społeczności. To już nie tylko budowanie grup znajomych czy udostępnianie zdjęć. Według C. Shih (2012), Facebook odniósł sukces, ponieważ był godny zaufania. Uzyskał to dzięki prostemu zabiegowi: potwierdzeniem swojej tożsamości specjalnym adresem mailowym. Za priorytet miał wyszukiwanie i zapraszanie osób, które zna się rzeczywiście, dzięki czemu użytkownicy mieli poczucie bezpieczeństwa. Budowaniu takich relacji na pewno pomogły ustawienia prywatności tzn. ukrywanie osobistych informacji przed nieznanymi. Fenomen Facebooka opiera się również na ekskluzywności. Stopniowo jego zakres zaczął się rozszerzać na cały świat.

Współcześnie daje się zauważyć, że niektórym użytkownikom trudno sobie dzisiaj wyobrazić życie bez tego portalu – zwłaszcza mając na myśli młode pokolenie. P. Levison (2010) opisuje swoje doświadczenia związane z założeniem konta na Facebooku.

Przedstawił sytuację, w której spotkał osobę wcześniej poznaną jedynie na portalu. Podczas prowadzonej rozmowy zdał sobie sprawę, że komunikacja online wykorzystywała jedynie tekst, natomiast serwisy posiadały dodatkowo zdjęcia. Proces poznania przebiegał zatem odwrotnie – to do wyglądu dopasowywany jest głos, intonacja, mimika, ruch.

Facebook poza udostępnianiem zdjęć czy wysyłaniem emotikonów oferuje również „zaczepki”. Jest to kolejny dowód na przenikanie komunikacji niewerbalnej do sieci. Opcja ta pozwala użytkownikom w sposób elektroniczny zwrócić na siebie uwagę innej osoby. Z drugiej strony cel „zaczepki” nie jest do końca znany (Shih, 2013).

Równie popularny staje się obecnie Instagram – aplikacja mobilna, która umożliwia dzielenie się zdjęciami. Jak podaje Gemius – polska internetowa agencja badawcza – portal ten może pochwalić się aż 5-krotnym wzrostem w ciągu zaledwie 2 lat. Popularność wciąż rośnie i wiąże się z upowszechnieniem smartfonów, choć Instagram dostępny jest również w wersji WWW. Dane zebrane przez Gemius z lat 2013-2014 pokazują, że siła portalu nie słabnie. W Polsce wzrósł od 5% do 8,9%. Ta aplikacja pozwala użytkownikom na komunikację niewerbalną – za pomocą zdjęć. W odróżnieniu od Facebooka, na Instagramie dominują celebryci oraz blogerzy. Służy on raczej do „podglądania”, choć lepszym byłoby określenie „obserwowania”, ponieważ tak właśnie działa cały mechanizm.

Najmłodszy wśród wymienionych powyżej jest Snapchat. Okazał się najszybciej zyskującym na popularności serwisem. Jest to aplikacja, która polega na wysyłaniu zdjęć lub filmów do kręgu swoich znajomych. Wydaje się, że to nic nadzwyczajnego, jednak wyświetlenie zdjęcia może trwać maksymalnie 10 sekund, po czym nie mamy możliwości odtworzenia go ponownie. Fotografie robione aplikacją Snapchat mają jedną podstawową cechę – są aktualne. Użytkownik dzieli się wydarzeniami, w których uczestniczy w danej chwili. Ma dzięki temu możliwość pokazania, gdzie się aktualnie znajduje, co robi oraz z kim. W odróżnieniu od wcześniej wspomnianych portali, nie występuje tutaj możliwość odtwarzania historii. Użytkownicy nie mają okazji zobaczenia ponownie tego, co robiliśmy miesiąc temu. Jedyna opcja, jaką zapewnia Snapchat, to publikowanie zdjęć i filmów w „My Story”, gdzie są dostępne 24 godziny od umieszczenia.

W czym tkwi fenomen Snapchata? Z pewnością w jego krótkoterminowej fabule. Zachęca użytkowników do wysyłania zdjęć w zasadzie bez konsekwencji (Rynkiewicz, 2015). Przecież po kilku sekundach wszystko znika, a nasz przekaz został wysłany. Co ciekawe, Snapchat działa wyłącznie w wersji mobilnej. Współcześnie trudno wyjść z domu, nie zabierając ze sobą telefonu, zatem kolejną korzyścią jest fakt, że ta aplikacja jest zawsze „pod ręką”. Funkcjonowanie tego medium z pewnością sprzyja rozwojowi komunikacji niewerbalnej wśród użytkowników portali społecznościowych.

3. Komunikacja niewerbalna

Istnieją dwa sposoby komunikacji międzyludzkiej, które można podzielić na werbalne (słowne) oraz niewerbalne (pozasłowne). Jak podaje C. Matuszewicz (1979), „komunikacją niewerbalną będzie wszelkie, zamierzone i niezamierzone, pozasłowne przekazywanie informacji” (s. 319). Kluczowymi elementami komunikacji niewerbalnej są gesty, ruchy ciała, mimika twarzy i ton głosu, przez co zamiennie można ją określić jako język (mowa) ciała. Szeroko pojmowany komunikat niewerbalny pozwala jednostce wyrażać swoją istotę, pokazać własne uczucia i emocje, porozumiewać się z innymi i przekazać to, czego nie da się wyrazić za pomocą słów.

Sfera wyglądu zewnętrznego jest także istotna. Jak pisze Z. Melosik (1996), istnieje powiązanie między wyglądem zewnętrznym a typem osobowości, co oddziałuje na wewnętrzną motywację człowieka do dbania o własny wizerunek. Jednostka, chcąc przekonać rozmówcę czy publiczność do swoich racji, w pierwszej kolejności musi uzyskać pozytywną opinię na swój temat. Odpowiednia autoprezentacja, ukazująca się poprzez język ciała, kształtuje obraz tej osoby odbierany przez innych, przez co może mieć kolosalny wpływ na decyzję np. konsumenta dotyczącą kupna danego przedmiotu od osoby go prezentującej.

Komunikacja niewerbalna w przeciwieństwie do werbalnej niejednokrotnie nie jest zależna od nas. Czasem jest zamierzona, ukierunkowana na określony cel, ale niekiedy staje się odzwierciedleniem naszych emocji. Przykładem unaoczniającym to zjawisko jest zamknięta postawa ciała, poprzez którą jednostka pokazuje swoją dezaprobatę do osób lub osoby, z którą w danej chwili wchodzi w relację interpersonalną. Ułożenie ciała poprzez skrzyżowanie rąk, nóg czy dłoni ukazuje także strach, niechęć czy obawę. Przeciwnie, otwarta postawa ciała jest pozytywnym ustosunkowaniem się do odbiorcy. Poprzez gest wyciągnięcia rąk czy dłoni, pokazujemy takie impresje jak szczerość, naturalność czy rozluźnienie. Należy zaznaczyć, że nie zawsze dany gest ciała będzie odzwierciedlać prawdziwe emocje i intencje jednostki. Nie należy odczytywać sygnałów niewerbalnych w sposób jednoznaczny. Możemy jedynie przypuszczać, co dana osoba chce nam przekazać swoim komunikatem pozawerbalnym.

Mowa ciała jest szczególnie istotna w komunikacji międzyludzkiej. Jak pokazują badania przeprowadzone przez antropologa A. Mehrabiana, zaskakujący jest fakt, że jedynie 7% informacji przekazywane jest poprzez słowa, czyli mowę werbalną. 38% przez brzmienie głosu, a aż 55% ukazuje mowa ciała. Podobne wyniki zyskał psycholog R. Birdwhistell, który zbadał, ile czasu każdego dnia poświęcamy na mówienie, poprzez co odkrył, że dziennie mówimy średnio 10, a maksymalnie 20 minut. Natomiast statystycznie zdanie nie trwa dłużej niż 2,5 sekundy. Dla tego badacza jednoznacznym był fakt, że 65% uzyskanych informacji podczas procesu komunikowania się kryje ekspresja niewerbalna, która jest kluczowym sposobem porozumiewania się. Zaznaczył on także istotność tonu głosu (28%) i słów (7%) (pozyskano z: http://z.nf.pl/i_ngo/doc/komunikacja_niewerbalna.pdf, dostęp: 20.05.2016). Warto więc mieć świadomość wszelakich gestów, jakie czynimy, czy zwracać uwagę i pracować nad tonem swojego głosu.

Mimika twarzy także jest kluczowym elementem w obszarze komunikacji niewerbalnej. „Mimika jest granicą, która albo dopuszcza do osoby, albo nie pozwala na wejście w jej stany wewnętrzne” (Brocki, 2015, s. 252). Jednocześnie możemy zachować tzw. kamienną twarz, kamuflując swoje uczucia czy też czując zubożenie. Metaforyzacja twarzy często przedstawiana jest jako zwierciadło duszy. Mówi się, że w oczach ukryta jest prawda. Niejednokrotnie, choć chcemy ukryć to, co czujemy, nasze oczy potrafią zdradzić rzeczywistość. Swoista komunikacja gestyczna potrafi częstokroć stworzyć (choć nie zawsze) bezpośredni kontakt nadawcy z odbiorcą, przy konieczności patrzenia oraz wzajemnej obserwacji. Podczas powitania pierwszym momentem interakcji zazwyczaj jest spojrzenie na twarz, zwrócenie uwagi na mimikę. Już sam kontakt wzrokowy determinuje relacje społecznie i kulturowo.

Ważnym elementem dotyczącym mimiki twarzy jest, świadome lub nie, poruszanie brwiami. Poprzez podniesienie brwi możemy pokazać zdziwienie, zaskoczenie, ale także strach czy lęk, w zależności od sytuacji. Ich zmarszczenie natomiast powoduje odbiór

naszych emocji jako złość, gniew czy skruchę. Mimika zatem podlega regułom interakcji. Ważna zdaje się być sytuacja komunikacyjna i relacja między stronami komunikującymi się. Organizacja zachowań mimicznych jest zdecydowanie mniej świadoma dla autora komunikatu niż gestykulacja ciałem. Nadawca, konstruując swoją mimikę, zazwyczaj robi to w sposób automatyczny. Zasłonięcie twarzy w sposób szczególnie utrudnia rozeznanie prawdomówności czy też adekwatności wypowiedzianych słów do mimiki osoby komunikującej się. Z sytuacją ukrycia twarzy można spotkać się w tajnych organizacjach lub kultach religijnych, czy też w celu ukrycia swojej tożsamości. Taki zabieg najczęściej towarzyszy kłamstwu i wątpliwości. Symbolika ukrycia twarzy jest chęcią schowania się, nie ukazywania innym prawdy o sobie samym. Odwrócenie twarzy będzie oznaczać natomiast zakończenie lub zawieszenie komunikacji czy też wyrażanie niechęci dalszej interakcji z daną osobą (Ibidem).

Współcześnie wiedza na temat komunikacji niewerbalnej wykorzystywana jest w celach marketingowych. W dzisiejszych czasach kultura wyglądu czyni z mowy ciała element propagandowy życiowego sukcesu. Jest wyznacznikiem statusu społecznego, niekiedy określa społeczny dyskurs związany z systemem ekonomicznym oraz ukazuje role społeczne, jakie pełni się w życiu. Duże firmy coraz częściej organizują dla swoich pracowników szkolenia dotyczące niewerbalnej mowy ciała i jej wykorzystania na płaszczyźnie zawodowej.

Spółczeństwo coraz bardziej zdaje sobie sprawę z istotności tego typu porozumiewania się, dlatego inwestuje w rozwój tego obszaru wiedzy. Dziedzina polityki także zwraca uwagę na siłę perswazji, którą może być właśnie mowa ciała. Politycy, szczególnie przed wyborami, uczęszczają na różnorodne szkolenia z zakresu *savoir-vivre*'u i komunikacji niewerbalnej, ponieważ zdają sobie sprawę z tego, że gestyka ich ciała podczas przemówień publicznych jest szczególnie ważnym elementem. Spółczeństwo obserwuje i interpretuje adekwatność ruchów ciała do tego, co dana osoba publiczna chce przekazać. Tym samym, jeśli jego postawa ciała, gesty i mimika twarzy będą odpowiednie do tego, co chce powiedzieć, może zyskać większą wiarygodność, a tym samym poparcie.

Swoista niewerbalna erystyka, czyli sztuka pozasłownego sposobu przekonywania, nadaje się do różnego typu manipulacji. Jak pisze M. Brocki (2015), „Aby mieć dobre narzędzie sterujące uczuciami, należy przede wszystkim sięgnąć do jego wewnętrznych mechanizmów” (s. 52). Cytat ten ujmuje powiązanie mowy ciała i sposobów perswazji.

P. Ekman wyróżnił aż 7 tys. ekspresji twarzy, co w jego rozumieniu może być sposobem do rozpracowania każdego z uczuć jednostki (Ibidem). Dzięki wglębieniu się w wiedzę na temat szerokokorozumianej gestykulacji, można (ale nie zawsze) rozpoznać, kiedy jednostka nie mówi prawdy, chce pokazać sympatię lub antypatię do kogoś/czegoś, gdy jest znużona lub zainteresowana, czy też czuje strach, lęk, złość, radość czy smutek.

Obecnie możemy spotkać wiele zagrożeń, które wynikają z wykorzystania wiedzy o mowie ciała. Na ogół społeczeństwo wierzy politykowi, którego śledzi na Twitterze, podczas gdy składa on obietnice, których później, niestety, nie spełnia. Albo jak uwierzyć w szczerłość osoby publicznej czy blogerki, która reklamuje jedyny w swoim rodzaju tusz do rzęs? A tak naprawdę okazuje się, że to nie zasługa tego właśnie rekomendowanego tuszu, tylko sztucznych rzęs. Jednak wyszkolona osoba może w sposób nierozpoznawalny, używając wszelakich technik, przekonać do zakupu danego produktu. Oba te przypadki pokazują, że przekaz niewerbalny ma w sobie moc przekonywania poprzez odpowiednio kontrolowane gesty i ruchy ciała, które nie oddziałują na świadomość, lecz przeciwnie –

na nieświadomość konsumenta. Dopóki nie poznamy, jak istotne znaczenie ma mowa ciała, nie będziemy świadomi manipulacji, która kryje się dookoła nas.

4. Narzędzia komunikacji niewerbalnej

Emotikony

Współcześnie, komunikowanie niewerbalne jest wykorzystywane w mediach społecznościowych poprzez tzw. emotikony, które są tworzone przez znaki, symbole powstałe ze znaków interpunkcyjnych, często razem z literami. „Emotikon jest swoistym substytutem komunikacji niewerbalnej, ma ukazać to, co dla odbiorcy jest niedostrzegalne – mimikę, intonację głosu, gestykulację, nastrój” (Szpunar, 2004, za: Kozak, 2011, s. 61). Należałoby zaznaczyć, że ułatwia to wyrażanie swoich uczuć podczas wirtualnej rozmowy, ale czy zawsze są one adekwatne do tego, co chcemy przekazać naprawdę? Jednostki chcąc poruszyć trudny temat, niejednokrotnie pewniej czują się na płaszczyźnie wirtualnej i piszą wiadomość wraz z obrazkami, która ma na celu zastąpić relację prawdziwą. Czy jest to jednak możliwe? Komunikowanie przez Internet daje możliwość nieujawniania prawdziwego oblicza w danej chwili. To, jaki emotikon widzimy na ekranie monitora, nie koniecznie jest tym, co tak naprawdę chcieliśmy przekazać rozmówcy w sieci.

Emotikony sprawiają, że wiadomości wysyłane do użytkowników sieci stają się bardziej ekspresyjne i barwne. Skracają dystans między użytkownikami i pomagają zrozumieć, jakie emocje towarzyszą rozmówcy. Dostając komunikat zbudowany ze znaków interpunkcyjnych, tworzymy w swojej wyobraźni obraz osoby, z którą komunikujemy się na arenie wirtualnej. Istnieje cały szereg znaków, którymi posługują się jednostki w sieci, jednak te najczęściej używane wyodrębnił J. Pavlik (1998), gdzie przedstawił poszczególne emotikony oraz ich znaczenie.

Tabela 1
Przykład emotikonów

Emotikon	Znaczenie
: -)	Uśmiech
: -(Smutek
; -(Płacz
; -)	Puszczenie oka
: -D	Śmiech
: -O	Wrzask
: -	Złość
: X	Moje wargi są zapieczętowane
: P	Pokazuję język
: Q	Pałę
: *	Buziak
% -)	Zakłopotanie

Źródło: J. Pavlik, 1998, za: *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza, umiejętności*, S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, 2007, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Najczęściej używany portal społecznościowy, którym jest Facebook, daje możliwość wykorzystywania całego wachlarza emotów, gifów i naklejek oraz tzw. „lajków”, dzięki którym możemy pokazać swoją sympatię bądź pozytywne ustosunkowanie się do danego posta. W lutym 2016 roku inicjatorzy tego portalu wyszli naprzeciw swoim użytkownikom, dając im nowe możliwości, które pozwalają okazywać nie tylko sympatię, ale i antypatię. Nowe funkcje umożliwiają okazywanie miłości, śmiechu, zdziwienia, smutku oraz złości.



Rysunek 1. Nowe funkcje Facebooka.
Źródło: <http://interaktywnie.com/> (dostęp: 10.05.2016).

Zdjęcia

Na szczególną uwagę równoległe z emotikonami zasługują zdjęcia, których popularność w mediach społecznościowych bije rekordy. Coraz częściej obserwować można zdjęcia, które dają innym użytkownikom jasny i zrozumiały komunikat, mimo że wielokrotnie nie użyto nawet w opisie zdjęcia ani jednego słowa. Można stwierdzić, że jest to swego rodzaju rewolucja komunikacyjna. Dzięki obecności wysoko zaawansowanej technologii, cyfrowe zdjęcia z każdego miejsca na Ziemi trafiają bezpośrednio do sieci, a potem do użytkowników, którzy je oglądają, „lajkują” i komentują.

W sieci można być tym, kim się zechce, wystarczy tylko, że podejmie się odpowiednie działania i zbuduje swój wizerunek tak, aby nadawać status osoby, którą chce się być. Brzmi to trochę jak bajka, w której można zostać kim się tylko zapragnie i stąd też ogromna popularność zdjęć jako narzędzi komunikacji międzyludzkiej. Jeżeli w świecie rzeczywistym jednostki nie stać na odzież z nowej kolekcji ekskluzywnej marki, zawsze może zrobić sobie zdjęcie w przymierzalni, umieścić na portalu społecznościowym i w kilka sekund przynależć do grupy osób zamożnych, które, odnosząc sukces zawodowy, posiadają dobra materialne, dające im możliwość posiadania odzieży znanej, dystyngowanej marki. To bardzo proste, a daje wiele korzyści dla poczucia własnej wartości osobie, która czytając pochlebne komentarze, czuje się dowartościowana.

Portale społecznościowe, na łamach których mamy możliwość umieszczania zdjęć, otwierają nam drzwi do kreowania swojego wizerunku. Zjawisko to przyczyniło się do wyodrębnienia kilku typów wizerunków. Pierwszy z nich można nazwać ekshibicjonistycznym. Cechą charakterystyczną dla tego typu wizerunku jest „przesadne eksponowanie >ja realnego<” (Kiszkiel, 2013, s. 187). Osoba umieszcza zdjęcia, które mają za zadanie pokazać innym, jak wygląda jej życie, pozbawiając się prywatności. Każde wydarzenie dnia codziennego staje się dla tej osoby momentem godnym uwiecznienia i podzielenia się tym z innymi. Okazją staje się posiłek zjadany w restauracji bądź przygotowany samemu, wystój wewnątrz mieszkania, zrobienie zakupów, wykonanie sobie codziennego makijażu, wizyta u kosmetyczki, zakup nowego samochodu, efekt ćwiczeń na siłowni czy powiększenie się rodziny. To wszystko sprawia, że osoby niejako obnażają się ze

swojej prywatności. Staranność doboru zdjęć ukazujących wyżej wymienione czynności stwarza w świadomości innych użytkowników portali pewien obraz konkretnej osoby. Jest to na tyle niebezpieczne, że użytkownik nakierowuje swoje działania tak, aby było jak najwięcej okazji do zrobienie ciekawego, wzbudzającego zachwyty zdjęcia, a odbiorcy nie chcąc być gorsi, robią to samo. Działania te wzajemnie się napędzają. Publikowanie zdjęć naszych dóbr materialnych stwarza idealne warunki do działania dla przestępców.

Wyróżniony przez autora kolejny typ, to wizerunek powielania trendów. Jak się przyjęło, mamy dużą skłonność do naśladowania tego, co znane i popularne. Obserwując profile osób znanych, to, jaki styl życia preferują, bardzo często powoduje, że mając cały wachlarz możliwości, wybieramy tę, która odpowiada aktualnym trendom. Reklamodawcy, zdając sobie sprawę z takiego stanu rzeczy, oddziałują na użytkowników tak, aby kupowali jak najwięcej tego typu produktów. Udostępnienie popularnych zdjęć w lustrze z trzymanym w rękę smartfonem znanej marki powoduje, że użytkownik zyskuje na wartości, ponieważ tak jak inne gwiazdy posiada określone dobra materialne. Dochodzi do paradoksu – to, czym dysponuje, decyduje o tym, kim w zasadzie jest. Czasem naśladowanie tego, co robią inni sprawia, że gubi własną tożsamość. Podoba mu się to, co podoba się innym. W konsekwencji zanikają wszelkie przejawy oryginalności. Często osoby prezentujące swój własny styl nie są akceptowane i odrzucone.

To wszystko właśnie odbywa się w przestrzeni mediów społecznościowych, przy użyciu tak łatwego narzędzia, jakim jest fotografia. Eksponowanie seksualności to kolejny sposób zwrócenia na siebie uwagi. Nagość co prawda nie jest w dzisiejszych czasach czymś zabronionym, ponieważ reklamy i billboardy epatują nas zewsząd wizerunkami seksualnymi. Mimo to i tak oddziałuje to bardzo silnie na naszą uwagę. Młoda dziewczyna, umieszczająca swoje zdjęcie w stroju kąpielowym, przykuwa uwagę zarówno mężczyzn, jak i kobiet, które porównują się do niej. Umieszczenie zdjęcia, na którym widać to wszystko, co może prowokować, zwiększa zainteresowanie konkretną osobą. Sprawia także, że staje się ona kontrowersyjna. Natomiast zwrócenie na siebie uwagi skutkuje całym szeregiem miłych komentarzy z grupy docelowej. Mają na celu podnieść samoocenę danej osoby.

Warto wspomnieć o „hejterach”, wymienionych przez autora w kolejnym wizerunku – napastliwym. Dla osób należących do tej grupy najważniejsza jest świadomość anonimowości. Pozostanie bezosobowością, która nigdy nie zostanie zdekspirowana, daje komfort wypowiedziania się wulgarnie. Odreagowuje tym swoje życiowe niepowodzenia czy zazdrość. Czasem także to, że jest złośliwy buduje jego popularność w sieci.

Dwa pozostałe typy wizerunków to będące w opozycji ze sobą – wizerunek prawdziwy oraz fałszywy. Prezentowanie przez użytkowników portali wizerunku prawdziwego pokazuje, że korzystanie z mediów społecznościowych wcale nie musi być złe i nieść za sobą szereg negatywnych konsekwencji. Udostępniane zdjęcia i posty pozwalają na śledzenie życia osób nam bliskich, pomimo dzielącej nas odległości. Osoba prezentująca wizerunek prawdziwy wie, jakie jest przeznaczenie portali, czemu mają służyć i nie wynika z ich użytkowania chęć kreowania swojego wizerunku. Antagonistycznym dla wizerunku prawdziwego jest wspomniany wcześniej wizerunek fałszywy. Domeną osób należących do tej grupy jest koloryzowanie siebie, upodobnianie się do innych, eksponowanie nadmierne swojej seksualności itd.

Dlaczego zatem zdjęcia mają tak ogromną moc przekazu? Co sprawia, że dzięki zdjęciom możemy tak wiele przekazać, a nawet zbudować swój wizerunek? Jak stwierdza M. Szompski (1988; za: Kozak, 2011), jest to zasługa mowy ciała, która jest niewerbalnym komunikatem. To właśnie gesty, mimika, ruchy oczu, język ciała i postawy warunkują komunikację, która została zapośredniczona przez fotografię na portalach społecznościowych, a przez autora przyporządkowana do nadrzędnej grupy związanej z ruchami ciała. Kiedy jednostka na zdjęciu się uśmiecha, trzyma uniesiony w górę kciuk, podskakuje, ociera łyzy, automatycznie obraz zostaje w pewien sposób przetworzony w słowa, które najczęściej stają się jasne i zrozumiałe, mimo iż nie zostały użyte. Także to, jak wygląda nasze ciało, w jakim stopniu uwydatniona została jego atrakcyjność oraz jego wzrost, masa, kolor skóry i włosów w pewnym sensie wysyła do odbiorcy przekaz niewerbalny. W zależności od kontekstu, miejsce wykonania zdjęcia osoby na nim przedstawionej wpływa na odczytanie określonego komunikatu. Zarówno głaskanie (czyli jakiegokolwiek gesty dotyku), jak i proksemika wskazywać mogą na relacje i uczucia bohaterów fotografii. Autor wyróżnia także artefakty, czyli „odzież, perfumy, szminki, okulary peruki, biżuteria i kosmetyki” (Kozak, 2011, s. 23), jak również czynniki środowiskowe, czyli „meble, dekorację wnętrza, kolorystykę” (Ibidem) jako narzędzia komunikowania się niewerbalnego. Wspomina też o tym W. Głodowski (2000), wyodrębniając rodzaje komunikacji, m.in. gestykulację, wyraz mimiczny twarzy, dotyk, dystans i kontakt fizyczny, jak również wygląd, spojrzenie, pozycje ciała i organizacje środowiska. Wszystko to, co zostało wymienione, oddziałuje na odbiór osoby na zdjęciu i kieruje komunikaty do innych użytkowników portali społecznościowych, przez co ubożeje komunikacja werbalna na rzecz prostszej i coraz bardziej dominującej w mediach społecznościowych komunikacji niewerbalnej.

Podsumowanie

Współczesny świat w pewien sposób wymusił na społeczeństwie stworzenie nowych form lub też przeniesienie „starych” aspektów komunikacji niewerbalnej do przestrzeni medialnej. Zdjęcia oraz emotikony to dominujące narzędzia komunikacji niewerbalnej w Internecie. „Mówienie obrazem” ułatwia użytkownikom mediów społecznościowych przekazywanie emocji oraz tego, czego nie jesteśmy w stanie ująć w słowa.

Społeczeństwo nieświadomie przenosi komunikację niewerbalną do Internetu, przez co jednocześnie poszerza się jej zakres. Użytkownicy sami wzbogacają wysyłane komunikaty, co nadaje konwersacji wirtualnej emocjonalności.

Wnioski, jakie płyną z rozważań na temat komunikacji niewerbalnej w Internecie, mają wydźwięk zarówno pozytywny, jak i negatywny. Z pewnością pozytywnym aspektem jest nieograniczoność czasowa i przestrzenna. Sprzyjają temu nieustannie rozwijające się technologie i aplikacje wykorzystujące kamery internetowe, które dają możliwość zobaczenia sygnałów niewerbalnych w sposób pośredni. Można zauważyć paradoks wynikający z jednoczesnego bogacenia się treści wirtualnej komunikacji i ubożeniu jej emocjonalnej ekspresji w życiu codziennym. Warto podkreślić, że mimo większych możliwości rozwoju, zaczynamy myśleć skrótami, uwsteczniamy się, a obraz jako zastępnik słów staje się gotowym schematem, który skraca możliwość dokładnego przekazu.

Streszczenie

Wirtualny świat staje się przestrzenią, która daje użytkownikom Internetu wiele możliwości. Mimo to coraz bardziej nasze życie przenika do wirtualnej rzeczywistości, ogoławając nas z prywatności. Wpływa to na zmiany w komunikacji międzyludzkiej, która traci na swojej bezpośredniości. Efektem tego jest preferencja komunikatów wirtualnych, a tym samym zanik rzeczywistych relacji. Artykuł został przygotowany z myślą o osobach, które pragną przybliżyć tematykę komunikacji niewerbalnej w mediach społecznościowych. Poruszane są w nim aspekty dotyczące nowych mediów i portali społecznościowych. Poruszona została problematyka mowy ciała oraz narzędzi komunikacji niewerbalnej w Internecie, takich jak emotikony czy zdjęcia.

Summary

Virtual reality becomes the way, which gives a lot of opportunities to the users of Internet. Nevertheless, our lives penetrate into it, depriving us of privacy. It causes the changes in personal communication, which is less indirect than ever before. The main result of that situation is the priority of virtual messages, which means the disappearance of real relations. This article is addressed to the people willing to find out more about non-verbal communication in social media, where the issues of modern and social media, and also use of non-verbal communication in Internet, as emoticons and photos are raised.

Bibliografia

- Brocki, M. (2015). *Antropologia. Język ciała*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Gemius S.A. (2015). *Instagram zyskuje na popularności*. Pobrane z: www.gemius.pl.
- Gemius S.A. (2015). *Polacy w społecznościach internetowych*. Pobrane z: www.gemius.pl.
- Głodowski, W. (2000). *Bez słowa. Komunikacyjne funkcje zachowań niewerbalnych*. Gdańsk: Wydawnictwo Hansa Communication.
- Hopfinger, M. (2005). *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kiszkiel, Ł. (2013). Wirtualne tożsamości. Portale społecznościowe jako formy autokreacji. W: M. Sokołowski (red.), *Nowe media i wyzwania współczesności* (s. 175-192). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kozak, S. (2011). *Patologie komunikowania w Internecie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin SA.
- Levinson, P. (2010). *Nowe nowe media*. Tłum. M. Zawadzka. Kraków: WAM.
- Matuszewicz, C. (1979). Komunikacja niewerbalna. Przegląd zagadnień. *Przegląd Psychologiczny*, 22(2), 319-321.
- Melosik, Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K. (2007). *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza, umiejętności*. Tłum. P. Izdebski, A. Jaworska, D. Kobylińska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Podgórski, R.A. (2013). Aksjologia współczesnych mediów w przestrzeni społecznej. W: M. Sokołowski (red.), *Nowe media i wyzwania współczesności* (s. 84-95). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rynkiewicz, M. (2015). *Nie samym Facebookiem internauta żyje, czyli w których społecznościówkach warto zaistnieć*. Pobrane z: www.interaktywnie.com.
- Shih, C. (2013). *Era Facebooka*. Tłum. M. Gutowski. Gliwice: HELION.
- Trzeciak, S. (2015). *Wizerunek publiczny w internecie. Kim jesteś w sieci?* Gliwice: HELION.

<http://interaktywnie.com/>.

http://z.nf.pl/i_ngo/doc/komunikacja_niewerbalna.pdf.

www.instagram.com/.

Bożena RASZKE, Grażyna ENZINGER

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

MUZYKA JAKO FORMA KOMUNIKACJI NIEWERBALNEJ W MODELU NOWOSĄDECKIM EDUKACJI MUZYCZNEJ¹

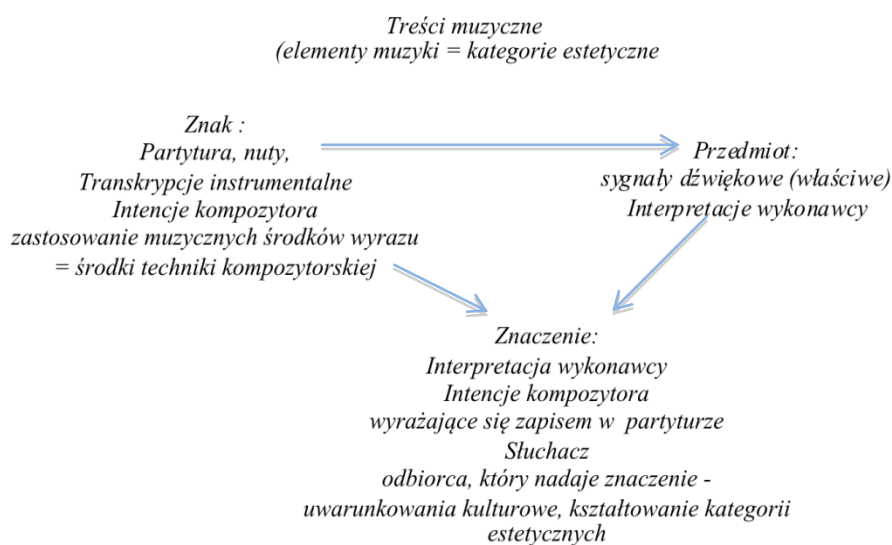
„Muzyka zaczyna się tam, gdzie słowo jest bezsilne...”
(C. Debussy)

Wstęp

Komunikacja niewerbalna obejmuje trzy podstawowe kanały: wzrokowy, słuchowy oraz kinestetyczny. Jej elementami są: kontakt wzrokowy, relacje przestrzenne, dotyk, mimika, pantomimika, ekspresja, powierzchowność, zachowania przestrzenne, sympatia, niechęć, pozycja społeczna, czynniki paralingwistyczne (ton głosu, tempo mowy, intonacja), stany fizjologiczne (zapach, rumieńce, łzy, demonstracja emocji), budowa ciała (szerokie plecy, mała głowa, silne nogi) oraz cechy temperamentu lub styl charakteru, postawa ciała. W postawie ciała wyrażane są relacje interpersonalne. Komunikaty niewerbalne mają najczęściej charakter emocjonalny i nieświadomiony. Pozostają poza kontrolą umysłu i jak pisał B. Pascal, „Serce ma swoje racje, których rozum nie zna” (za: Boy-Żeleński, 1921, s. 100).

Nośnikiem informacji przekazywanych kanałem wzrokowym i kinestetycznym są obrazy, a słuchowym – dźwięki. Wyróżniamy werbalne i pozawerbalne dźwięki mowy, takie jak intonacja, tembr głosu, artykulacja i tempo, a także dźwięki środowiska akustycznego, do których należy zarówno warkot samochodu, jak i śpiew słowika oraz muzyka. Muzyka jest domeną abstrakcji dźwiękowej i recepcji słuchowej. Dźwięki muzyki nie mają żadnych znaczeń, jeżeli kompozytor, wykonawca, a w konsekwencji odbiorca im ich nie nada. Jej znaczenie dyktują treści muzyczne sensu stricto, czyli elementy muzyki. Stanowią one niewerbalny przekaz informacji i emocji. Muzyka jako komunikat niewerbalny oddziałuje w przestrzeni: znak – przedmiot – znaczenie, którym sens nadaje kompozytor, wykonawca i słuchacz. Treści muzyczne można interpretować za pośrednictwem sygnałów muzycznych, wynikających ze struktury muzyki. Kompozytor, chcąc przedstawić swoją intencję, stosuje odpowiednie techniki kompozytorskie, określane jako środki wyrazu muzycznego. Natomiast wykonawca odczytuje intencje kompozytora. Muzykę – rozumianą jako forma komunikatu niewerbalnego według Nowosądeckiego Modelu edukacji muzycznej – przedstawia rysunek 1.

¹ Charakterystykę modelu nowosądeckiego autorstwa dr Bożeny Raszke i mgr Grażyny Enzinger przedstawiono w artykule „Model Nowosądecki w edukacji muzycznej”, w: *Edukacja artystyczna – nowe wyzwania*, L. Kataryńczuk-

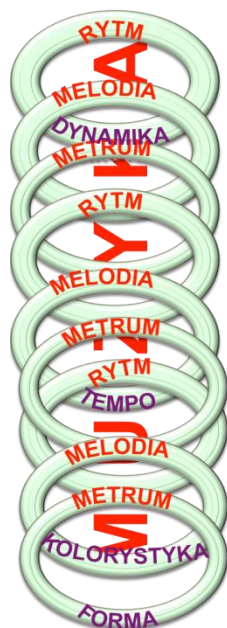


Rysunek 1. Treści muzyczne.

Interpretacje, zarówno w zamyśle kompozytora, jak też wykonawcy, mające immanentny charakter, prowadzą do interpretacji kontekstualnych, odnoszących się do kontekstu biograficznego, historycznego, technologicznego, kulturowego, i stylistycznego (Tomaszewski, 2000, s.11). Kolejne znaczenie nadaje słuchacz, który – w zależności od poziomu przygotowania i wykształcenia muzycznego – „interpretuje” werbalnie utwór. Jest to etap kształtowania kategorii estetycznych. Doświadczenie muzyczne słuchacza rzutuje na intensywność doznań. Przeżycia wiążą się zatem głównie ze sferą dźwiękową muzyki, nie zaś wizualną. Mają na nie wpływ: rytm, melodia, metrum, kolorystyka dźwiękowa, tempo. Są więc związane ściśle z utworem muzycznym, lecz poprzez kontekst kulturowy i reakcję emocjonalną odbiorca werbalnie dookreśla jego znaczenie. Jak ujmuje to E. Schering, „muzyka jest dźwiękowym obrazem duchowego sensu” (za: Polony, 2011, s. 137).

1. Kategorie estetyczne według Modelu Nowosądeckiego

Muzyka – jako komunikat niewerbalny, noszący przesłanie emocji i informacji – stanowi punkt centralny edukacji muzycznej w Modelu Nowosądeckim. Założenie to jest realizowane podczas zajęć z przedmiotów: edukacja muzyczna, gry i zabawy muzyczne oraz umuzykalnienie. Rytm, melodia, metrum, dynamika, tempo, kolorystyka dźwiękowa, opisywane w literaturze muzykologicznej jako podstawowe i formotwórcze elementy muzyki, są w Modelu Nowosądeckim kategoriami estetycznymi. Programowe treści muzyczne, czyli kategorie estetyczne mają układ spiralny. Ilustruje to rysunek 2, gdzie rytm, melodia, metrum są najważniejsze. Tempo, dynamika, kolorystyka dźwiękowa, forma są natomiast sygnałami sterującymi i mogą zmieniać sens muzycznego wyrazu, wpływając na rytm, melodię i metrum. Elementy muzyki, czyli kategorie estetyczne, są komunikatami niewerbalnymi.



Rysunek 2. Model Nowosądecki.

2. Komunikacja niewerbalna w muzyce – figury retoryczne

Najbardziej dosłowne, w ujęciu historycznym, są komunikaty w postaci figur retorycznych. Figury retoryczne, wywodzące się z retoryki (tzw. teoria afektów), pojawiły się w muzyce jako konstrukcje muzyczne czy muzyczno-słowne, przez które kompozytorzy chcieli oddać różne stany emocjonalne bądź obrazowo przedstawić pewne zjawiska. Figury te miały wyraziste brzmienie w muzyce renesansu (np. w madrygałach), a później o wiele mocniej w baroku (Zawistowski, 2003, s. 1). Kompozytorzy wykorzystywali je w swych utworach dla podkreślania i potęgowania dramaturgii tekstu. Wśród wielu różnych kategorii afektów wymienianych w starych traktatach, według teorii muzyki, można wymienić dwa ogólne: radość i smutek. H.H. Eggebrecht podaje następujące reguły:

- radość powodują: tonacje i akordy durowe, szybkie tempo, konsonanse oraz interwały szerokie, wysokie położenie głosów;
- smutek wyrażany jest poprzez: tonacje i akordy mollowe, dysonanse i relacje *non harmonicae*, interwały o małym zakresie, powolne tempo, niskie położenie głosów (Ibidem, s. 12).

Inny podział dzieli je na emfatyczne i onomatopieczne (patrz aneks).

Figury retoryczne w muzyce pojawiają się również w późniejszych epokach i mają nadal charakter komunikatów niewerbalnych. przykład przykładowo, sekundy małe w dół rozpoczynające się pauzą to motyw bólu, motyw płaczu – pierwsze takty części *Lacrimosa Requiem* W.A. Mozarta (figury emfatyczne). Najbardziej znanym przykładem figury onomatopiecznej jest motyw kukulki – interwał tercji wielkiej lub małej w dół (madrygał Clément Janequina *Le Chant Des Oyseaux* (*Śpiew ptaków*), piosenki dziecięce i ludowe).

W symfonii nr 6, *Pastoralnej*, w ostatnich taktach drugiej części L. van Beethoven zastosował motywy melodyczne: dla słowika (flet), przepiórki (obój), kukulki (klarnet – tercja mała w dół), umieszczając nawet w partyturze nazwy tych ptaków. Użył konkretnych środków wyrazu muzycznego, aby „budzić pogodne uczucia związane z przyjazdem na wieś” (Chylińska, Harashin, Schäffer, 1980, s. 75).

Symfonia nr 6 Pastoralna, op. 68 L.van Beethovena

The image shows a musical score for three woodwind instruments: Flute (Fl.), Oboe (Ob.), and Clarinet (Cl.). The flute part is labeled 'Nachtigall.' (Nightingale) and features a melodic line with a trill. The oboe part is labeled 'Wachtel.' (Quail) and has a rhythmic pattern of eighth notes. The clarinet part is labeled 'Kukuk.' (Cuckoo) and features a characteristic two-note interval. The score is in 3/4 time and D major.

Źródło: [https://en.wikipedia.org/wiki/Symphony_No._6_\(Beethoven\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Symphony_No._6_(Beethoven)) (dostęp: 13.05.2016).

Motyw kukulki jest muzycznym komunikatem niewerbalnym, rozpoznawalnym kulturowo w muzyce europejskiej. Ten sam interwał brzmi różnie w zależności od kontekstu tonalnego. przykładowo, tercja wielka pełni inną funkcję w skali durowej, a inną w mollowej.

Symfonia nr 5 c-moll op. 67 L. van Beethovena

The image shows the beginning of the fifth symphony by Beethoven, marked 'Allegro con brio'. The score is in 2/4 time and C minor. It features a powerful, rhythmic motif in both the treble and bass staves, starting with a forte (ff) dynamic. The bass line has a prominent eighth-note pattern.

Źródło: opracowanie własne.

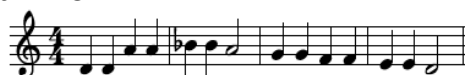
Walc As-dur op. 39 nr 15 J. Brahmsa

The image shows the beginning of the waltz 'As-dur op. 39 nr 15' by Brahms. The score is in 3/4 time and A major. It is marked 'Teneramente e grazioso' with a tempo of quarter note = 116. The music is in a piano (p) and dolce (sweet) style. The score includes fingering numbers (1-5) and articulation marks like slurs and accents. The bass line features a characteristic waltz rhythm with a dotted quarter note and an eighth note.

Źródło: <http://enuty.com/brahms-walc-asdur-op-39-no-15-p-5162.html> (dostęp: 13.05.2016).

Podobnie melodia piosenki francuskiej *Ah, vous dirai-je, Maman*, znanej w Polsce jako *Trzy kurki*, zaśpiewana w skali góralskiej czy cygańskiej, jest rozpoznawalna i identyfikowana prawidłowo jako muzyka góralska lub wschodnia.

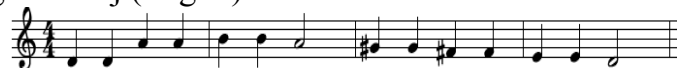
Kurki trzy w skali mollowej (fragm.)



Kurki trzy w skali cygańskiej (fragm.)



Kurki trzy w skali góralskiej (fragm.)



Źródło: opracowanie własne.

Innym komunikatem niewerbalnym jest motyw repetycyjny. Powtarzanie jednego dźwięku nie ma znaczenia semantycznego, jednakże zyskuje znaczenie poprzez kontekst kulturowy (Tomaszewski, 2000). Tak więc początek *Symfonii nr 5* L. van Beethovena – motyw repetycyjny (trzykrotnie powtórzony dźwięk i tercja w dół), oraz kolęda *Lulajże, Jezuniu* – powtórzony dźwięk i tercja w górę – są to dwa różne komunikaty, które posiadają treść sensu stricto muzyczną. W jednym i drugim utworze jest to motyw repetycyjny zestawiony z tercją. Staje się jednak komunikatem emocjonalnym. Pierwsze takty symfonii Beethovena wprowadzają słuchacza w nastrój powagi i dramatyzmu (tonacja mollowa – tercja w dół, rytm z pauzą na początku), podczas gdy początek kolędy (motyw repetycyjny – tercja w górę, tonacja durowa, rytm ćwierćnotowo-ósemkowy) jest początkiem kołysanki i jednoznacznie związany ze świętami Bożego Narodzenia w Polsce.

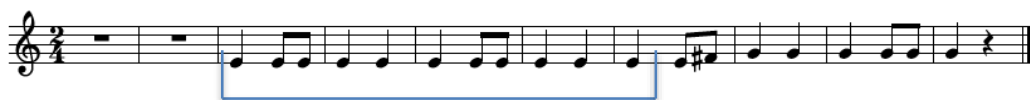
Symfonia c–moll, nr 5 op.67

L.van Beethoven



Symfonia A–dur, nr 7 op. 92

L. Van Beethoven



Lulajże Jezuniu



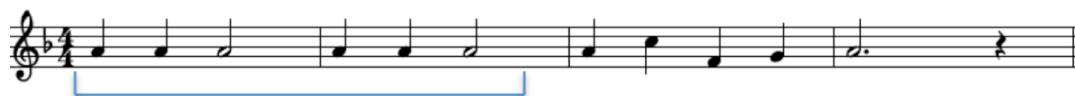
Źródło: opracowanie własne.

Powtarzany dźwięk można usłyszeć także na początku kołysanki Brahmsa. Również piosenka świąteczna *Jingle bells*, która rozpoczyna się repetycją (dźwięk powtórzony sześć razy – rytm ćwierćnotowo-ósemkowy, tempo szybkie), jest jednoznacznie rozpoznawalna jako radosna i też związana z Bożym Narodzeniem.

Wiegenlied J. Brahms



Jingle bells J. Pierpoint



Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym popularnym motywem melodycznym jest kwarta czysta, funkcyjnie: dominanta, tonika, zarówno w mollowej, jak i w durowej tonacji – solmizacyjnie *so* dolne – *do*, *mi* dolne i *la* dolne.

Marsylianka – podniosła pieśń uroczysta



Płonie ognisko w lesie - piosenka biesiadna, śpiewana przy ognisku,



W.A. Mozart, Serenada - *Eine kleine nachtmusik*



Pieśń patriotyczna *Rota* –sł. M. Konopnicka, muz. F. Nowowiejski,



Bandoska – melodia ludowa



Do szopy hej pasterze – pastorałka polska



Źródło: opracowanie własne.

Przytoczone przykłady motywów melodyczno-rytmicznych są komunikatami niewerbalnymi, z których korzysta się w edukacji muzycznej. Interwał tercji małej (solmizacyjnie: *so* – *mi*) stanowi treść drugiego etapu postępowania dydaktycznego (Sacher, Raszke, Enzinger, 2009 s. 43) Modelu Nowosądeckiego. Pierwszy i drugi etap postępowania dydaktycznego to początek czytania nut głosem. Natomiast kwarta czysta (*so* dolne – *do*) to pierwszy etap drugiego poziomu (Burowska, Karpala, Kurcz, Wilk, 1993).

Innym komunikatem niewerbalnym jest kolorystyka dźwiękowa jako element muzyki, a zarazem środek muzycznego wyrazu. Najlepiej można zauważyć różnice kolorystyczne, słuchając oryginalnej wersji utworu *Obrazki z wystawy* M. Musorgskiego na fortepian, a inaczej zinstrumentowanego na orkiestrę przez M. Ravela. Przykładem kolorystyki dźwiękowej i dynamiki jako elementów formotwórczych oraz wyrazowych jest *Bolero* M. Ravela. Fraza muzyczna powtarzana crescendo przez różne instrumenty buduje napięcie aż do finału. Ten przykład uświadamia uczącym się, że jedna fraza muzyczna wystarczy do skomponowania utworu trwającego od 15 do 18 minut (w zależności od wykonania)² oraz poznania kolorystyki 26 instrumentów. Kolorystyka dźwiękowa, stosowana dla podkreślenia bądź zilustrowania nastrojów, jest komunikatem niewerbalnym. Do takich również należy przypisywanie postaciom brzmień różnych instrumentów: ptaszek – flet, kaczuśka – obój, kot – klarnet, wilk – waltornia, Piotruś – kwartet smyczkowy, dziadek Piotrusia – fagot, w utworze S. Prokofiewa *Piotruś i wilk* – baśni symfonicznej op. 67 (Chylińska, Haraschin, Schäffer, 1980, s. 746). Innym rodzajem przekazu jest odwołanie się poprzez kontekst kulturowy do emocji. H. Berlioz w ostatniej części *Symfonii Fantastycznej – Sabat czarownic*, dla osiągnięcia efektu dramatycznego zestawia średniowieczną sekwencję *Dies Irae* z brzmieniem dzwonów (Ibidem, s. 111).

Podsumowanie

Kolorystyka dźwiękowa jest treścią wielu ćwiczeń w zakresie tworzenia muzyki, czyli jednej z form aktywności muzycznej. Tworzenie łączy się ze słuchaniem. Obok śpiewu, ruchu i gry na instrumentach stanowią formy praktycznej realizacji Modelu Nowosądeckiego.

Elementy muzyki takie jak: rytm, melodia, metrum czy kolorystyka dźwiękowa, pojawiają się w różnych sytuacjach dydaktycznych jako sygnały muzyczne, czyli komunikaty niewerbalne. Najbardziej podstawowe to sygnały dyscyplinujące, związane z porządkiem w czasie zajęć. Ustawienie w kole (rytm grany na bębnie), w parach (tremolo grane na tamburynie), w rozsypce lub ustawienie w rzędzie (wybrany marsz), w szeregu, powrót do ławek (melodia znanej piosenki). Inny rodzaj sygnałów stanowią fragmenty większych form muzycznych. Są one odbierane i interpretowane poprzez pięć rodzajów aktywności muzycznej.

Komunikacja niewerbalna jest podstawą porozumiewania się uczeń/student – nauczyciel, tworząc dobrą atmosferę wspólnych zabaw i ćwiczeń. Znaczącym odróżnieniem edukacji muzycznej od innych dziedzin edukacji jest stosowanie dźwięku przed słowem. Komunikatem jest sygnał muzyczny wyprzedzający słowa. Przekazuje wartości estetyczne, które stanowią istotę kształtowania przeżycia estetycznego. Odbywa się to m.in. przez zabawy i ćwiczenia muzyczno-ruchowe.

Muzyka jest również wykorzystywana jako sygnał niewerbalny w filmie, ale przede wszystkim do manipulacji w reklamach. Przykładem może być balet *Romeo i Julia* S. Prokofiewa, którego fragment użyty jest do reklamowania perfum *Chanel*, a także kilka edycji reklamy oleju kujawskiego, w której zastosowano odpowiednio spreparowaną melodię ludową kujawiaka *Czerwone jabłuszko* (zmiana trybu mollowego na durowy i metrum 3/4 na 4/4).

² Powtarzanie jednej frazy muzycznej jest zabiegiem stosowanym w muzyce popularnej. Przykładem może być piosenka *Will You Be There* M. Jacksona, w której melodia powtarza się progresywnie 36 razy.

Muzyka jako niewerbalny przekaz informacji i emocji, w odróżnieniu od języka, jest na tyle obiektywnie abstrakcyjna, że funkcjonuje powszechnie jako środek komunikacji, który może być bardzo różnie odbierany, czyli interpretowany. Edukacja muzyczna sprawia natomiast, że można w sposób kompetentny rozpoznawać świadomie treści muzyczne i je konkretnie nazywać, jednocześnie poprzez aktywność muzyczną emocjonalnie je przeżywać.

Przykładem tak rozumianego kształcenia muzycznego jest Model Nowosądecki edukacji muzycznej.

Streszczenie

W tekście Autorki przedstawiły muzykę rozumianą jako jedną z form komunikacji pozawerbalnej. Swoje rozważania zaprezentowały na podstawie Modelu Nowosądeckiego edukacji muzycznej, ilustrując licznymi przykładami nutowymi. Zamieszczone w tekście dwa rysunki ilustrują treści muzyczne, rozumiane w przestrzeni znaku – przedmiotu – znaczenia oraz treści programowe edukacji muzycznej, w układzie spiralnym. W opisanym modelu treści muzyczne są też treściami programowymi i stanowią formę komunikacji niewerbalnej.

Summary

In the text authors had presented the music understood as a form of nonverbal communication. Hers considerations were presented based on the Model Nowosądecki music education and illustrating the numerous examples of music sheets. Included in the text two drawings illustrate the musical contents understood as a symbol – object – meaning and content of the curriculum of music education in a spiral pattern. In the described model, musical contents are also programming content and a form of nonverbal communication.

Bibliografia

- Boy-Żeleński, T. (1921). *Myśli*. Poznań: Wydawnictwo Księg. św. Wojciecha.
- Burowska, Z., Karpala, B., Kurcz J., Wilk, A. (1993). *La ti do, ćwiczenia muzyczne w klasach 4-6, książka pomocnicza dla nauczyciela*. Warszawa: WSiP.
- Chylińska, T., Haraschin, S., Schäffer, B. (1980). *Przewodnik koncertowy*. Kraków: PWM.
- Malecka, T. (1996). *Słowo, obraz, dźwięk w twórczości Modesta Musorgskiego*. Kraków: Akademia Muzyczna.
- Polony, L. (2011). Muzyka jako projekcja świata. Symbol w polu pojęć pokrewnych w myśleniu muzykologicznym. *Estetyka i Krytyka*, 20(1/2011), 138-150.
- Sacher, A., Raszke, B., Enzinger, G. (2009). *Edukacja muzyczna od teorii do praktyki*. Nowy Sącz: PWSZ.
- Tomaszewski, M. (2000). *Interpretacja integralna dzieła muzycznego*. Kraków: Akademia Muzyczna.
- Zawistowski, P. (2003). Rozważania na temat retoryki w muzyce baroku. W: *Z praktycznych zagadnień pedagogiki muzycznej*. Zeszyt Naukowy Nr 2 Filii AMFC. Białystok.

https://pl.wikiquote.org/wiki/Claude_Debussy.

[https://pl.wikipedia.org/wiki/Figura_retoryczna_\(muzyka\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Figura_retoryczna_(muzyka)).

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3b/Manuscript_of_the_last_page_of_Requiem.jpg.

Aneks

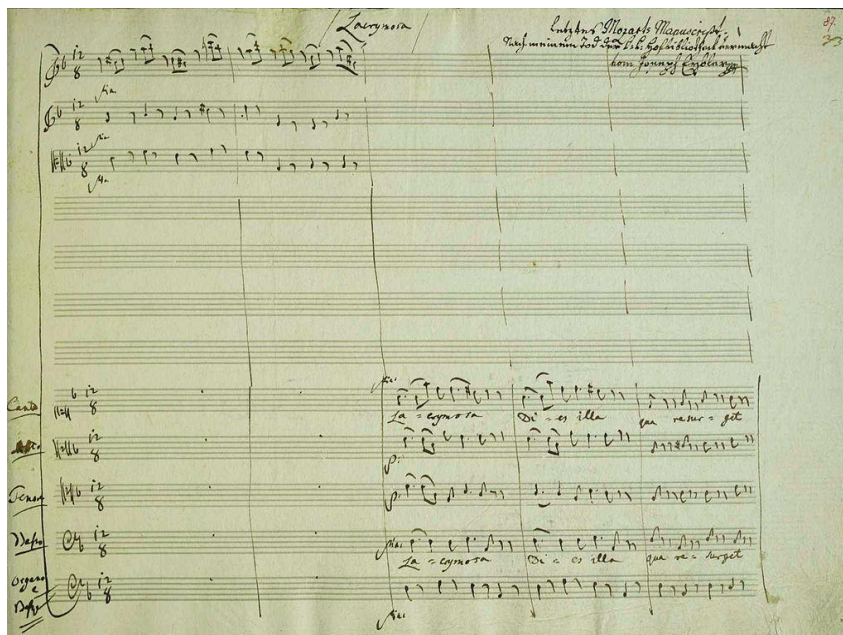
Figury emfatyczne – ilustrujące emocje to:

- patopoja – następstwo półtonów, symbol bólu rozpacz, cierpienia;
- saltus duriusculus – skok zakłócający diatonikę, symbol fałszu, obłudy, także smutku, bólu i żalości;
- passus duriusculus – interwał chromatyczny zakłócający diatonikę;
- exclamatio – skok o interwał większy niż tercja (najczęściej seksta), błaganie, euforia, wybuch emocji;
- interrogatio – interwał wznoszący się, symbol zapytania;
- aposiopsis – pauza, symbol pustki, śmierci;
- suspiratio – przerywanie dźwięków pauzami, symbol westchnienia, tęsknoty;
- antitheton lub *contrapositum* – pasaż muzyczny, wyrażający przeciwstawne uczucia (np. śmiech jednego bohatera i płacz drugiego);
- amplificatio – nagromadzenie terminów opisujących obiekt;
- multiplicatio – powtarzanie dysonansowego współbrzmienia.

Figury onomatopieczne – naśladowane, ilustrujące dosłowne znaczenie słów:

- assimilatio lub *homoiosis* – naśladowanie różnych odgłosów (np. śpiewu ptaków);
- fuga – figura, w której pierwszy głos był naśladowany przez kolejne głosy, służyła wyrażeniu pościgu lub ucieczki;
- tirata – naśladowanie gwałtownych zjawisk jak pioruny i grzmoty;
- circulatio – seria zwykle ośmiu nut tworzących na pięciolinii okrąg lub sinusoidę;
- figura krzyża – seria czterech nut układających się interwałami w krzyż na pięciolinii (np. e-h-H-e) (pobrane z: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Figura_retoryczna_\(muzyka\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Figura_retoryczna_(muzyka)), dostęp: 01.05.2016).

Manuskrypt W.A. Mozarta *Requiem – Lacrimosa*.



Źródło: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3b/Manuscript_of_the_last_page_of_Requiem.jpg (dostęp: 13.05.2016).

Symphony No. 7 in A Major, Op. 92 Allegretto

Ludwig van Beethoven

Printed musical score for the Allegretto movement of Symphony No. 7 in A Major, Op. 92 by Ludwig van Beethoven. The score is in 2/4 time and features a variety of instruments including flutes, oboes, clarinets, fagotti, horns, trumpets, timpani, violins, viola, and cellos/basses. The score includes dynamic markings such as *f*, *pp*, *ten.*, and *p*.

Źródło: [http://pl.cantorion.org/music/110/VII-symfonia-\(Symphony-No.-7\)-2.-Allegretto](http://pl.cantorion.org/music/110/VII-symfonia-(Symphony-No.-7)-2.-Allegretto) (dostęp: 13.05.2016).

Anna M. MIGDAŁ

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

ROLA KOLORU W KSZTAŁTOWANIU WRAŻLIWOŚCI WIZUALNEJ

Wstęp

„Oko, malarstwo nie traktuje go jako stałego narządu. Uwalniając linie i kolory przedstawienia, równocześnie uwalnia oko od jego przynależności do organizmu, wyzwala go z jego stałej i określonej cechy: oko staje się teoretycznie nieokreślonym wszechstronnym organem, który widzi ciało bez narządów, to znaczy Postać jako czystą obecność.

Malarstwo nakłada nam wszędzie oczy: w uchu, w brzuchu, w płucach (obraz oddycha). Chodzi tutaj o podwójną definicję malarstwa: subiektywnie rzecz ujmując, nadaje ona władzę oku, które przestaje być fizyczne, aby stać się wielowartościowym, przejściowym organem; natomiast z obiektywnego punktu widzenia, kształtuje ona przed nami rzeczywistość materii, linii i barw wyzwolonych od fizycznego przedstawienia. Jedno staje się przez drugie: czysta obecność materii będzie widoczna równocześnie, gdy oko będzie organem wyznaczonym przez tę obecność”.

L'œil, elle [la peinture] ne le traite pas comme un organe fixe. Libérant les lignes et les couleurs de la représentation, elle libère en même temps l'œil de son appartenance à l'organisme, elle le libère de son caractère d'organe fixe et qualifié: l'œil devient virtuellement l'organe indéterminé polyvalent, qui voit le corps sans organes, c'est-à-dire la Figure, comme pure présence.

La peinture nous met des yeux partout: dans l'oreille, dans le ventre, dans les poumons (le tableau respire...). C'est la double définition de la peinture: subjectivement elle investit notre œil, qui cesse d'être organique pour devenir organe polyvalent et transitoire ; objectivement, elle dresse devant nous la réalité d'un corps, lignes et couleurs libérées de la représentation organique. Et l'un se fait par l'autre: la pure présence du corps sera visible, en même temps que l'œil sera l'organe destiné de cette présence (Deleuze, 1981, s. 37).

Powracając do myśli G. Deleuze'a, w odwołaniu do studium prac F. Bacona, pojawia się ponownie kwestia sposobu formalnego odbioru barw oraz odczuć, które wywołują. Czy istnieje związek pomiędzy wizualną percepcją barwy a jej haptycznym postrzeganiem? Jak zauważył G. Didi-Huberman, barwa jest rodzajem zasłony, uniemożliwiającej spojrzenie poza malowaną płaszczyznę obrazową: „jest wskazówką i znakiem widoczności” (1985, s. 29). W tym też kontekście można mówić o swoistym „efekcie ściany”, jak podkreślił badacz, reinterpretując Platona, będącej „objawem *somy* w obrazowej *semie*” (Ibidem, s. 61). Kolor jest z tego punktu widzenia związany z kształtem, ponieważ „malowanie to nic innego jak pokrywanie formy kolorem” (Henry, 1988, s. 148).

W świetle rozwoju sztuk wizualnych pojawia się jednak kolejne pytanie, odnoszące się bezpośrednio do rodzaju interakcji zachodzącej pomiędzy spojrzeniem a nieświadomym doznaniem optycznym. Jak zatem przedstawia się aktualna koncepcja barwy, abstrahująca częstokroć od zdefiniowanej formy, funkcjonująca natomiast w przestrzeni i konstytuująca daną przestrzeń?

1. Kolor czy barwa?

Pomimo że istnieje zasadnicza różnica między przywołanymi powyżej pojęciami koloru i barwy, ich synonimiczne użycie jest często spotykane, zwłaszcza w języku potocznym. Zastosowanie właściwych określeń ma jednak istotne znaczenie zarówno w odniesieniu do formalnej kreacji, jak i teoretycznej interpretacji obrazów. Nie należy zatem mylić cechy rzeczystwej materii z doznaniem zmysłu wzroku.

Kolor, którego subiektywną transpozycją wzrokową jest barwa, odgrywa niezaprzeczalnie istotną rolę w percepcji wizualnej elementów otaczającego nas świata. Jego zależność od światła nadaje mu szczególny charakter obrazowy, pozwalając jednocześnie rozpoznać przedmioty inaczej niż poprzez ich kształt czy fakturę. Operując swoistym językiem, służy on zarówno poznaniu, jak i odtworzeniu wyodrębnionych elementów, prowadząc kolejno do ich skojarzeniowej adaptacji. Jego definicja, stanowiąca szeroko rozbudowane zagadnienie w literaturze przedmiotu, znajduje swoje zastosowanie w estetyce i teorii sztuki malarskiej, a nastąpienie we współczesnych koncepcjach sztuk wizualnych.

Jest jednak zadziwiającym zjawiskiem fakt, że kolorystyczny wymiar plastycznego przekazu był stosunkowo długo ignorowany przez historię sztuki, poszukującą semantycznych środków wyrazu, adekwatnych do werbalnej interpretacji barwy. Od początku wieku XIX badacze analizują ten problem w odniesieniu do wyłaniających się sukcesywnie kolejnych zagadnień (Gage, 1990, s. 518). Trzeba podkreślić, że znaczący wkład w rozwój współczesnych studiów nad barwą przypada przede wszystkim niemieckiej estetyce formalistycznej i francuskiej estetyce fenomenologicznej (Ibidem, s. 169, 249).

Analiza obrazu jako dzieła malarskiego odwołuje się zazwyczaj w pierwszej kolejności do określeń takich jak: styl, pociągnięcie pędzlem, forma lub kreacja. Zdecydowanie rzadziej natomiast pojawia się bezpośrednie odniesienie do koloru, czy to jako barwy świetlnej, barwy powierzchniowej (przedmiotowej), czy farby malarskiej, o czym traktował J.W. Goethe w jego *Przyczynkach do optyki (Beiträge zur Optik)* (1791) (Sepper, 2002, s. 57). Wynika to prawdopodobnie ze złożoności zjawiska, wymagającego wielodyscyplinowego podejścia do nauki o barwie, łączącej tak samo fizykę i historię sztuki, jak lingwistykę, neurofizjologię i psychologię (Menu i in., 2001, s. 9-10).

Wiele wątpliwości związanych z prowadzonymi badaniami, dążącymi do ustalenia zgodności tak wielu dyscyplin, odbiło się echem w teorii sztuki, poczynając już od wieku XVII. Chodzi tutaj m.in. o przeciwstawienie koloru rysunkowi, spór *disegno – colore* dzielący artystów akademickich, tzw. *poussinistów* – kładących nacisk na rysunek i *rubensistów* – broniących koloru (Imdahl, 1996, s. 69). Na uwagę zasługuje koncepcja przedstawiona wtenczas przez R. de Pileasa, kontynuującego ową polemikę w swoim *Dialogu na temat kolorów (Dialogue sur les coloris)* (1673), wykazująca nie wyższość, ale równorzędną wagę koloru i kompozycji rysunkowej w obrazie (Quintili, 1998, s. 33). Niemniej jednak podział tych dwóch środków formalnego wyrazu przetrwał do wieku XIX, w twórczości m.in. J.A.D. Ingesa i E. Delacroix, by następnie znaleźć swoją kontynuację w malarstwie współczesnym, dzieląc impresjonistów od kubistów. W kręgu polskiej awangardy artystycznej

przybrał natomiast formę swoistej polemiki W. Strzemińskiego ze zwolennikami koloryzmu okresu międzywojennego. Warto jednak podkreślić, że dla Paula Cézanne'a – inicjatora nowej wizji sztuki – „czysty rysunek jest abstrakcją. Rysunek i kolor nie odróżniają się, ponieważ wszystko w naturze posiada swój kolor. (...) W malarstwie istnieją dwie rzeczy: oko i umysł, które powinny się wspierać: trzeba pracować nad ich wzajemnym rozwojem – jak zauważył – oka w spojrzeniu na naturę, umysłu poprzez logikę uporządkowanych odczuć, co stwarza środki wyrazu” (Bernard, 1904).

2. Barwa w sztuce, między fizyką a fenomenologią

Dlaczego „w nocy wszystkie koty są czarne”, jak sugeruje przysłowie?

W ciemności wszystkie barwy znikają, a relacje przedmiotowo-osobowe funkcjonują w świecie bieli i czerni, niemniej jednak przedmioty nie straciły swojego koloru, co też zostało słusznie zauważone (Drouant, 1960, s. 91; Dhainaut, 2004, s. 24). To właśnie stwierdzenie prowadzi nas z jednej strony do refleksji nad naturą barwy, w zależności od światła oraz zespołu mechanizmów związanych z postrzeganiem wizualnym. Z drugiej strony trzeba wziąć również pod uwagę interpretacje formalno-symboliczne koloru, uwarunkowane w dziejach sztuki zróżnicowanymi systemami kulturowymi. Tradycje czy to Bliskiego, czy Dalekiego Wschodu, łacińskiego średniowiecza, kolejnych epok czy współczesnego świata zachodniego nadają własny sens barwie, którego poznanie prowadzi do zrozumienia specyfiki danej kultury.

Od czasów prehistorycznych twórcy odnajdują w naturze bądź produkują pigmenty stosowane następnie w obrazowej interpretacji myśli, idei i symbolicznego postrzegania otaczającej ich rzeczywistości. Malarstwo jaskiniowe okresu prahistorycznego (przykładowo Chauvet czy Lascaux) operowało barwnikami pochodzenia naturalnego z dominantą czerni, brązu, ochry i czerwieni cynobrowej. Z kolei w okresie egipskim artyści wynajdują błękit i zieleń, uważane za pierwsze syntetyczne pigmenty (Aufrère, 1999; Pastoureau, 2000). Wiek XIX, wraz z rozwojem syntetycznej chemii, oferuje w końcu szeroką gamę spoiw i kolorów, z którą artyści eksperymentują do dnia dzisiejszego.

To właśnie w dwóch pierwszych dziesięcioleciach wieku XX tradycyjne zastosowanie elementów kompozycji malarskiej ulega zredefiniowaniu w zadziwiająco szybkim tempie, wraz z pojawieniem się fowizmu, kubizmu, futuryzmu i abstrakcji. W procesie poszukiwania sztuki niefiguratywnej, odsyłającej nas do pierwszej abstrakcyjnej kompozycji W. Kandinsky'ego z roku 1910 (ilustracja 1), barwa zyskuje nową rolę, stając się sama w sobie tematem obrazowym. Teoria suprematyzmu K. Malewicza doprowadziła w konsekwencji do radykalnej kontestacji tradycyjnej definicji malarstwa, zakładając jego wyzwolenie od przedmiotowości. Rozwijające się w trzech specyficznych okresach (czarny, kolor i biały), teoretyczne podstawy zostały zdefiniowane w powielanym od roku 1913 motywie *Czarnego kwadratu na białym tle*, osiągając interpretacyjne apogeum w roku 1918 w obrazie zatytułowanym *Biały kwadrat na białym tle* (ilustracja 2). Formalną odpowiedzią stała się następnie zaproponowana przez A. Rodczenkę seria *Czarne na czarnym*, kładąca nacisk przede wszystkim na materialną jakość powierzchni obrazowej poprzez jej fakturowe zróżnicowanie i sugestię ruchu (ilustracja 3). Jeśli „Malewiczowska ikona” była poszukiwaniem ideału nieskończoności, to tryptyk Rodczenki: *Czerwony, Żółty, Niebieski* (1921), będący powrotem do trzech podstawowych barw, zakładał wyzwolenie barwy i malarstwa od wszelkiej celowości i treści (ilustracja 4). Unistyczne prace W. Strzemińskiego należy natomiast

postrzegać jako dalszy ciąg suprematyzmu, stanowiący kontestację twórczości jako naśladownictwa świata przedmiotowego.

Od końca lat 40. XX wieku monochromatyczne płótna zyskują szczególne znaczenie w środowisku nowojorskiej awangardy. Rezygnując z motywów przedmiotowo-figuralnych, kompozycji, kontrastów walorowych, właściwych dla tradycyjnie pojmowanego malarstwa, artyści dążą do bezpośredniego spotkania z materią obrazową. Wielkoformatowe płótna stają się polem eksperymentalnym przestrzeni i barwy – *Color field*. W owym kognitywnym procesie malarskim spotykamy się z trzema pokoleniami artystów, z których pierwsze (C. Still, B. Newman czy M. Rothko) odkrywa stopniowo monochromatyzm; kolejne, z A. Reinhardtem i R. Rymanem na czele, dochodzi do czystej, bezprzedmiotowej oraz ponadczasowej płaszczyzny obrazowej, podczas gdy idący ich śladem R. Rauschenberg łączy monochromatyzm z *ready-made*. Nawet jeśli Y. Klein nie był tutaj inicjatorem, to właśnie dzięki niemu ten rodzaj malarstwa rozpowszechnił się w Europie na przestrzeni lat 1950-1970, inspirując m.in. P. Manzoni'ego i L. Fontanę (ilustracje 5-6).

Jak zatem należy rozumieć i interpretować pojęcie barwy z punktu widzenia fizyczno-fenomenologicznego w oparciu o empiryczną analizę przedstawionego problemu? Około roku 1672 I. Newton stwierdził, że światło słoneczne rozbite przez pryzmat dzieli się na spektrum kolorów (widocznych w naturze na przykładzie tęczy), a ich ponowne dodanie do siebie daje efekt światła białego (Cohen, Smith, 2002, s. 229). Teoria ta stała się przedmiotem dyskusji dla Woltera, a następnie została zaprzeczona przez J.W. Goethego w *Nauce o barwach (Farbenlehre)* (1810), który stwierdził poetycko, w duchu romantycznych poglądów o funkcji malarstwa, że „barwa jest wyrazem i cierpieniem światła” (Lacoste, 1997).

Istotnym wkładem do Newtonowskiej teorii stała się współczesna nauka, kompletująca dane stwierdzeniem, że białe światło składa się promieniowania elektromagnetycznego zmiennych długości fali; każda część składowa skrzywi się w pryzmacie pod innym kątem, w zależności od długości fali (Dhainaut, 2004, s. 24). Jednak malarze dawnych epok wiedzieli już doskonale, że mieszanie kolorowych pigmentów prowadzi do powstania nowych barw (niebieski + żółty = zielony), a dodawanie nowych pigmentów prowadzi do powstania barwy czarnej.

Do wieku XIX wiedza ta wynikała jednak z poznania czysto empirycznego. Dopiero badania H. Helmholtza i J.C. Maxwella (pod wpływem T. Younga) wykazały trójskładnikowy charakter ludzkiej percepcji, gdzie barwa implikuje trzy podstawowe właściwości, takie jak: odcień, nasycenie/saturacja (poziom intensywności barwy) i jasność (Le Grand, 1957, s. 402). Ponadto wyróżnia się dwa sposoby mieszania światła i koloru, jak udowodnił Helmholtz: mieszanie addytywne i subtraktywne. Pierwsze odnosi się przede wszystkim do wideoprojekcji i przekazu obrazowego za pośrednictwem komputerowych ekranów. Trzy wiązki kolorowego światła, tzn.: czerwony + zielony, ultramaryna + zielony, pomarańczowy + ultramaryna dają kolejno barwy: żółtą, niebieską (cyjan), czerwoną (magenta). Wymieszanie tych trzech wiązek prowadzi do powstania koloru białego (Meulders, 2001, s. 202).

Drugi rodzaj syntezy, odnosi się z kolei do sposobu nałożenia pigmentu i stosowany jest w malarstwie, kolorowej fotografii oraz offsecie (Chirrollet, 2008, s. 25). Położenie pigmentu na podkładzie jest nałożeniem warstwy absorbującej częściowo światło białe. To, co widzimy, nie zostało wchłonięte, np. nałożenie żółtego pigmentu wchłania wszystkie promieniowania z wyjątkiem żółtego. Każdy kolor działa więc jak filtr. Gdy trzy podstawowe

barwy: niebieski (cyjan), czerwony (magenta) i żółty nałożą się na siebie, zanika światło i pozostaje tylko czerń, a połączone podwójnie barwy podstawowe dają barwy pochodne.

Oko ludzkie, optycznie rzecz ujmując, może rozróżnić więcej niż milion barw, z czego wynika paradoks, ponieważ nerw wzrokowy może posiadać maksymalnie 800 tys. włókien, a sama siatkówka nie jest, jak wiadomo, aż tak złożona. W związku z powyższą niezgodnością Young (1801) stworzył słynne założenie teorii trójchromatycznej, z którego wynika teoria trzech podstawowych barw krytykowana zwłaszcza przez Goethego, uzupełniona przez cytowanego Helmholtza (1852), a przyjęta przez współczesną psychologię (Vallier, 1989, s. 14).

Wrażliwość wizualna kształtuje się zatem z jednej strony przez subiektywną percepcję kształtu obiektu dwu- lub trójwymiarowego, znajdującego się w polu widzenia. Z drugiej strony, istotną cechą interpretacji wzrokowej jest barwa, rozumiana tak samo w sensie jakości zmysłowej, jak i w odniesieniu do jej wartości symbolicznych, wpływających na znaczenie widzianych przedmiotów.

Fenomenem współczesnej sztuki jest bez wątpienia możliwość doświadczenia nieobecności kształtów poprzez grę światła i barwy jako głównych aktorów przedstawienia. W 1951 roku R. Rauschenberg zaprezentował serię monochromatycznych obrazów zatytułowanych *Białe płótna*, gdzie granice pola obrazowego zostały wyznaczone tylko przez cień rzucany na ścianę przez blejtramy (ilustracja 7). Podobne działanie białą płaszczyzną odnajdujemy dalej u E. Castellaniego – *Superficie angolare bianca n°6* (1964) i R. Rymana – *Bez tytułu* (1974) czy *Chapter* (1981). Tenże proces przekształcania doznań sensorycznych w odniesieniu do barwy i światła, funkcjonujących w wyznaczonej przestrzeni, znajduje swoją kontynuację i specyficzny przekład interpretacyjny w kreacjach takich artystów jak: J. Turrell, O. Eliasson, A.V. Janssens czy C. Lévêque. O ile jednak w kreacjach Lévêque'a dochodzi do skojarzeniowego (formalnego lub zwerbalizowanego) zestawienia danych w kompozycji kolorystyczno-luministycznej, o tyle pozostali z cytowanych powyżej twórców skupiają się przede wszystkim na generowaniu wrażeń poprzez działanie czystymi efektami barwnymi w przestrzeni. Podczas gdy Turrell i Eliasson stymulują szereg doznań sensorycznych za sprawą bodźców wzrokowych pobudzonych wszechogarniającą kolorystyką, Janssens posuwa się dalej, sugerując możliwość haptycznego doznania barwy (ilustracje 8-11).

Podsumowanie

Nowy sposób myślenia twórczego prowadzi zatem do rezygnacji z konkretnych form i kształtów, pobudzając jednocześnie odbiorcę – jako bezpośredniego uczestnika – do odkrywania nowych wrażeń wizualnych, prowadzących do kreowania subiektywnych treści i ich zindywidualizowanych interpretacji. Bezpośrednią odpowiedzią na białe i czarne płótna Rauschenberga – *all-white / all-black* – stała się w dziedzinie muzyki kompozycja J. Cage'a, *4'33"* (Johnson, 2011, s. 18). Podczas wykonania utworu nie zabrzmiał żaden instrument. Forma – w tym przypadku dźwięki muzyczne – odnosząca się do postrzegania zmysłowego (wizualnego i audytywnego), posiada zatem istotny wpływ na umysł odbiorcy jako obserwatora i słuchacza (Silverman, 2010, s. 113). Ta awangardowa partytura jest często błędnie przedstawiana jako „cztery minuty trzydzieści trzy sekundy ciszy” (ilustracja 12). Utwór, w którego wykonaniu nie pojawiają się żadne instrumentalne dźwięki, nie jest jednak doświadczeniem absolutnej ciszy, nieistniejącej

według Cage'a; jest tworzony przez dźwięki wydobywające się z otoczenia słuchaczy: szum klimatyzacji, skrzypiące krzesła, szmery na sali, odgłosy dochodzące z ulicy.

W teorii percepcji Helmholtza, odnoszącej się do idei natywistycznej (innatyzm) i koncepcji empirystycznej, „pierwotne doznania przestrzeni” stoją w sprzeczności z rzeczywistością. Z tego też względu wrażenia powinny być postrzegane jako „symbole zewnętrznych okoliczności”. Przedstawienie nie jest prawdziwe w sposób absolutny, lecz zależy od stanu umysłu, który je sobie wyobraża. Pojęcie i przedmiot należą do dwóch zupełnie różnych światów. Niemniej jednak dzięki naszemu działaniu możemy przenieść nasze przedstawienia do rzeczywistości (Élie, 1997, s. 48). Z punktu widzenia fenomenologii, prawda postrzegania jest zatem prawdą praktyczną. Zaprezentowane współczesne koncepcje artystyczne wydają się potwierdzać poniekąd wysunięte psychologiczno-fenomenologiczne tezy. Postrzeganie (barw, dźwięków) odbywa się w sposób natychmiastowy dzięki „nieświadomemu osądowi”, z którego wynika pobudzenie nerwowe odbierane bezpośrednio jako jego skutek.

Streszczenie

Formalne postrzeganie barw, a w konsekwencji ich wpływ na kształtowanie wrażliwości wizualnej i konkretnych stanów emocjonalnych, stanowi od wieku XIX przedmiot rozważań w szeroko rozumianym kontekście naukowym. Poniższa analiza podnosi na nowo kwestie związane z rozwojem percepcji wzrokowej, abstrahując od konwencjonalnych kształtów przypisanych obiektom znajdującym się w polu widzenia. Istotną cechą obrazowej interpretacji jest bez wątpienia barwa, rozumiana tak samo w sensie jakości zmysłowej, jak i w odniesieniu do jej wartości symbolicznych, implikujących znaczenie widzianych przedmiotów. W tym też świetle funkcjonują dwie definicje malarstwa, z których jedna kładzie nacisk na linię i barwę (w ujęciu wzrokowym), natomiast druga odnosi się do specyfiki plamy barwnej (w zależności od umiejętności praktycznych). Fenomenem współczesnej sztuki jest wreszcie możliwość doświadczenia nieobecności kształtów, gdzie światło i barwa stają się głównymi aktorami aranżacji wizualnej.

Summary

The formal colour perception, and consequently its influence on the forming process of visual sensitivity and specific emotional conditions, that's one of the most studied problems since the 19th century. The following remarks raise once again the questions concerning the development of visual perception putting aside the conventional shapes of objects in the field of view. The colour is undoubtedly the most important feature of a pictorial interpretation, which may be understood as a sensual quality, as well as a symbolic content indicating an object's meaning. Two definitions of painting appear in that context, one by line and colour (which is visual) and the other by colour-patch (which is manual). The experience of shape's absence, with the light and the colour as the principal actors in a visual arrangement, is finally the contemporary art phenomenon.

Bibliografia

- Alliez, É. (2007). *L'œil-cerveau. Nouvelles histoires de la peinture moderne*. Paris: Vrin.
- Aufrère E,S.H. (1999). Les couleurs sacrées en Égypte ancienne: vibration d'une lumière minérale. *Couleur et perception. Techne*, 9-10, 19-32.
- Bernard, É. (1904). Paul Cézanne. *L'Occident*, 32(7), 17-30.
- Brusatin, M. (1986). *Histoire des couleurs*. Paris: Flammarion.
- Cage, J. (1993). *Colour and Culture*. London: Thames & Hudson.
- Causse, J.G. (2014). *L'étonnant pouvoir des couleurs*. Paris: Éditions du Palio.
- Chirollet, J.C. (2008). *L'art dématérialisé: reproduction numérique et argentine*. Wavre: Mardaga.

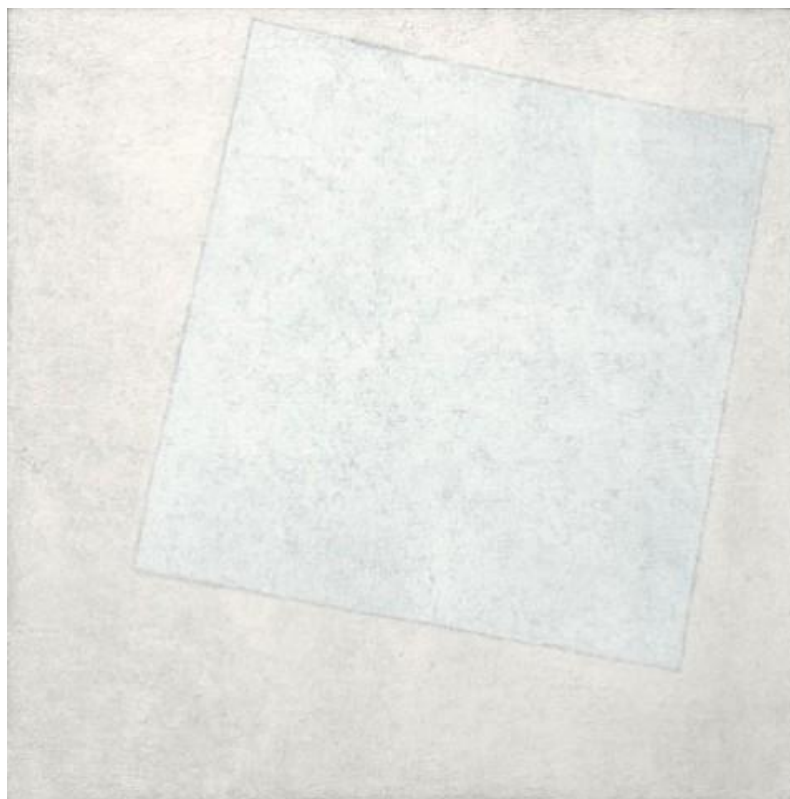
- Daix, P. (1998). *Pour une histoire culturelle de l'art moderne. [1], de David à Cézanne*. Paris: Odile Jacob.
- Deleuze, G. (1981). *Francis Bacon. Logique de la sensation*. Paris: La différence.
- Déribéré, M. (1959). *La Couleur dans les activités humaines*. Paris: Dunod.
- Dhaianaut, A. (2004). La couleur et la vie. W : F. Bosman (red.), *Couleur, travail et société du Moyen Âge à nos jours* (p. 24-29). Paris: Somogy édition d'Art.
- Didi-Huberman, G. (1985). *La peinture incarnée*. Paris: Minuit.
- Drouant, A. (1960). *Traité de la peinture (procédé à l'huile)*. Genève: Pierre Cailler.
- Élie, M. (1997). Phénoménologie et sciences de la vision. *Noesis*, 1, 39- 82.
- Francuz, P. (2003). *Imagia. W kierunku neurokognitywnej teorii obrazu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gage, J. (1990). Color in western art: an issue? *Art Bulletin*, 72, 518-41.
- Gage, J. (1999). *Color and Meaning: Art, Science, and Symbolism*. Berkeley: University of California Press.
- Gage J. (2008). *Kolor i kultura. Teoria i znaczenie koloru od antyku do abstrakcji*. Kraków: Universitas.
- Gwóźdź, A. (1997). *Pejzaże audiowizualne. Telewizja, wideo, komputer*. Kraków: Universitas.
- Henry, M. (1988). *Voir l'invisible. Sur Kandinsky*. Paris: François Bourin.
- Imdahl, M. (1996). *Couleur: Les écrits des peintres français de Poussin à Delaunay*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Johnson, S. (2011). *The New York Schools of Music and the Visual Arts, New York*. London: Routledge.
- Kerlan, A. (2004), *L'art pour éduquer? La tentation esthétique: contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Lacoste, J. (1997). *Goethe. Science et philosophie*. Paris: PUF.
- Le Grand, Y. (1957). *Light Colour and Vision*. London: Chapman and Hall.
- Malévitch, K. (1974). *De Cézanne au suprématisme: tous les traités parus de 1915 à 1922*. Lausanne: L'Age d'homme.
- Menu, M. i in. (2001). La couleur des œuvres d'art. *Dossier: science et couleurs. CNRS INFO*, 391, 9-10.
- Martineau, E. (1976). *Malévitch et la philosophie: la question de la peinture abstraite*. Lausanne: L'Âge d'homme.
- Meulders, M. (2001). *Helmholtz: des lumières aux neurosciences*. Paris: Odile Jacob.
- Pastoureau, M. (2000). *Bleu. Histoire d'une couleur*. Paris: Seuil.
- Quintili, P. (1998). La couleur, la têche, la vie. L'esthétique épistémologique des Salons (1759-1781). *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, 25, 21-39.
- Sepper, D.L. (2002). *Goethe Contra Newton: Polemics and the Project for a New Science of Color*. Cambridge: University Press.
- Silverman, K. (2010). *Begin again: a biography of John Cage*. New York: Knopf.
- Vallier, D. (1989). *Du noir au blanc. Les couleurs dans la peinture*. Caen: L'Échoppe.

Aneks



Ilustracja 1. Wassily Kandinsky, Pierwsza akwarela abstrakcyjna, 1910.

Źródło: fototeka A.M. Migdał, ze zbiorów Musée National d'Art Moderne, Centre Georges Pompidou, Paryż.

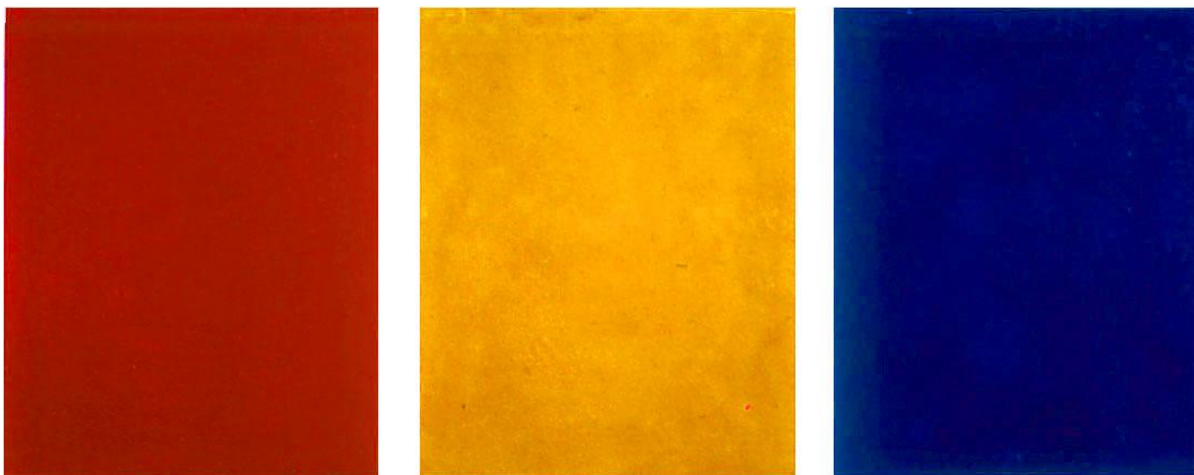


Ilustracja 2. Kazimierz Malewicz, Kompozycja supremetyczna: białe na białym, 1918.

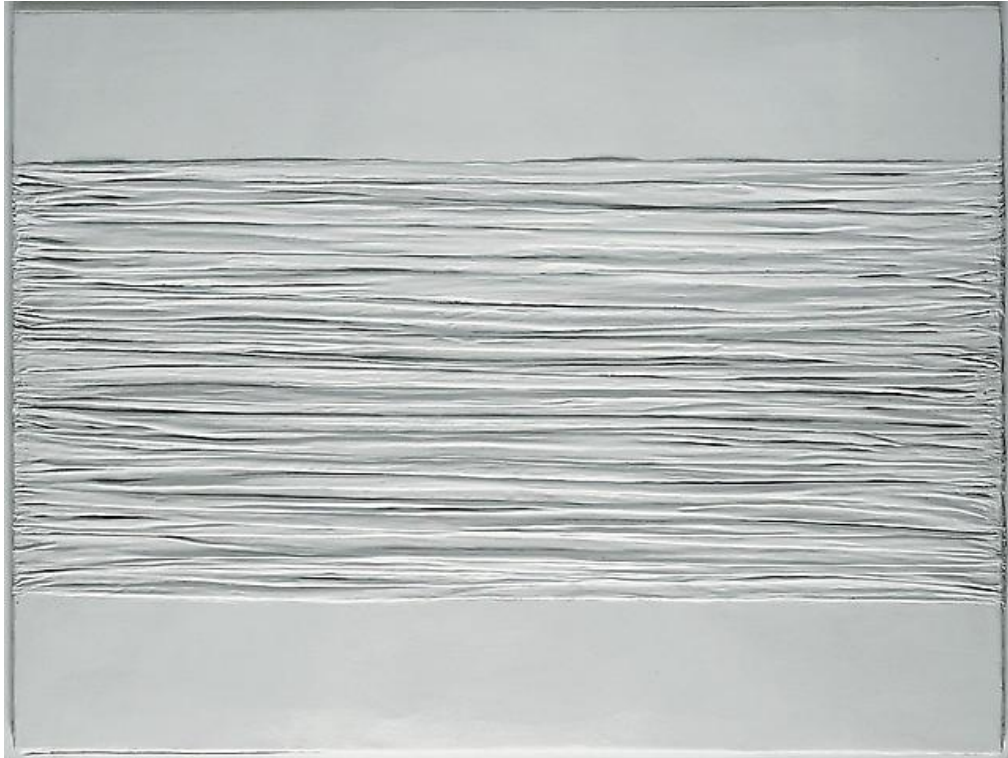
Źródło: fototeka A.M. Migdał, ze zbiorów Museum of Modern Art, Nowy Jork.



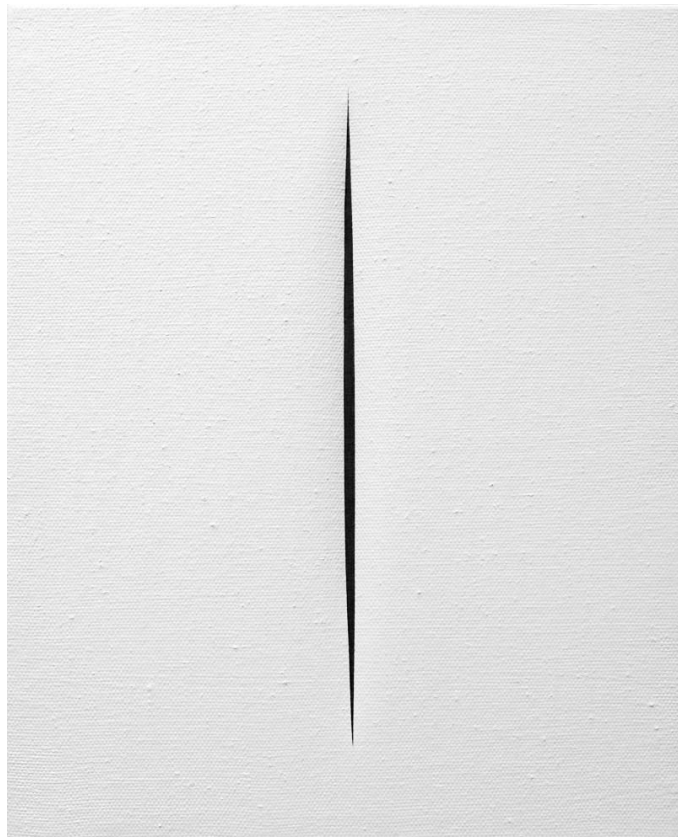
Ilustracja 3. Aleksander Rodczenko, Czarne na czarnym, 1918.
Źródło: fototeka A.M. Migdał, ze zbiorów Vasnetsov Regional Art Museum, Kirow.



Ilustracja 4. Aleksander Rodczenko, Tryptyk w trzech kolorach podstawowych, czysta czerwień, czysta żółć i czysty błękit, 1921.
Źródło: Archiwum A. Rodczenko, W. Stiepanowa, Moskwa.



Ilustracja 5. Piero Manzoni, *Achrome*, 1958-1959.
Źródło: kolekcja Intesa Sanpaolo, Gallerie d'Italia, Mediolan.

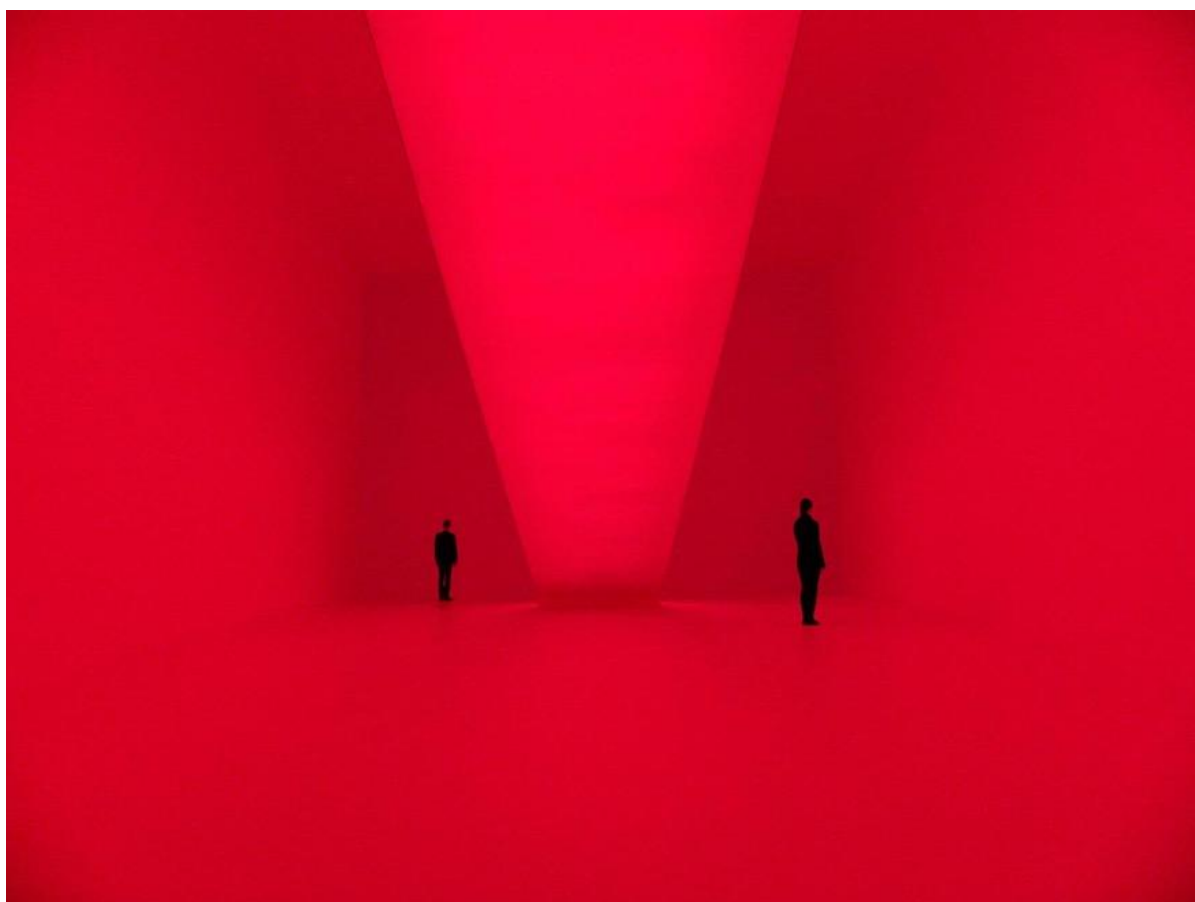


Ilustracja 6. Lucio Fontana, *Concetto Spaziale*, *Attesa*, 1964-1965.
Źródło: kolekcja prywatna.



Ilustracja 7. Robert Rauschenberg, Białe płótna, 1951.

Źródło: fototeka A.M. Migdał, ze zbiorów Museum of Modern Art, San Francisco.



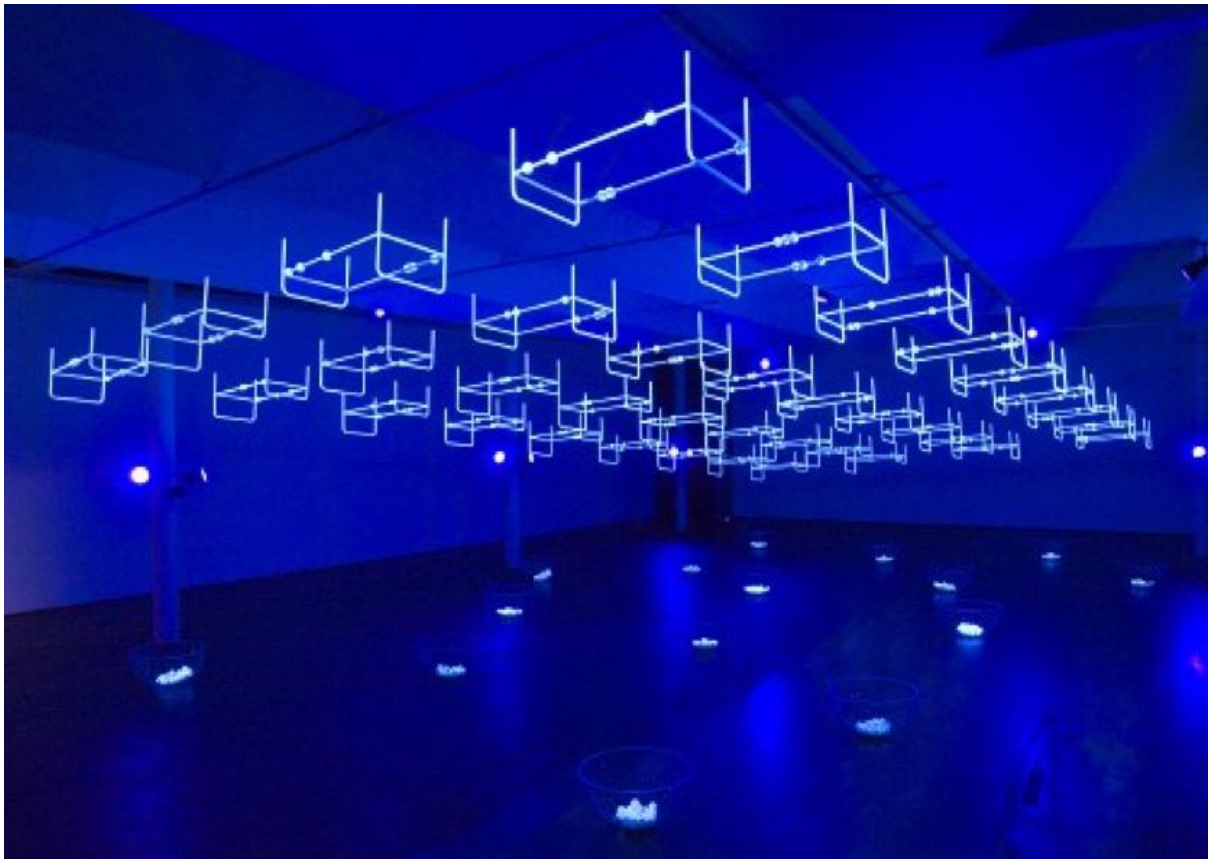
Ilustracja 8. James Turrell, Bridget's Bardo, 2008 (Begehbare Installation).



Ilustracja 9. Olafur Eliasson, *Take Your Time*, 2009.
Źródło: Museum of Contemporary Art, Chicago.



Ilustracja 10. Ann Veronica Janssens, *Lee 121*, 2005.
Źródło: Galerie Micheline Szwajcer.



Ilustracja 11. Claude Lévêque, *Le Grand Sommeil*, 2006.
 Źródło: www.claudeleveque.com (dostęp: 15.03.2016).

4'33"

for any instrument or combination of instruments

John Cage

I

60 ♩ = \longleftrightarrow
 4/4

Ilustracja 12. John Cage, *Kompozycja 4'33"*.
 Źródło: Edition Peters, Nr 6777a, <http://edition-peters.com> (dostęp: 15.03.2016).

Anna STELIGA

Uniwersytet Rzeszowski

ASPEKTY KOMUNIKACYJNE SCHIZOFRENICZNEJ TWÓRCZOŚCI PLASTYCZNEJ A FUNKCJA INTEGRACYJNA ARTETERAPII

Wstęp

Zastosowanie arteterapii w leczeniu oraz wychowaniu pojawiło się w latach 40. ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych. „Termin arteterapia, wprowadzony do polskiego piśmiennictwa w latach 80. ubiegłego wieku, obecnie używany jest na określenie bardzo zróżnicowanych form aktywności” (Szulc, 2015, s. 13). Sam zamysł oddziaływania na psychikę człowieka przez sztukę istnieje od czasów starożytnych. Wpływ sztuki na życie człowieka jest znany od najdawniejszych czasów. Stosowany w terapii, jest zależny od tego, jaki rodzaj oddziaływań podejmuje terapeuta wobec jednostki, jakie są jej potrzeby i jaki efekt pragnie się przez ten wpływ osiągnąć. Sztuka jest jedną z dziedzin, które wzbogacają człowieka, jego wiedzę, umiejętności, sposoby spostrzegania świata i samych siebie. Dzięki niej człowiek jest w stanie bardziej świadomie i skuteczniej kształtować siebie, kreować własny rozwój, a także przeżywać swoje uczestnictwo w świecie jako jego pełnowartościowy i niepowtarzalny element. Wszystkie techniki zastosowane do zajęć arteterapeutycznych mogą odnosić pozytywne skutki w takich przypadkach jak zaburzenia psychiczne (nerwice, psychozy), zaburzenia w odżywianiu (anoreksja, bulimia), w uzależnieniach, a nawet w leczeniu wad narządów wzroku i słuchu. Dobroczynne skutki terapii przez sztukę odczuwają nie tylko dzieci i młodzież, ale także osoby starsze – pensjonariusze domów opieki oraz osoby przewlekle chore w domach. Tak więc, jak stwierdza J. Florczykiewicz (2015, s. 65): „Istotą działań arteterapeutycznych jest wykorzystanie potencjału sztuki w realizacji celów związanych z ograniczeniem i eliminowaniem zaburzeń lub zapewnieniem wsparcia w rozwoju”.

1. Schizofreniczna ekspresja plastyczna

Twórczość jest nierozdzielnie związana z istotą ludzką (Popek, 2001, s. 7). Tworzenie jest potrzebą niekiedy instynktowną, biologiczną. M.T. Czaputowicz (1982, s. 18) zauważa, że życie codzienne tłumi w człowieku to, co żąda ujścia. Zaczyna się frustracja, powstaje nawet nerwica. Sztuka, mająca swe źródło w psychice twórcy, może leczyć. Istnieją jednak wątpliwości, czy wytwory plastyczne osób chorych psychicznie, często będących pod wpływem silnych środków psychotropowych, można nazwać sztuką (Ibidem, s. 56). Niezaprzeczalnie twórczość plastyczna chorych psychicznie bywa ich jedyną szansą komunikacji i zaistnienia w świecie ludzi zdrowych. Jest ona przesłaniem, cichym krzykiem i obrazem przeżywanych lęków. Prace ludzi chorych psychicznie są przedmiotem badań i zainteresowań zarówno psychologów, jak i psychiatrów, a tematyka prac plastycznych jest dla nich formą rozszerzonego wywiadu o chorych (Madejska, 1975; Tyszkiewicz, 1987, 1975; Post, 1994; Keynes, 1995; Opoczyńska, 1996; Friedmann, 2000; Munro, 2002; Ruddy i Milnes, 2004; Oster i Gould, 2011; Steliga, 2011).

Od lat obserwuje się zjawisko komplementarne – podwyższony poziom kreatywności osób leczonych na schizofrenię (Nęcka, 2001). Niekiedy kreatywność pacjentów przekłada się na twórczość w ścisłym sensie – szczególnie plastyczną (Kępiński, 1972). Wytwory

osób chorych na schizofrenię w sposób niewerbalny informują lekarzy, terapeutów o zaburzeniach w pojmowaniu przez nich świata. Treść tych swoistych komunikatów wiąże się bezpośrednio ze sposobem przedstawiania, czyli rodzajem i formą prac. Terapia przez sztukę staje się zatem narzędziem integrującym jednostkę z otoczeniem.

Objawy schizofrenii prowadzą do zaburzenia kontaktu z otoczeniem w wyniku doznawanych objawów wytwórczych, które często budzą w otoczeniu poczucie niezrozumienia i niepokoju, jak też objawów negatywnych, które zamykają chorego w świecie własnych przeżyć (Ziarko, Kania, Podbielski, Kielan i Bargiel-Matusiewicz, 2005, s. 66).

Sztuka może być dobrą formą budowania bezpiecznej relacji zarówno z terapeutą, jak i otoczeniem. Bogaty język symboli pozwala na wyrażenie różnych przeżyć i potrzeb, w tym tych nieakceptowanych, które w codziennych rozmowach mogą być trudne do przekazania. Część informacji, nawet w sposób nieświadomy dla twórcy, pojawia się w jego pracach (Tyszkiewicz, 1974) i może być odczytana przez przygotowanego odbiorcę. Skłonność do tworzenia pojemnych i rozmytych kategorii pojęciowych jest charakterystyczna zarówno dla psychotyczności, jak i twórczości. Zdaniem H.J. Eysencka (1994; za: Nęcka, 2001), istnieje związek między twórczością a zaburzeniami z kręgu schizofrenii.

Zainteresowanie schizofreniczną ekspresją plastyczną, czyli sposobem wypowiedzi artystycznej osób z tymi zaburzeniami, sięga lat 20. XX wieku. Pionierami badań w tej dziedzinie byli: H. Prinzhorn (1995), R. Volmat i H. Rennert (1966), a w Polsce w latach 60. i 70. XX wieku: J. Mitarcki i N. Madejska (1975), M. Tyszkiewicz (1987). Wszyscy oni wyróżnili cechy schizofrenicznej ekspresji plastycznej (Welcz, 2010, s. 77).

Tabela 1

Cechy schizofrenicznej ekspresji plastycznej

Autor koncepcji	Cechy schizofrenicznej ekspresji plastycznej
H. Rennert (1966)	Kryteriami formalnymi są: formy dziwaczne, barokowe, manieryczne, natłok form, postaci, dekompozycje postaci ludzkich i zwierzęcych, geometryzacje, zwielokrotnienie części ciała, monstra. Kryteriami treściowymi są: zamknięta, ornamentalna kompozycja formy, przedstawianie magicznych, alegorycznych obrazów o symbolice religijnej i seksualnej.
N. Madejska (1975)	1. Linia (odtworząc kształt, przemawia nie tylko jako znak i symbol przedmiotu, ale także pośredniczy w przekazywaniu emocji); 2. stylizacja (jest artystycznym przekształceniem formy i polega na upraszczaniu i dekoratywnym komponowaniu kształtu); 3. geometryzacja (szczególna postać stylizacji polega na wygładzaniu konturu); 4. ornament (sposób dekorowania i charakterystyczny układ kompozycyjny przestrzeni); 5. dekoratywność (wyraża się w rozłożeniu rysunku na drobne szczegóły, które wypełniają całą płaszczyznę); 6. perspektywa (często zachwiana, z tendencją do spłaszczania całego obrazu, pochylania i wydłużania kształtów, typowe tzw. „ujęcia z góry”); 7. kolor (uprzywilejowanie pewnych kolorów, ich konstelacje w szczególny sposób sugerują określony stan uczuciowy); 8. światłocień (nie uwzględnianie tego elementu może wynikać z braków warsztatowych, albo występowanie kontrastów, które są wyrazem grozy, obcości); 9. kompozycja (jest środkiem przekazywania myśli); 10. temat (różnorodność symboliki, sceny towarzyskie, religijne, miłosne, związane z okaleczeniem, grozą, śmiercią, sądem ostatecznym).
M. Tyszkiewicz (1987)	1. Wypełnianie tła arabeskami, różnorakimi kreskami; 2. pozostawienie przestrzeni niewypełnionej; 3. zanik tła, podstawy, koloru; 4. zmniejszanie się formatów rysunków; 5. stopniowa stagnacja przedstawianych postaci; 6. zmniejszanie postaci, zanik kończyn, przedstawianie wyłącznie kończyn; 7. maskaronizacje (deformacje); 8. braki warsztatowe i patogramy tematyki i formy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Schizofreniczna ekspresja plastyczna, H. Welcz, 2010b, *Current Problems of Psychiatry*, 11(1), s. 77-78.

W zainteresowaniach twórczością pacjentów chorujących na schizofrenię dokonało się przejście od poszukiwań diagnostycznych (koniec XIX wieku) aż po odkrycie walorów terapeutycznych i rehabilitacyjnych arteterapii (Tyszkiewicz, 1987, 1994, 2003).

Wytwór plastyczny można często traktować jako odbicie stanu psychicznego twórcy. Twórczość plastyczna chorych psychicznie, z uwzględnieniem zawartego w niej tzw. ładunku emocjonalnego, nazywana jest sztuką psychopatologiczną. Jej cechą charakterystyczną jest to, że ujawnia się jako potrzeba i wyraz ekspresji w czasie choroby. Tworzeniem i odbieraniem sztuki przez chorych zajmuje się psychopatologia ekspresji. Dąży ona do ustalania zależności między cechami twórcy i podejmowanego przez niego procesu tworzenia a rezultatem jego działań, czyli wytworem plastycznym. Do określenia ekspresji plastycznej chorych na schizofrenię używa się takich terminów jak sztuka schizofreniczna, psychopatologiczna lub schizofreniczna ekspresja plastyczna (Dziurdzińska, Welcz, 1995). Według S. Kępińskiego (1972) schizofreniczna ekspresja

plastyczna dotyczy tworzenia zarówno chaotycznych bazgroł, rysunków bez wartości artystycznej, jak i dzieł o wyraźnych cechach sztuki. Może być ona traktowana jako twórczość samorodna, jak i przykład wyzwolenia się naturalnego talentu. Dzieje się to w ramach arteterapii, czyli leczenia sztuką. M. Tyszkiewicz (1987) wyodrębnia w arteterapii dwa nurty:

- spontaniczną twórczość chorych otoczonych właściwą opieką terapeutów;
- działania plastyczne prowadzone w celach diagnostycznych i leczniczych.

Autorzy zajmujący się psychopatologią ekspresji wyróżniają następujące cechy wytworów plastycznych chorych na schizofrenię:

- zawierające cechy patograficzne, ale przy tym i walory artystyczne;
- zawierające cechy patograficzne, bez walorów artystycznych;
- niezawierające cech patograficznych, ale mające cechy sztuki;
- niezawierające cech patograficznych, ale pozbawione też walorów artystycznych.

Analiza wytworów plastycznych służy prześledzeniu twórczości plastycznej chorych na schizofrenię, z uwzględnieniem ich swoistego sposobu komunikowania się z otoczeniem, a więc sposobu widzenia i kodowania przez nich świata zewnętrznego oraz przeżyć intrapsychicznych, nie zawsze obciążonych patologią.

2. Znaczenie rysunku w twórczości Janiny H.

Historia rysunku wykonywanego w celu utrwalenia oraz przekazywania obrazów i idei sięga czasów prehistorycznych ludzkości. Towarzyszy on również każdemu człowiekowi od najmłodszych lat. Rysunki mogą funkcjonować jako skończone dzieła, ale też jako studia bądź projekty innych prac, np. malarskich czy rzeźbiarskich.

Rysunek jest metodą oceny stanu psychofizycznego pacjenta, a także okazją do wyrażenia jego obecnych problemów i konfliktów. Przykładowo, osoba silnie defensywna zwykle odzwierciedla swój brak spontaniczności w rysunkach, tworząc monotonne reprodukcje lub przedkładając kopiowanie nad własną twórczość (Gumaer, 1984). Depresja wiąże się z takimi cechami rysunków jak rezygnacja z kolorów, więcej pustych przestrzeni, większe ograniczenie, dezorganizacja, brak wykończeń, mniej znaczeń i wykonanie kosztem jak najmniejszego wysiłku. H. Wadeson (1980; za: Oster, Gould, 2002) twierdzi, że prace schizofreników zwracają uwagę treściami religijnymi, a ich „paranoje” przejawiają się często w odmalowywaniu oczu, okien i telewizorów. Taka interpretacja rysunków dostarcza wielu różnorodnych wskazówek dotyczących dojrzałości fizycznej i poznawczej badanego, jak również pewnych aspektów jego osobowości oraz sposobów indywidualnego postrzegania świata.

Rysowanie zapewnia Janinie H. – chorującej od wielu lat na schizofrenię paranoidalną – przestrzeń, w której może ona wykroczyć poza swoją zwykłą, wąską sferę zmysłów, a w efekcie pojawiają się nieoczekiwane kwestie, stanowiące punkt wyjścia do dyskusji i procesu poznawczego. Rysunek ułatwia też jej uzyskanie wglądu w ukryte konflikty, silne strony ego oraz cechy charakteru. Pozwala jej lepiej zrozumieć samą siebie i docenić własną rolę zarówno jako jednostki, jak i członka środowiska.

Tworzenie konkretnego dzieła – rysunku – stanowi łatwiejszy sposób komunikowania z innymi niż werbalne wyznaczenie osobistych uczuć, szczególnie jeśli wywołują one lęk. Taka „obiektywizacja” uczucia pozwala pacjentowi uświadomić sobie, że dana emocja istnieje i z czasem przyjąć ją za wewnętrzną reprezentację swojego „ja” (Wadeson, 1980; za: Oster, Gould, 2002).

Rysowanie osoby pobudza świadome uczucia dotyczące obrazu własnego ciała oraz obrazu „ja” pod względem zarówno fizycznym, jak i psychologicznym. Klinicyści uważają, że rysowanie ludzkiej postaci stymuluje też emocje związane z relacjami interpersonalnymi, a także uczucia skierowane do idealnego „ja”. Z pewnością najbardziej popularnym narzędziem do rysowania jest ołówek (Jones, 1997, s. 36). Na ogół umożliwia on rysującemu większą kontrolę nad własnym dziełem (Oster, Gould, 2011, s. 28). Za ołówkiem się można „skryć”, gdyż jest gumka, która pozwala „ukryć” elementy, które zostały namalowane, a potem zamazane (jak na rysunku 1 pt. *Macierzyństwo* – zamazany dzwon lub flakon na ścianie).

Dla większości ludzi rysunek stanowi rzadziej używany środek wyrazu, a zatem taka forma wypowiedzi będzie prawdopodobnie mniej kontrolowana i odsłoni więcej treści przed- i nieświadomych. Rysunek ułatwia też uzyskanie wglądu w ukryte konflikty, silne strony ego oraz cechy charakteru.

Rysowanie ludzkiej postaci należy do najstarszych technik stosowanych w pracy z dorosłymi (Oster, Gould, 2011, s. 33). Panowało przekonanie, że wiele cech narysowanej postaci stanowi odzwierciedlenie własnego wizerunku autora. Wysuwane były hipotezy, że rysunek taki można odczytać jako nieświadomą projekcję sposobu, w jaki badana osoba postrzega siebie (Ibidem, s. 39-40).

Nie ma prostej zależności między jakimkolwiek konkretnym znakiem czy wskaźnikiem emocjonalnym a określoną osobowością czy jej cechą (Hammer, 1967; Koppitz, 1968; Machover, 1952; za: Oster, Gould, 2011, s. 40-41). Liczne próby zbadania tych zmiennych wykazały, że sposób wyrażania niepokoju, konfliktów lub postaw zmienia się w zależności od człowieka i sytuacji.

Istnieją jednak pewne ważne z klinicznego punktu widzenia znaki, które w licznych badaniach okazały się stałymi kryteriami rozróżniania poszczególnych typów osobowości (Oster, Gould, 2011, s. 41).

Praca pt. *Wiosna* (rysunek 2) przedstawia nagą postać. Sylwetka ta budzi wątpliwość co do tożsamości płciowej z powodu nieujęcia genitaliów. Twarz jest zamazana, przyczerniona, wielokrotnie przemazywana, jakby autorka nie mogła się zdecydować, jak ma wyglądać ostatecznie rysowana postać. Nie wiemy, czy postać jest alegorycznym ukazaniem tytułowej Wiosny, która stworzyła to, co widzimy na obrazie, tj. naturę i zwierzęta. Występuje uproszczony schemat postaci, m.in. brak szyi i zaznaczonych palców.



Rysunek 1. Janina H., *Macierzyństwo*. Rysunek 2. Janina H., *Wiosna*.

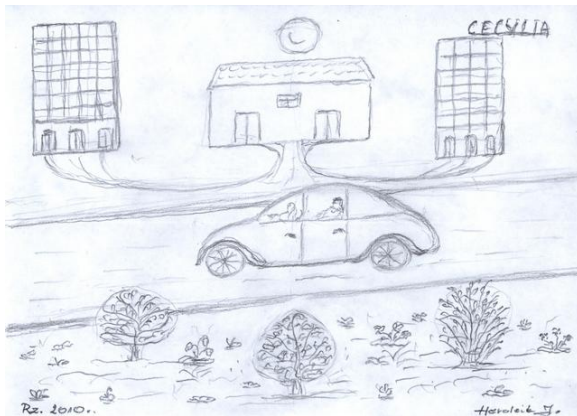
Źródło: archiwum prac DPS Rzeszów, fot.: B. Nalepa.

3. Symetria jako podstawa kompozycji Janiny H.

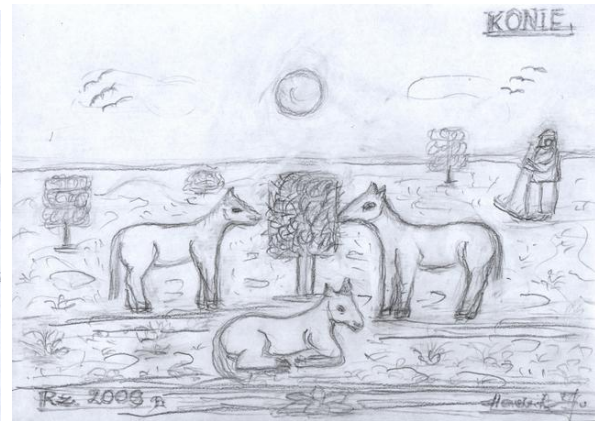
Janina H. jest zafascynowana symetrią, co jest widoczne w prawie wszystkich jej pracach rysunkowych, zarówno w przedstawianiu kompozycji figuralnych (człowiek, grupa osób), jak i pejzaży. H. Weyl (1960) mówi, że symetria jest ideą, za pomocą której człowiek stara się od niepamiętnych czasów ogarnąć myślą i tworzyć porządek, piękno oraz doskonałość. Z drugiej strony umysł człowieka ma wrodzoną tendencję do akceptowania symetrii obiektów (bardzo różnych obiektów) jako swojego rodzaju doskonałości. P. Picasso twierdził zaś, że symetria jest estetyką głupców.

Słowo „symetria” wywodzi się z greki i oznacza – mierzyć, rachować. Oznacza regularny układ, harmonię między częściami całości. Przejawy symetrii spotyka się w figurach geometrycznych, w przyrodzie nieorganicznej (np. w kryształach), w świecie roślinnym (układ liści, płatków kwiatowych), zwierzęcym w postaci rozmieszczenia zewnętrznych organów ciała), w budownictwie, sztuce (ornamenty, desenie), rzemiośle (koronki, hafty), technice. Symetria jest koniecznością strukturalną organizmów i urządzeń.

Starożytni symetrią nazywali harmonijny układ części. Symetria była najbardziej podstawowym pojęciem ich estetyki: chodziło w niej o piękno. W tym znaczeniu także Witruwiusz używał tego wyrazu. Symetria – pisał – jest harmonijną zgodnością wynikającą z członów samego dzieła. Po pierwsze, była pięknem obiektywnym, mającym źródło w samym budynku (a nie w postawie patrzącego). Po drugie zaś, polegała na ścisłej matematycznej proporcji, dającej się obliczyć na podstawie „modułu”, czyli jednostki mierniczej; na podstawie grubości kolumny czy tryglifu mogą być obliczone rozmiary całej świątyni podobnie jak na podstawie wielkości twarzy, stopy czy palca rzeźbiarze greccy obliczali wymiary doskonale zbudowanego człowieka. W szczególności dla pitagorejczyków (Gajda, 1996; Mozrzyk, 1992) symetria to źródło porządku bytów; symetria zawiera w sobie liczbę; cały kosmos jest harmonią i liczbą. Synonimami symetrii były dla pitagorejczyków harmonia i przyjaźń.



Rysunek 3. Janina H., Cecylia.



Rysunek 4. Janina H., Konie.

Źródło: archiwum prac DPS Rzeszów, fot.: B. Nalepa.

Mówiąc o symetrii, bierzemy pod uwagę dwa elementy: przekształcenie i obiekt, który się przy tym przekształceniu nie zmienia, czyli jest względem tego przekształcenia symetryczny. Przykładami przekształceń mogą być obroty, przesunięcia, odbicia zwierciadlane, symetryczne względem nich obiekty to np.: koło, pas nieskończony, trójkąt równoramienny. Człowiek od najdawniejszych czasów zajmował się obiektami symetrycznymi względem wymienionych przekształceń.

Jak już wspomniałam, pojęcie symetrii jest znane i stosowane od czasów starożytnych. Jednak w średniowieczu ślad po nim się urywa. Powraca w czasie renesansu w postaci perspektywy, a potem dopiero w XIX wieku w teorii grup. Obecnie symetria jest traktowana jako fundamentalna cecha naszego wszechświata. Dzięki narzędziu, jakim jest teoria grup, można opisywać symetrie w świecie, mimo że czasami nie można ich zaobserwować. Wyróżniono wiele definicji symetrii, podziałów i zastosowań w zależności od dziedziny. Od XVIII w. wieku symetria stała się zasadą metodologiczną, która określa relację między obiektami, a nie jest ich własnością. Podejście to znacznie różni się od podejścia starożytnych, mimo że idea symetrii nadal jest niezmienna.

W pracach Janiny H. symetria jest ściśle matematyczna. W geometrii to symetria osiowa, środkowa (na płaszczyźnie) i przestrzenna. Figura może być symetryczna względem innej figury, a także względem siebie samej; może mieć osie, środek i płaszczyzny symetrii. Symetria środkowa jest to przekształcenie płaszczyzny na siebie względem punktu S , w którym obrazem dowolnego punktu P płaszczyzny jest taki punkt P' .



Rysunek 5. Janina H., *Hula hop*.



Rysunek 6. Janina H., *Lwy i sarny*.

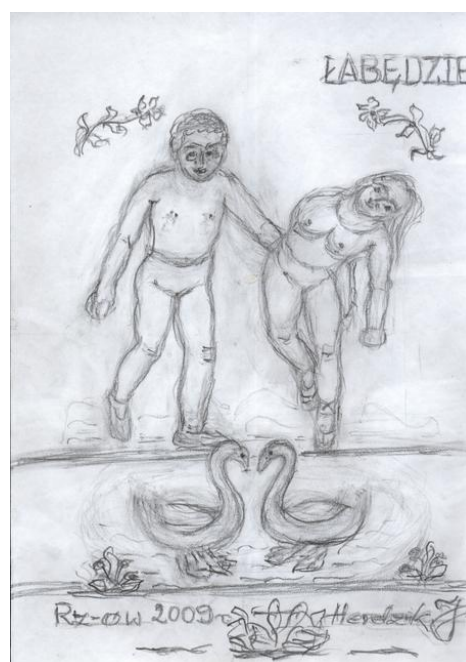
Źródło: archiwum prac DPS Rzeszów, fot.: B. Nalepa.

W pracy pt. *Hula hop* (rysunek 5) można zauważyć linie pomocnicze, które pozwoliły Janinie H. ustalić osie symetrii dla przyszłego rysunku.

Janina w swoich pracach stosuje także symetrię płaszczyznową oraz fraktale. Symetria płaszczyznowa polega na przekształceniu przestrzeni w przestrzeń, w której obrazem dowolnego punktu A spoza płaszczyzny α i przechodzącej przez punkt A jest taki, że punkty A i A' leżą po przeciwnych stronach płaszczyzny α i w równych od niej odległościach. Fraktal w znaczeniu potocznym oznacza z kolei zwykle obiekt samopodobny, tzn. taki, którego części są podobne do całości albo „nieskończenie subtelny” – ukazujący subtelne detale nawet w wielokrotnym powiększeniu. Ze względu na olbrzymią różnorodność przykładów matematycy obecnie unikają podawania ścisłej definicji i proponują określać fraktal jako zbiór, który: ma nietrywialną strukturę w każdej skali, struktura ta nie daje się łatwo opisać w języku tradycyjnej geometrii euklidesowej, jest samopodobny, jeśli nie w sensie dokładnym, to przybliżonym lub stochastycznym, jego wymiar Hausdorffa jest większy niż jego wymiar topologiczny, ma względnie prostą definicję rekurencyjną oraz naturalny („poszarpany”, „kłębiasty” itp.) wygląd. Dokładniej, fraktalem nazywa się zbiór, który posiada wszystkie te charakterystyki albo przynajmniej ich większość. W przyrodzie struktury o budowie fraktalnej są powszechnie spotykane. Przykładem mogą być krystaliczne dendryty (np. płatki śniegu), system naczyń krwionośnych, systemy wodne rzek, błyskawice lub kwiat kalafiora. Janina H. bardzo często w swoich pracach sięga po motywy doskonale symetryczne, jak np. kwiaty (rysunek 7).



Rysunek 7. Janina H., *Tulipany*.



Rysunek 8. Janina H., *Łabędzie*.

Źródło: archiwum prac DPS Rzeszów, fot.: B. Nalepa.

Pozytywne odczucie symetrii zwierciadlanej było i jest głęboko zakorzenione w psychice ludzkiej. Niewątpliwie miała na to i ma wpływ obserwacja symetrii zewnętrznej ciała człowieka oraz otaczających go stworzeń (Reichholf-Heihm, 1996; Zlat, 1993). Najprostszy porządek, zestawienie dwóch elementów, obrazu i odbicia zwierciadlanego, tworzących razem figurę zwierciadlanie symetryczną, w jakiś sposób odpowiada psychice człowieka. Przejawia się to np. w radości dzieci z tzw. kleksowych malowideł (Shubnikov, Koptsik, 1977). Powstają one z kropli atramentu, umieszczonej wewnątrz złożonej kartki papieru, po jej rozłożeniu. Może to pozytywne odczucie symetrii jest zakodowane w mechanizmie widzenia porządkującym sygnały z otaczającego nas świata (Zlat, 1993) lub być może jest związane z procesem odkrywania praw symetrii, jakiegokolwiek symetrii (Shubnikov, Koptsik, 1977).

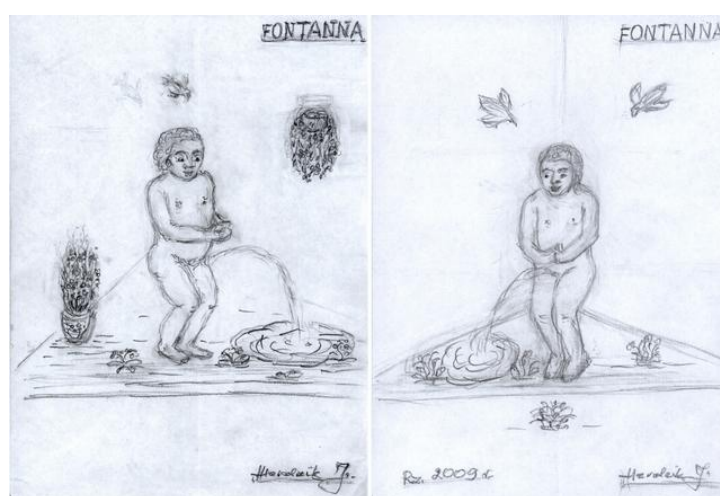
Od najdawniejszych czasów obserwujemy w sztuce, że wszędzie, gdzie sens dzieła wymaga wyrażenia ładu i równowagi, tam kompozycję określa symetria zwierciadlana. Szczególnie jest to widoczne we wzorach heraldycznych, zdobnictwie posadzkowym, budowlach sakralnych itp. Bardzo często jednak w dziełach tych obserwujemy mniejsze lub większe odstępstwa od tej symetrii, które w odczuciu twórców mają wnieść do dzieła elementy ruchu, życia (Zlat, 1993) jak np. w pracy Janiny H. pt. *Łabędzie* (rysunek 8).

Naprawdę jednak symetria zwierciadlana jest naruszona, i to aż do bardzo głębokich obszarów naszego świata. Ciekawym zagadnieniem zatem jest następująca kwestia: czy tylko obserwacje zewnętrznego świata warunkują powszechne odczucie satysfakcji z symetrii, czy też może przyczyna tkwi przede wszystkim głębiej, w naszej łączności z jakąś ukrytą symetrią wszechświata? W świecie linii symetryczna figura ma punkt zwany środkiem symetrii, który dzieli ją na zwierciadlane połowy. W świecie figur płaskich analogiem jest oś symetrii. W przestrzeni trójwymiarowej figura nakładalna na jej obraz zwierciadlany (po ewentualnym przesunięciu lub obrocie) ma przynajmniej jedną płaszczyznę symetrii ewentualnie połączoną z obrotem. To figura krótko symetryczna. Figura asymetryczna to taka, która nie posiada ani jednej tego rodzaju płaszczyzny

(może jednak być symetryczna względem obrotów właściwych). Niezależnie od liczby wymiarów:

- figura jest symetryczna (achiralna), jeżeli jest nakładalna (przez przesunięcie lub obrót) na jej obraz zwierciadlany;
- figura jest asymetryczna (chiralna), jeżeli nie jest nakładalna na jej obraz zwierciadlany bez przechodzenia w przestrzeń o większej liczbie wymiarów.

Słowo „chiralny” pochodzi od greckiego wyrazu „cheir” (ręka). Figurę chiralną i jej obraz zwierciadlany nazywamy parą figur enancjomorficznych. Przykładami takich par w przestrzeni trójwymiarowej są: para rąk, para butów, śruby prawo- i lewoskrętne (Hargittai, 1986; za: Kowalska, 2005, s. 8). Mówi się czasem, że obraz zwierciadlany obiektu chiralnego jest z nim identyczny, tylko „zachodzi inaczej”. Janina H. zestawia swoje prace właśnie w takie figury (rysunek 9 to dyptyk dwóch prac pod tym samym tytułem – *Fontanna*).



Rysunek 9. Janina H., *Fontanna*.

Źródło: archiwum prac DPS Rzeszów, fot.: B. Nalepa.

Człowiek i większość zwierząt mają tylko jedną płaszczyznę symetrii. Jest to symetria przybliżona (u człowieka: serce po lewej stronie, wyrostek po prawej, przewaga praworęczności nad leworęcznością itd.). Ta przybliżona symetria wykształcona została w dużym stopniu przez ewolucję. Rośliny mają przeważnie przybliżoną symetrię stożkową: pion od siły grawitacji, brak poziomej płaszczyzny symetrii, nieskończona liczba pionowych płaszczyzn symetrii.



Rysunek 10. Janina H., *Niebo i ziemia*.

Źródło: archiwum prac DPS Rzeszów, fot.: B. Nalepa.

Ciekawego odkrycia związanego z symetrią osiową dokonał amerykański neurobiolog Ch. Tayler, prywatnie zajmujący się sztuką. Przeanalizował on kilkaset obrazów ponad 200 malarzy portrecistów i zauważył, że jeśli poprowadzi się oś symetrii obrazu, to przejdzie ona przez środek oka osoby na portrecie lub bardzo blisko oka. W żadnym podręczniku malarstwa nie znalazł zalecenia, by oko portretowanej postaci znalazło się na osi symetrii obrazu. Można więc przyjąć, że malarze tę zasadę musieli stosować podświadomie. Czyni tak również Janina w swoich symetrycznych obrazach, np. w *Niebie i ziemi* (rysunek 10).

4. Znaczenie zwierząt w pracach Janiny H.

Kolejnym motywem w twórczości Janiny H. są zwierzęta. Obecność licznych gatunków zwierząt na obrazie może nawiązywać generalnie do natury, ale także do epizodów mitologicznych czy do świata kultury i religii. Tabela 2 prezentuje opis i bogactwo znaczeń zwierząt najczęściej występujących w obrazach Janiny H.

Tabela 2

Znaczenie zwierząt w dziełach sztuki

Nazwa zwierzęcia	Znaczenie	Opis
Słoń (rysunek 11)	Wstrzemięźliwość, siła, łagodność, symbol Adama i Ewy	Z religijnego punktu widzenia słoń był postrzegany zyczliwie i w wielu bestiariuszach wspomina się go jako zwierzę czyste. Mówi się, że jest on wolny od żądz seksualnej i że w celu prokreacji samica podaje mu owoc mandragory, by pobudzić jego zmysły. Z tego względu para słońi może symbolizować Adama i Ewę, którzy zanim poznali, co to jest grzech, nie wiedzieli, co to jest pożądanie. Zwierzę to jest przedstawiane przede wszystkim jako symbol siły, ale także umiaru, ponieważ sądzono, że zawsze zadowala się taką samą ilością pożywienia (Impelluso, 2006, s. 202).
Lew (rysunek 6)	Chrystus, zmartwychwstanie, siła, diabeł, atrybut dumy, gniewu i temperamentu cholerycznego, wspaniałomyślność i szlachetność, odwaga, kara, strach, męstwo	Lew pojawia się w ikonografii sakralnej i świeckiej w wielu ambiwalentnych znaczeniach. Średniowiecze bestiariusze podkreślają liczne przymioty tego zwierzęcia, z czym związana jest odpowiednia symbolika. Wierzano, że lwica wydaje na świat martwe szczenięta. Pozostają one przez trzy dni w takim stanie, aż do przyjścia ojca, który swym oddechem przywraca im życie. Zjawisko to jest interpretowane jako zmartwychwstanie Chrystusa. Negatywny obraz bestii jako diabła pochodzi z fragmentu Pierwszego Listu św. Piotra, w którym czytamy: „Przeciwnik wasz diabeł, jak lew ryczący krąży szukać kogo pożreć”. Lew jest bezdyskusyjnym atrybutem siły (Impelluso, 2006, s. 213).
Wielbłąd (rysunek 16)	Atrybut Azji i rzeki Indus	Zwierzę to było porównywane przez niektórych ojców kościoła do Chrystusa, ponieważ kłęka i jest w stanie udźwignąć ogromne ciężary. Budziło także skojarzenia negatywne, np. z zarozumiałością, ze względu na wyniosły wygląd (Impelluso, 2006, s. 242).
Jeleń (rysunki 2 i 10)	Dusza pragnąca Boga, obraz dobra, roztropność, atrybut słuchu	W średniowiecznych bestiariuszach podaje się, że jelenie, zaciekli wrogowie węży, aby wyłowić je z jamy, nabierają do pyska wody, napełniają ją jamę, wydmuchują je z niej i zdeptują nogami, w ten sam sposób Chrystus postępuję z diabłem. Ikonografia chrześcijańska przejmując tę wizję i jeleni zdeptujący węża symbolizuje zwycięstwo dobra nad złem. W przedstawieniach ikonograficznych pięciu zmysłów jeleni jest symbolem słuchu (Impelluso, 2006, s. 244).
Koń (rysunki 4 i 14)	Siła, żywotność, zwycięstwo, pycha, lubieżność, atrybut Europy	Ojcowie kościoła nadawali koniowi zwykle znaczenie negatywne jako atrybutowi lubieżności i pychy (Impelluso, 2006, s. 257).
Łabędź (rysunek 8)	Miłość, czystość, cnota, hipokryzje, atrybuty Wróżby Dobrej	Zdaniem renesansowych badaczy mitologii biały kolor upierzenia łabędzia symbolizuje światło dnia i słońce, stanowiąc przeciwieństwo kruka, symbolu nocy. W niektórych średniowiecznych bestiariuszach łabędź bywa traktowany negatywnie, ponieważ w przeciwieństwie do bieli jego upierzenie ciała jest ciemne. Z tego powodu jest symbolem hipokryzji. C. Ripa (za: Impelluso, 2006, s. 304) przedstawia tego ptaka jako atrybut Wróżby Dobrej, opierając się na fragmentach <i>Eneidy</i> , gdzie obecność radosnych łabędzi jest uważana za oznakę pomyślnego losu.

<p style="text-align: center;">Koza (rysunki 10 i 16)</p>	<p>Symbol ofiary, błyskawicy i pioruna, rui, płodności, grzechu, towarzyskości, zręczności, ruchliwości, wolności, czarów, głupoty, skąpstwa, biedy, zimy</p>	<p>Koza w mitologii greckiej to błyskawica. Podwójna gwiazda Koza (Capeila), najjaśniejsza w konstelacji Woźnicy, zapowiada burze i deszcze, jest to przeniesiona przez Zeusa między gwiazdy koza (lub nimfa Amaltea), która go karmiła, gdy był niemowlęciem, a także Asklepiosa. Koza skiryjska – mleczna, lecz krnąbrna, przen. człowiek pracowity, zdolny, ale choleryk, impetyk, kłótnik. U Rzymian koza uchodziła za związaną z piorunem, dlatego chronili się przed nim, nosząc cickium (grubą, szorstką tkaninę z koziej wełny), z tego powodu tabernaculum w świątyni jerozolimskiej pokryte było materia z koziej wełny (Jahwe objawił się Mojżeszowi wśród grzmotów i błyskawic). Według Pliniusza (za: www.satanorium.pl/symbolika/85 za: Kopaliński) żelazo hartuje się najlepiej we krwi koziej. Koza była poświęcona skandynawskiemu bogu piorunów Thorowi i św. Anskarowi, apostołowi i patronowi Skandynawii. Koza Heidrin żywi się liśćmi jesionu Igdrasil, a wydojony z niej miód pitny służy jako napój wojownikom Odyna w Walhalli.</p>
---	---	--

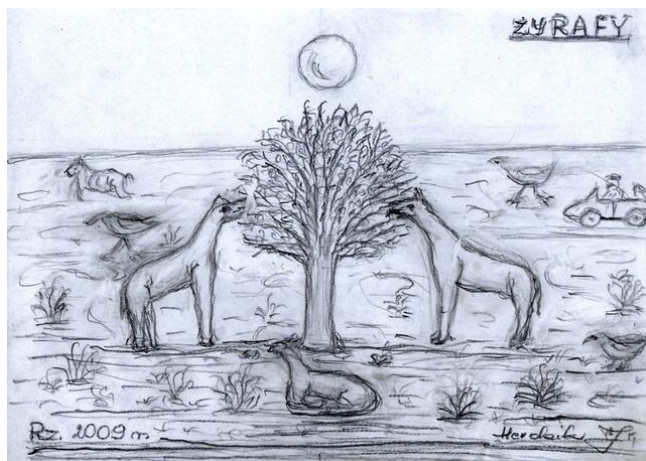
Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Natura i jej symbole. Rośliny i zwierzęta*, L. Impelluso, 2006, tłum. H. Cieśla, Warszawa: Arkady.



Rysunek 11. Janina H., *Słonie*.

Źródło: archiwum prac DPS Rzeszów, autor foto: B. Nalepa.

Słoń był motywem obrazów znanych artystów. Rafael w Rzymie stworzył kilka znanych rycin, Rembrandt uczestniczył w przedstawieniu, jakiego dokonywano na początku XVII wieku w Europie, gdy jednego ze słoni pokazywano w ówczesnych metropoliach kontynentu.



Rysunek 12. Janina H., Żyrafy.

Źródło: archiwum prac DPS Rzeszów, fot.: B. Nalepa.

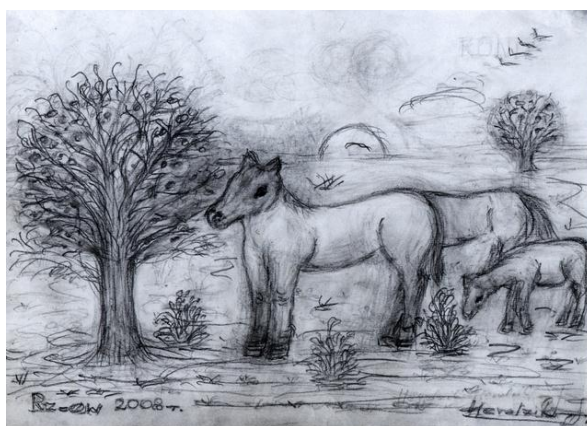


Rysunek 13. H. Bosch,

Ogród rozkoszy ziemskich (fragm.).

Źródło: pl.wikipedia.org (dostęp: 11.02.2015).

Sposób przedstawienia żyrafy w pracy Janiny H. przypomina ten z tryptyku *Ogród rozkoszy ziemskich* H. Boscha, pochodzącego prawdopodobnie z lat 1503-1504 i będącego najwybitniejszym dziełem tego artysty. Na lewym skrzydle, zwyczajowo określanym jako „Raj ziemski”, w centrum znajduje się Fontanna Życia – temat szczególnie popularny w malarstwie niderlandzkim XV wieku, zaś obok niej słoń, pokazany w miarę realistycznie, i żyrafa, której artysta chyba zapomniał pokolorować. Takie dziwne przedstawienie zapewne wynika z korzystania przez Boscha z ówczesnej literatury na temat tych zwierząt, tj. z wydanej w 1486 roku książki *Peregrinationes in Terram Sanctam*, opisującej podróż dziekana kapituły mogunckiej B. von Breydenbacha do Ziemi Świętej w latach 1483-1484, zaś obrazki do niej wykonał E. Reuwich (Gruew, 2010; za: arthistery.blogspot.com/2010/11/europejskie-zyrafy.html, dostęp: 11.02.2015).



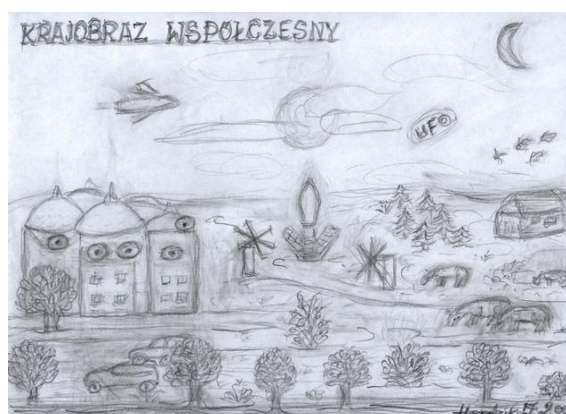
Rysunek 14. Janina H., Konie.

Źródło: archiwum prac DPS Rzeszów, fot.: B. Nalepa.

Koń gościł na płótnach malarzy polskich szczególnie często w twórczości 2 poł. XIX wieku. Było to przede wszystkim malarstwo batalistyczne związane epoką napoleońską, powstaniem listopadowym i styczniowym. Powszechnie kojarzą się z tym motywem takie nazwiska jak Kossakowie, Chełmoński czy Brandt. Najśłynniejsze wizerunki polskich koni w scenach obyczajowych czy batalistycznych – z husarią, kampaniami, powstaniem i potyczkami, wyszły spod pędzli W. Łosia, P. Michałowskiego, J. Chełmońskiego czy sławnego rodu Kossaków. Na przełomie XIX i XX wieku symbolika motywu konia w twórczości polskich artystów uległa znacznemu przededefiniowaniu. W powojennej sztuce polskiej koń to zdecydowanie model rzadko spotykany. W obrazach Janiny koń występuje bardzo często (rysunek 14).

5. Inne motywy w twórczości Janiny H.

Istotną rolę, nie tylko ornamentacyjną, pełnią napisy wplecione w tła kompozycji w pracach Janiny H., przekazujące przesłania skierowane do odbiorców tych prac. Czasem mają one charakter komentarza do treści zawartych na obrazach, pozwalają rozwikłać zawiłą ich symbolikę (Welcz, 2010, s. 111). W pracy *Krajobraz współczesny* (rysunek 15) widoczne są zdobycze cywilizacji (samolot, rakietę, samochody), potężne budowle, posiadające zarówno okna, jak i oczy. Budowle te żyją w symbiozie z wiatrakami, drzewami, zwierzętami i ptakami. Na niebie widać zarówno słońce, jak i księżyc, a także UFO oznaczające nieznaną nam świat.



Rysunek 15. Janina H., *Krajobraz współczesny*.

Źródło: archiwum prac DPS Rzeszów, fot.: B. Nalepa.

Motywy sakralne występujące w twórczości plastycznej chorych na schizofrenię wyrastają z ich przekonań religijnych, systemu wartości i są podobne do tych obecnych u zdrowych twórców (Olajossy, Olajossy, 2004; za: Welcz, 2010, s. 78). Na ich eksponowanie ma najczęściej wpływ zainteresowanie wymiarem transcendentnym egzystencji ludzkiej (Welcz, 2010). Janinę ciekawi życie duchowe – co jest widoczne w rysunku 16.



Rysunek 16. Janina H., *Stworzenie Świata*.

Źródło: archiwum prac DPS Rzeszów, fot.: B. Nalepa.



Rysunek 17. Janina H., *Śmierć*.

Można przypuszczać, że na rysunek często projektowane są emocje, np. wrogość. Badany przydaje wówczas rysowanej postaci wytrzeszczone oczy czy wyszczerzone zęby (Hammer, 1967; za: Oster, Gould, 2002). Nienajlepszy odbiór rzeczywistości może się też przejawiać w rysowaniu dziwacznych rysów twarzy (ludzka postać otrzymuje zwierzęcą głowę) lub odhumanizowanych, przypominających roboty postaci, w umieszczaniu na rysunku religijnych albo mistycznych symboli czy w przedstawianiu twarzy o zdepersonalizowanym, pustym wyrazie. Personifikowana śmierć w rysunku Janiny H. przyjmuje zupełnie inną postać niż ludzie czy Bóg Ojciec. Ma zdeformowaną twarz, tułów okryty powłóczystą długą szatą, dwie pary rąk, którymi „oporzędza” trumnę dla Janiny, nie ma widocznych nóg i stóp. Krajobraz wokół niej jest dość jałowy, drzewa z nagimi konarami, na niebie brak tak charakterystycznego dla prac Janiny H. słońca. Zwierzęta reprezentują tu tylko ptaki, które towarzyszą Śmierci (rysunek 17).



Rysunek 18. Janina H., *Macierzyństwo*.

Źródło: archiwum prac DPS Rzeszów, fot.: B. Nalepa.



Rysunek 19. Janina H., *Adam i Ewa. Erotyka*.

Motywy erotyczne są często obecne w pracach plastycznych chorych na schizofrenię. Podkreśla się dwoistość przedstawień miłości w twórczości tych chorych. Miłość idealna, czysta, platoniczna oraz miłość zmysłowa. U Janiny H. dominuje liryczny wątek erotyczny (brak odsłaniania genitaliów malowanym przez siebie osobom ani też obsesyjnego powtarzania pojedynczych narządów płciowych). Dominuje poetycka metafora, czasami zjawia się w scenach symbolicznych (praca *Łabędzie* czy *Macierzyństwo*). Zarówno w akcie kobiecym, jak i męskim brak jest dbałości o anatomiczną wierność wzorcom (rysunek 19).

Podsumowanie

Schizofrenii towarzyszy zazwyczaj obniżenie poziomu funkcjonowania społecznego. W związku z tym terapia cierpiących na nią pacjentów powinna być kompleksowa i obejmować wiele różnych aspektów. Arteterapia okazuje się w tym przypadku bardzo skuteczna, zwłaszcza kiedy mówimy o rehabilitacji osób chorujących przewlekle. Głównymi celami stosowania tej metody są wzmacnianie funkcji ego i towarzyszący mu rozwój poczucia tożsamości. Arteterapia wspomaga również naukę wyrażania i rozpoznawania emocji, a deficyty w tym zakresie stanowią poważną trudność w funkcjonowaniu interpersonalnym pacjentów ze schizofrenią. Bardzo ważne jest również umożliwienie nawiązania kontaktu z drugą osobą (w tym przypadku z terapeutą). Przy odpowiednim podejściu terapeuty terapia sztuką zaowocuje wzmocnieniem samooceny (poprzez naukę nowych umiejętności), a także ugruntowaniem poczucia rzeczywistości (np. poczucia czasu), które zazwyczaj jest poważnie zaburzone w przypadku tej choroby. Arteterapia pacjentów ze schizofrenią powinna skupiać się raczej na rzeczywistości, rozwiązywaniu bieżących problemów niż odkrywaniu nieświadomych konfliktów i wglądzie. Jest również okazją do nauki tolerancji na frustrację i rozładowania napięć życia codziennego.

Terapeuta prowadzący zajęcia z arteterapii powinien być w równej mierze nauczycielem sztuki, jak i artystą oraz terapeutą (Crespo, 2003). Jego zadaniem jest pomoc w tym, czego pacjent nie może wykonać samodzielnie (stanowi „pomocnicze ego” pacjenta). Ma za zadanie wzmacnianie poczucia rzeczywistości i samooceny pacjenta, a także utrzymywanie motywacji do tworzenia i ukończenia dzieła. Generalnie powinien on uczyć nowych rzeczy, ale mieć także na uwadze posiadane już umiejętności. Zachęca pacjenta do interakcji z innymi ludźmi i podejmowania pracy zespołowej.

Efekty uzyskiwane w terapii sztuką pacjentów schizofrenicznych dotyczą wielu aspektów ich funkcjonowania. Jako najważniejsze z nich wymienia M. Formella (2003): obniżenie częstości hospitalizacji, ogólną poprawę jakości życia pacjentów, wzrost samodzielności w codziennym życiu, poprawę relacji z rodziną i nawiązanie nowych więzi towarzyskich, częstsze podejmowanie aktywności psychofizycznej oraz poprawa relacji z lekarzem leczącym farmakologicznie.

Efekty i korzyści płynące z arteterapii są wielorakie oraz zróżnicowane. W wyniku procesu twórczego u osoby tworzącej: zostają uwolnione i odreagowane nagromadzone emocje, zmniejsza się poziom napięcia, zostaje uaktywniona sfera komunikacji niewerbalnej, wzmacnia się poczucie sprawstwa i bezpieczeństwa, zwiększa się poziom samowiedzy i akceptacji siebie, wzmacnia się świadomość motywów własnych działań i zachowań, uaktywnia się ekspresja samego siebie i spontaniczność.

Streszczenie

Tematyka prac plastycznych jest od wielu lat dla psychiatrów i psychologów formą rozszerzonego wywiadu o chorych. Obserwuje się zjawisko komplementarne – podwyższony poziom kreatywności osób leczonych na schizofrenię. Niekiedy przekłada się ona na twórczość w ścisłym sensie szczególnie plastyczną. Wytwory osób chorych na schizofrenię w sposób niewerbalny informują lekarzy, terapeutów o zaburzeniach w pojmowaniu przez nich świata. Treść tych swoistych komunikatów wiąże się bezpośrednio ze sposobem przedstawiania, czyli rodzajem i formą prac. Terapia przez sztukę staje się zatem narzędziem integrującym jednostkę z otoczeniem. Artykuł prezentuje twórczość Janiny H., pacjentki chorej na schizofrenię paranoidalną. Prace jej charakteryzują się dużą różnorodnością treści (portrety realistyczne, zwierzęta, pejzaże, sceny rodzajowe) przy jednoczesnym stosowaniu jednej formy plastycznej, tj. czarno-białego rysunku. Janina H. jest także zafascynowana symetrią, co jest widoczne w prawie wszystkich jej pracach rysunkowych, zarówno w przedstawianiu kompozycji figuralnych, jak i pejzaży. W artykule zostanie dokonana analiza ich formy i treści pod względem aspektów komunikacyjnych.

Summary

For many years, psychiatrists and psychologists have considered the topics of artistic works as a form of extended interview concerning their patients. A complementary phenomenon is observed – the people with schizophrenia show higher level of creativity. Sometimes, creativity of the patients takes the form of the art in the strict sense, especially fine art. Works of patients with schizophrenia, provide a non-verbal information to the doctors, therapists, about their distorted way of perceiving the world. Content of these specific messages is connected directly with how they are presented, that is, with the type and form of the works. Thus, therapy through the art becomes a tool that integrates an individual with the world around him/her. This paper presents artistic works of Janina H., a patient with paranoid schizophrenia. Her works are characterised with great diversity of content (realistic portraits, animal life, landscape, genre scenes) while she applies a single artistic form, namely, a black and white drawing. Moreover, Janina H. is fascinated with symmetry, which is noticeable in almost all her drawings, both in presenting figural compositions as well as landscapes. The paper will show an analysis of their form and content in terms of communication aspects.

Bibliografia

- Crespo, V.R. (2003). Art Therapy as an approach for working with schizophrenic patients. *International Journal of Psychotherapy*, 8(3), 183-193.
- Czaputowicz, M.T. (red.). (1982). *I ty bądź artystą*. Warszawa: KAW.
- Dziurdzińska, H., Welcz, H. (1995). *Analiza twórczości pacjentów chorych na schizofrenię leczonych w szpitalu psychiatrycznym w Abramowicach*. Pamiętnik IV LSN. Lublin.
- Florczykiewicz, J. (2015). Arteterapia w resocjalizacji penitencjarnej – wybrane aspekty teoretyczne. W: I. Bugajska-Bigos, A. Steliga (red.), *Współczesna arteterapia. Aspekty teoretyczno-praktyczne* (s. 65-73). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Nowym Sączu.
- Foucault, M. (1987). *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*. Tłum. H. Kęszycka. Warszawa: PIW.
- Gajda, J. (1996). *Pitagorejczycy*. Warszawa: WP.
- Gumaer, J. (1984). *Counseling and therapy for children*. New York: MacMillan.
- Hammer, E.F. (1967). *Clinical applications of projective drawings*. Springfield, Illinois: Ch.C. Thomas.
- Formella, M. (2003). *Nie-zwykły świat tworzenia*. Pobrane z: www.latwiej.pl/artykuly/art_9p1.html.
- Friedman, R. (2000). Creativity and Psychopathology. *The Harvard Brain*, 7. Pobrane z: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic625827.files/Review_Paper_-_Carson.pdf.
- Gruew, G. (2010). Pobrane z: arthistory.blogspot.com/2010/11/europejskie-zyrafy.html.
- Hargittai, I., Hargittai, M. (1986). *Symmetry through the Eyes of a Chemist*. New York: VCH.

- Impelluso, L. (2006). *Natura i jej symbole. Rośliny i zwierzęta*. Tłum. H. Cieśla. Warszawa: Arkady.
- Jones, A.F. (1997). *Wstęp do historii sztuki*. Tłum. A. Zahaczewska-Dobrowolska, M. Kulak. Poznań: Zysk i S-ka Wyd.
- Keynes, M. (1995). Creativity and Psychopathology. *Lancet*, 345, 138-139.
- Kępiński, A. (1972). *Schizofrenia*. Warszawa: PZWL.
- Kowalska, A. (2005). Symetria i asymetria zwierciadlana, *Foton 89. Lato*, 4-14.
- Munro, E. (2002). *Where Postmodern Art and Schizophrenia Intersect*. Pobrane z: www.nytimes.com/2002/03/31/arts/design/31MUNR.html.
- Olajossy, M., Olajossy, L. (2004). Porównawcza ocena postaw religijnych u pacjentów ze schizofrenią i zaburzeniami depresyjnymi. *Psychiatria Polska*, 35, nr 3 suppl. s. 165, XL Zjazd Naukowy Psychiatrów Polskich: Integracja psychiatrii, Kraków.
- Madejska, N. (1975). *Malarstwo i schizofrenia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Mozrzyimas, J. (1992). *Ewolucja idei symetrii*. Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Opczyńska, M. (1996). *Możliwości osobistego rozwoju w schizofrenii*. Kraków: Collegium Medicum UJ.
- Oster, G.D., Gould, P. (2002, 2011). *Rysunek w psychoterapii*. Tłum. A. i M. Kacmajor. Gdańsk: GWP.
- Popek, S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Post, F. (1994). Creativity and Psychopathology. A study of 291 world-famous man. *British Journal of Psychiatry*, 165, 22-34.
- Reicholf-Riehm, H. (1996). *Motyle*. Tłum. R. Hołyński. Warszawa: Geo-Center.
- Rennert, H. (1966). *Die merkmale Schizophrener Bildnerer*. Jena: VEB Gustav Fischer.
- Ruddy, R., Milnes, D. (2004). Art therapy for schizophrenia or schizophrenia-like illnesses. *Cochrane Review*. The Cochrane Library, Issue 1, Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Shubnikov, A.V., Koptsik, V.A. (1977). *Symmetry in Science and Art*. New York: Y Plenum Press.
- Steliga, A. (2011). *Arteterapia w rehabilitacji osób chorych na schizofrenię*. Kraków: Wydawnictwo A.
- Szulc, W. (2015). Arteterapia – terapia dzięki sztuce. W: I. Bugajska-Bigos, A. Steliga (red.), *Współczesna arteterapia. Aspekty teoretyczno-praktyczne* (s. 13-29). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Nowym Sączu.
- Tyszkiewicz, M. (1974). Nienamierzona symbolika w twórczości artystki amatorki leczonej z rozpoznaniem przewlekłego zespołu depresyjnego. *Psychiatria Polska*, 3, 313-321.
- Tyszkiewicz, M. (1987). *Psychopatologia ekspresji. Twórczość artystyczna psychicznie chorych*. Warszawa: PWN.
- Tyszkiewicz, M. (1994). *Psychopatologia ekspresji. Stymulacja twórczości pacjentów psychiatrycznych*. Gdańsk: GTN.
- Tyszkiewicz, M. (2003). *Tworzę więc jestem*. Olsztyn: Decora.
- Wadson, H. (1980). *Art Psychotherapy*. New York: Wiley.
- Welcz, H. (2010a). Ornament w twórczości plastycznej chorych na schizofrenię. *Current Problems of Psychiatry*, 11(2), 107-111.
- Welcz, H. (2010b). Schizofreniczna ekspresja plastyczna. *Current Problems of Psychiatry*, 11(1), 77-82.
- Weyl, H. (1960). *Symetria*. Tłum. S. Kulczycki. Warszawa: PWN.
- Ziarko, B., Kania, M., Podbielski, Z., Kielan, K., Bargiel-Matusiewicz, K. (2005). Diagnostyczne i komunikacyjne aspekty twórczości plastycznej pacjentki chorującej na schizofrenię paranoidalną. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 14, 66-72.
- Zlat, M. (1993). Symetria w sztuce. W: J. Gajda-Krynicka (red.), *Symetrie w sztuce i naukach humanistycznych* (s. 150-170). Wrocław: Leopoldinum.

Agata ROLKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

PLASTYCZNE EKSPERYMENTY, CZYLI WARIACJE Z TWARZĄ I DŁONIĄ

Wstęp

Prezentowane w artykule obrazy stanowią krótki zapis kilku wybranych spotkań warsztatowych, zrealizowanych w okresie luty-marzec 2016 roku. W warsztatach uczestniczyły dzieci w wieku od 7 do 17 lat, które na co dzień uczęszczają do pracowni grafiki w Pałacu Młodzieży w Nowym Sączu.

Tematyka i charakter warsztatów ściśle wiązały się z sobą i tworzył cykl wokół tematu „twarz i dłoń”. Łącznie zostało przeprowadzonych po 15 warsztatów z każdego tematu. Miały one określoną strukturę: przygotowanie stanowisk pracy, wyciszenie, praca twórcza i na zakończenie prezentacja prac, połączona z rozmową będącą wynikiem wspólnych efektów pracy. Takie plastyczne eksperymenty dla jednych były zabawą, dla drugich terapią, a dla innych formą zagospodarowania wolnego czasu.

1. Działania plastyczne dzieci i młodzieży

W warsztatach brali udział uczestnicy zajęć plastycznych – dzieci, które lubią malować i rysować bez względu na uzdolnienia plastyczne. Wspólne zabawy i różnorodne techniki zachęcały je do poszukiwań twórczych. Były próbą oddania samego siebie, określeniem siebie i swoich emocji oraz zachęceniem do spontanicznej twórczości. Możliwość korzystania z różnych technik pozwalała na odczuwanie radości i satysfakcji z wykonanej pracy.

Do warsztatów zostały wybrane trzy grupy, które zrealizowały 30 tematów związanych z twarzą i dłońmi. Twarz i dłoń w komunikacji niewerbalnej są źródłem informacji o nas, o naszych emocjach. Wyraz twarzy czy gesty rąk mogły posłużyć w przekazywaniu wypowiedzi słownych. Jak zauważa D.G. Leathers, „Ludzka twarz stanowi najistotniejsze źródło informacji o przeżywanych emocjach. Twarz jest najważniejszą płaszczyzną komunikowania stanów emocjonalnych i jako taka stanowi podstawowy system sygnałów komunikowania emocji” (2007, s. 42).

Warsztaty zostały podzielone na dwa etapy. Tematyka prac dostosowana była do wieku, zaś wybór techniki należał do uczestników.

a. Warsztaty plastyczne z wykorzystaniem twarzy

Ćwiczenie 1: Zabawa z kleksem

Uczestnicy: dzieci w wieku 8-12 lat.

Czas trwania zajęć: 2 godziny.

Materiały: kartka z bloku technicznego A3, czarny tusz kreślarski, rurka do napojów, farby i pastele.

Przebieg ćwiczenia: Jest to technika z wykorzystaniem tuszu kreślarskiego. Za pomocą strzepnięcia pędzla наносimy na kartkę odrobinę tuszu, tzw. kleks – jeden lub kilka. Następnie dziecko rozdmuchuje przez rurkę kroplę, bawiąc się nią i zarazem kreśląc

kształt. W zależności od siły dmuchania linia może być płynna lub tworzyć pęcherzyki i rozlewać się w różnych kierunkach. Po wyschnięciu brakujące elementy uzupełnia się barwnymi plamami, akwarelą lub pastelami (ilustracja 1).

Podsumowanie: Ćwiczenie wymaga pomysłowości, gdyż sytuacja na kartce bardzo szybko się zmienia. Zabawa kroplą tuszu wcale nie jest taka prosta, nie zawsze uda się wykonać kształt według zamierzonego wzoru.

Ćwiczenie 2: Harmonijka

Uczestnicy: młodzież w wieku 14-16 lat.

Czas trwania zajęć: 2 godziny.

Materiały: powiększone ksero zdjęcia (np. A3 – dwie sztuki, jedno ksero rozjaśnione), linijka, nożyk, nożyczki, brystol A2, klej.

Przebieg ćwiczenia: Jedną i drugą kartkę ksero uczestnicy dzielą na równe części, np. po 2 cm, i numerują od 1 itd., a drugą od A. Następnie nożykiem lub nożyczkami tną wzdłuż linii. Każde zdjęcie układają według kolejnych numerów. Przygotowują brystol A2 i zaczynają zabawę. Najpierw nakleją jeden pasek z jednego ksero, następnie z drugiego (1-A, 2-B itd.) aż zapelni się cała kartka. Paski można naklejać równo lub stworzyć dowolny układ (ilustracja 2).

Podsumowanie: Ćwiczenie to pobudza fantazję, rozwija wyobraźnię oraz zdolność przekształcania.

Ćwiczenie 3: Przeplatanka

Uczestnicy: młodzież w wieku 14-16 lat.

Czas trwania zajęć: 2 godziny.

Materiały: ksero zdjęcia A4 lub A3 (dwie sztuki), linijka, nożyk, kartka z bloku A4 lub A3, klej.

Przebieg ćwiczenia: Ćwiczenie jest zbliżone do „Harmonijki” z tą różnicą, że jedna kartka pocięta jest w pionowe pasy, a druga w poziome. Uczestnicy przeplatają paski papieru, zginając je i nakładając na siebie. Aby paski nie przesunęły się, można je podkleić klejem. Następnie całość przykleja się na kartę A3 (ilustracja 3).

Podsumowanie: Praca ta wymaga od uczestników dużej cierpliwości i dokładności. Według tej zasady możemy wykonać podobne ćwiczenia polegające na namalowaniu jednej pracy i wykorzystaniu ilustracji z czasopisma (ilustracja 4) lub wykonaniu dwóch prac, np. rysunku i malarstwa. Szerokość pasków oraz kształt linii cięcia mogą być dowolne.

Ćwiczenie 4: Collage z gazety

Uczestnicy: dzieci w wieku 7-8 lat.

Czas trwania zajęć: 2 godziny.

Materiały: kolorowe czasopisma, klej, pastele, farby.

Przebieg ćwiczenia: Dzieci oglądały kolorowe czasopisma. Ćwiczenie polegało na wyszukaniu ciekawej ilustracji twarzy (bez napisów), która będzie stanowić fragment collage'u. Po naklejeniu fragmentu w dowolnym miejscu na kartkę domalowuje się brakujące elementy, kończąc w ten sposób rysunek. Twarz można było zinterpretować jako karykaturę lub portret (ilustracja 5).

Podsumowanie: Praca plastyczna w formie collage'u pobudzała fantazję dzieci, które budowały kompozycje z różnych materiałów i tworzyw.

Ćwiczenie 5: Słowa budujące twarz – mój portret

Uczestnicy: młodzież w wieku 15-17 lat.

Czas trwania zajęć: 2 godziny.

Materiały: kartka z bloku A4 lub A3, kolorowe czasopisma, klej i nożyczki.

Przebieg ćwiczenia: Uczestnicy poszukiwali w kolorowych czasopismach wyrazów – słów, które wydawały się im bliskie i były dla nich ważne. Następnie na kartce narysowali owal twarzy, obok ułożyli wycięte wyrazy. Układając wyrazy, należało zastanowić się, jakie słowo umieścić w centrum portretu, czyli jakie słowo będzie najważniejsze, a które mniej ważne. Nie było to proste zadanie, gdyż każdy zastanawiał się nad wyborem odpowiedniego wyrazu.

Paulina (lat 17) – *portret przedstawia mnie: włosy ułożyłam z następujących wyrazów: „radosne chwile”, „relaks”, „wyznania”, „słodczy”, „zdrowa”, „miłość”, „do ślubu”, „szczęście”, „seks”, „zakupy”, „nagrody”, „wesole”, „babcia”, „podróż”, „sprawy rodzinne”. Oczy – „rodzina” i „zabawa”. Brwi – „ludzie” i „miłość”. Nos – „kocham Cię”, a usta „lato”. Zdałam maturę i teraz czeka na mnie nowe życie... chcę je dobrze przeżyć. Myślę, że najważniejsze w życiu jest szczęście, rodzina i miłość. Czy wybiorę dobrze... przekonam się za jakiś czas (ilustracja 6).*

Podsumowanie: Technika collage'u rozbudziła wyobraźnię, skłaniając uczestników do nietypowych i niekonwencjonalnych rozwiązań. Wiele trudu przysporzyło podejmowanie decyzji, a poprzez to wyrażanie swoich uczuć. Uczestnicy, wykonując prace, zaczęli rozmawiać o sobie, o swoich zainteresowaniach i problemach. Były to bardzo osobiste zwierzenia, które bardzo zbliżyły do siebie uczestników.

Ćwiczenie 6: Twarz – maska

Uczestnicy: młodzież w wieku 13-14 lat.

Czas trwania zajęć: 2 godziny.

Materiały: kartki A4, cienkopis i ołówek.

Przebieg ćwiczenia: Uczestnicy ołówkiem rysują na kartce owal twarzy, oczy i usta, a następnie za pomocą abstrakcyjnych wzorów wypełniają całe wnętrze cienkopisem, omijając zakreślone pola. Poprzez zagęszczenie i rozproszenie płynnych, falujących linii tworzą różne struktury. W rysunkach można zauważyć linie pionowe, poziome, owalne, skośne, kółka, pawie oczka, spirale, kratki, szachownice, pętelki, kropki, kreseczki i zygzaki (ilustracja 7).

Podsumowanie: Po zakończeniu i zawieszeniu prac uczestnicy stwierdzili, że pod maską ukryli siebie, a ich twarze wyglądają tak, jakby pokryte były tatuażami.

Ćwiczenie 7: Twarz/karykatura z liter

Uczestnicy: dzieci w wieku 10-14 lat.

Czas trwania zajęć: 2 godziny.

Materiały: biała i czarna kartka z bloku technicznego A3, kartki z nadrukiem samoprzylepnych liter w rozmiarach: 0,75 mm, 1 cm, 1,5 cm, 2 cm w kolorze białym i czarnym.

Przebieg ćwiczenia: Na początku uczestnicy dokonywali wyboru kartki. Następnie za pomocą ołówka należało lekko naszkicować portret. Dzieci zamiast farb czy kredek otrzymały kartki z nadrukowanymi literami w różnych rozmiarach. Litery te były w przeciwnym kolorze do wybranej kartki. Następnym etapem było polecenie, aby wykleić

portrety literkami różnej wielkości. Uczestnicy zaczęli wybierać litery, wymieniać się nimi, tworząc kształt. Niektórzy układali z liter tylko kontur, a inni wypełniali wnętrze lub tło. Jeden z uczestników przedstawił siebie w formie karykatury (ilustracja 8) i wszyscy bez trudu wszyscy mogli odgadnąć, kogo ona przedstawia.

Podsumowanie: Była to bardzo ciekawa zabawa, która sprawiła więcej radości niż malowanie.

Ćwiczenie 8: Twarz z kółek

Uczestnicy: młodzież w wieku 14-16 lat.

Czas trwania zajęć: 4 godziny.

Materiały: linijka z różnymi wielkościami kół, ołówek, cienkopis, kredki akwarelowe.

Przebieg ćwiczenia: Ćwiczenie polegało na naszkicowaniu ołówkiem kształtu twarzy, następnie wypełnieniu poszczególnych partii twarzy kólkami o różnej wielkości. Wykonanie ćwiczenia ułatwiała specjalna linijka z otworami kół różnej wielkości (21 otworów). Dla ułatwienia koła należało rysować od razu cienkopisem, a następnie cieniować kredkami akwarelowymi (ilustracja 9).

Podsumowanie: Wykonanie ćwiczenia było bardzo pracochłonne i wymagało dużo cierpliwości oraz dokładności.

Ćwiczenie 9: Sylweta mojego wnętrza – mój wizerunek

Uczestnicy: młodzież w wieku 13-15 lat.

Czas trwania zajęć: 2 godziny.

Materiały: kartka z bloku technicznego, pastele.

Przebieg ćwiczenia: Zadaniem uczestników było stworzenie wizerunku wnętrza głowy. Uczestnicy dobierali się w pary. Jedna osoba ustawiała się przed tablicą z przezroczystą taflą, do której przymocowano kartki A3. Następnie światło padające z reflektorów rzucało cień na kartkę. Po obrysowaniu sylwety głowy, następowała zamiana osób. Gdy wszyscy uczestnicy obrysowali swoje sylwety, należało zastanowić się i przedstawić „swoją głowę” w dowolnej formie plastycznej, np. w plamy kolorystyczne, paski czy dowolne wzory (ilustracje 10-12).

Podsumowanie: Uczestnicy odkrywali swoje emocje, opowiadali o tym, co czują, zastanawiali się nad doborem barw użytych w pracy.

Ćwiczenie 10: Mój autoportret

Uczestnicy: dzieci w wieku 8-10 lat.

Czas trwania zajęć: 2 godziny.

Materiały: pleksa – format A4, pisak wodoodporny, farby akrylowe.

Przebieg ćwiczenia: Zabawa polegała na oglądaniu swojej twarzy w lustrze. Dzieci bawiły się, robiąc różne miny i zniekształcenia twarzy. Później wzięły do rąk pleksę i dołożyły tak do twarzy, aby ją zdeformować przez rozplaszczanie na tafli szyby. Po różnych eksperymentach uczestnicy, mając do dyspozycji pisaki i farby, przystąpili do realizacji swojego autoportretu (ilustracja 13).

Podsumowanie: Część osób obrysowała fragment swojej twarzy, przykładając pleksę do lustra, inni wyolbrzymiali fragment twarzy, np. oko, ucho z wymyślonym kolczykiem. Po ukończeniu prac wszyscy „ukryli się” pod swoimi portretami i robili wspólne zdjęcia.

b. Warsztaty plastyczne z wykorzystaniem dłoni

Ćwiczenie 1: Falująca dłoń

Uczestnicy: młodzież w wieku 12-15 lat.

Czas trwania zajęć: 2 godziny.

Materiały: kartka A4 lub A3, ołówek, pastele lub pisaki.

Przebieg ćwiczenia: Uczniowie układali dowolne układy swojej dłoni na kartce i obrysowali je ołówkiem. Następnie rysowali proste poziome linie omijając dłoń, nie wchodząc na nią. Po narysowaniu linii prostych rysowali linie w kształcie łuku wewnątrz dłoni. Łuk zaczynał się od jednego końca linii poziomej i kończył się na jej drugim końcu. Można również było wykonać całą pracę, rysując linię bez odrywania ręki – linia prosta do konturu dłoni, łuk i ponownie linia prosta (ilustracja 14).

Podsumowanie: Dzięki takim zabiegom uczestnicy wykonali trójwymiarowy obraz.

Ćwiczenie 2: Zaczarowana dłoń

Uczestnicy: dzieci w wieku 7-9 lat.

Czas trwania zajęć: 2 godziny.

Materiały: kartka z bloku A3, pastele, pędzle, farby, piórko i tusz czarny.

Przebieg ćwiczenia: Jest to zabawa podobna do „rzucania” cienia na ścianę. Uczestnicy najpierw w powietrzu tworzyli kształty, a następnie dłoń odpowiednio ustawiali na kartce i odrysowywali ołówkiem. Następnie zastanawiali się, do czego jest ona podobna i w co można ją zamienić. Mając obrys dłoni, resztę mogli swobodnie dokończyć według swojego pomysłu. Dorysowywali do dłoni lub na niej to, co im przypominała, z czym się kojarzyła lub w co chcieli ją zamienić (ilustracja 15).

Podsumowanie: Ćwiczenie to rozbudzało wyobraźnię. Taką zabawę można wykorzystać wówczas, kiedy dziecko nie wie, co chciałoby narysować lub twierdzi, że nie potrafi rysować.

Ćwiczenie 3: Odcisk

Uczestnicy: dzieci w wieku 7-8 lat.

Czas trwania zajęć: 1 godzina.

Materiały: kartka A4, farby, pędzle, poduszka do pieczętek, piórko i tusz czarny lub cienkopis.

Przebieg ćwiczenia: Dzieci oglądają swoje ręce i za pomocą pędzla malują farbą całą dłoń, a następnie odciskają ją na kartce. Kartkę z odciskiem obracają dookoła w poszukiwaniu różnych kształtów i skojarzeń. Po wyschnięciu dorysowują odpowiednie elementy piórkiem i tuszem lub farbą. W pracach możemy znaleźć np.: motyle, pawie, koguty, żyrafy, słonie, papugi (ilustracja 16) itp. lub odciskają opuszki palców, a następnie cienkopisem dorysowują resztę.

Podsumowanie: Dzieci miały bardzo dużo pomysłów, które szybko przelewały na papier. Taka forma malowania dłoni dała swobodę wykorzystania zarówno całej dłoni, jak i poszczególnych palców podczas tworzenia tła.

Ćwiczenie 4: Obraz z dłoni

Uczestnicy: młodzież 12-14 lat.

Czas trwania zajęć: 2 godziny.

Materiały: kartka A3, ołówek, pastele lub farby, kolorowe mazaki, flamastry.

Przebieg ćwiczenia: Zadaniem uczestników było obrysowanie ołówkiem dowolnej ilości dłoni w różnych kierunkach i układach na kartce. Dłonie mogły na siebie nachodzić i krzyżować się. Następnym zadaniem było wybranie ulubionych kolorów i wypełnienie poszczególnych pól tak, aby pokryć całą powierzchnię (ilustracja 17).

Podsumowanie: Uczestnicy wybierali „swoją” kolorystykę do wykonania prac. Wypełnione przestrzenie były spontanicznym wyborem koloru w danej chwili. Jedni wybierali 2-3 kolory, inni potrzebowali większej ilości.

Ćwiczenie 5: Malowanie dłoni

Uczestnicy: dzieci w wieku 8-10 lat.

Czas trwania zajęć: 1 godzina.

Materiały: pędzle i farby do malowania twarzy.

Przebieg ćwiczenia: Dzieci, oglądając swoje dłonie, układały je tak, aby przypominały zwierzę lub ptaka. Następnie wypełniały kolorem poszczególne fragmenty skóry. Ich rysunki przypominały różne zwierzęta, np.: kota, psa, sowę, smoka i lwa (ilustracje 18-19).

Podsumowanie: Wybrane zwierzęta odzwierciedlały ich naturę, osobowość. Po wykonaniu przez wszystkich obrazów na swoich dłoniach dzieci odgrywały przygotowane przez siebie scenki.

Ćwiczenie 6: Świat na dłoni – mój portret

Uczestnicy: młodzież 13-14 lat.

Czas trwania zajęć: 1 godzina.

Materiały: kartka A4, ołówki, kredki ołówkowe.

Przebieg ćwiczenia: Uczestnicy oglądają swoje dłonie. Porównują kształt i wielkość. Następnie układają dłoń na kartce w dowolnym układzie i obrysowują jej kształt. Obrysowany kontur wypełniają rysunkami związanymi z ich życiem. Opisują, co lubią i dlaczego.

Fragmenty opisów:

Bartłomiej (lat 15) – „Siedzenie na murze to mój najczęstszy sposób spędzania wolnego czasu, gdy się nudzę. Latem lubię skakać na trampolinie. Cztery razy w tygodniu ćwiczę kolarstwo, jest to mój ulubiony sport. Lubię również jeść lody i pić kakao, a spaghetti to moje ulubione danie” (ilustracja 20).

Joanna (lat 14) – „Niektóre z moich zainteresowań wywołują we mnie adrenalinę, a inne są po prostu ciekawe i odzwierciedlają mnie”.

Wiktoria (lat 14) – „Lubię uprawiać sport oraz grać z przyjaciółmi na dworze. Jest to zdrowe dla mnie i innych. Lubię dużo czytać oraz słuchać muzyki. Gdy pada deszcz, zawsze idę do pokoju, sięgam po ulubioną lekturę i przenoszę się w inny świat. Uwielbiam owoce i zawsze, gdy jestem na działce, zbieram je i robimy razem z mamą przetwory”.

Podsumowanie: Ćwiczenie uświadomiło uczestnikom, że z dłoni można wiele rzeczy wyczytać – stwierdzili oni, że dłoń to wielka otwarta księga, w której odbija się cały świat, całe nasze życie.

Podsumowanie

Przeprowadzone warsztaty uzmysłowiły uczestnikom, że twarz i dłoń mogą być tematem różnych zabaw plastycznych. Ćwiczenia te zachęcały ich do eksperymentowania. Uczestnicy w swoich pracach poszukiwali twórczych rozwiązań i cieszyli się z ich rezultatów. Wszystkie grupy pracowały kreatywnie. Uczestnicy mieli bogatą wyobraźnię, chcieli jak najwięcej zrobić, działali dla przyjemności, cieszyli się samym aktem twórczym, a przy okazji wyrażali siebie i swoje emocje. Dyskutowali na temat swoich prac, wyrażali swoje opinie i poglądy¹.

Głównym celem warsztatów było:

- uspokojenie, wyciszenie i skupienie;
- refleksja nad wydarzeniami z życia;
- subiektywny i obiektywny odbiór otaczającego nas świata;
- obiektywizacja przemyśleń;
- uwrażliwienie na emocje;
- rozwój sprawności manualnej i koordynacji wzrokowo-motorycznej;
- prezentacja własnych emocji pozytywnych i negatywnych;
- kształcenie zdolności koncentracji uwagi.

Udział w zajęciach dawał uczestnikom wiele radości, stał się inspiracją do przekazywania swoich myśli i odkrywania w sobie kreatywności.

Powyższe warsztaty były tylko wybranymi przykładami licznych możliwości zastosowania i wykorzystania twarzy i dłoni.

Streszczenie

Artykuł przedstawia różne przykłady twórczych działań uczestników zajęć pracowni grafiki w wieku 7-17 lat z Pałacu Młodzieży w Nowym Sączu. Warsztaty były cyklem różnorodnych spotkań, zainspirowanych twarzą i dłonią. Były to plastyczne eksperymenty w formie zabawy, terapii i możliwości zagospodarowania wolnego czasu. Wszystkie grupy pracowały kreatywnie. Uczestnicy mieli bogatą wyobraźnię, działali dla przyjemności, cieszyli się samym aktem twórczym. Tworząc, wyrażali siebie i swoje emocje oraz dyskutowali na temat swoich prac.

¹ Szerzej na temat warsztatów plastycznych w Pałacu Młodzieży zob.: „Zajęcia arteterapeutyczne w pracowni grafiki na przykładzie Pałacu Młodzieży w Nowym Sączu” (s. 237-250), A. Rolka, 2012, w: *Podmiot. Sztuka-Terapia-Edukacja. Rozwijanie potencjału twórczego*, M. Cylkowska-Nowak, J. Imielska, E. Kasperek-Golimowska, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytet Medyczny; „Terapia sztuką – twórcze działania z dziećmi i młodzieżą na zajęciach plastycznych” (s. 72-77), A. Rolka, 2014, w: *Terapia psychologiczno-pedagogiczna i wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży*, T. Senko (red.), Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ; „Warsztaty plastyczne dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych” (s. 339-348), A. Rolka, 2014, w: *Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problemy współczesnej edukacji*, w: T. Senko, I. Bugajska-Bigos, B. Lisowska, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ; „Warsztaty plastyczne z literą w edukacji pozaszkolnej” (s. 94-105), A. Rolka, 2015, w: *Słowa – Znaczenia Międzynarodowy projekt Koła Naukowo-Artystycznego Piekarnia, wykładowców i studentów kierunku Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu oraz zaproszonych gości*, I. Bugajska-Bigos (red.), Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ; „Inspiracje plastyczne w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych” (s. 257-264), A. Rolka, 2015, w: *Współczesna arteterapia aspekty teoretyczno-praktyczne*, I. Bugajska-Bigos, A. Steliga, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ; „Praca z dziećmi w placówce wychowania pozaszkolnego na przykładzie pracowni plastycznej w Pałacu Młodzieży w Nowym Sączu” (s. 121-137), A. Rolka, 2015, w: *Rozwijanie zainteresowań i uzdolnień dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych w wymiarze teoretyczno-praktycznym*, W. Kudyba, B. Lisowska, I. Bugajska-Bigos, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ.

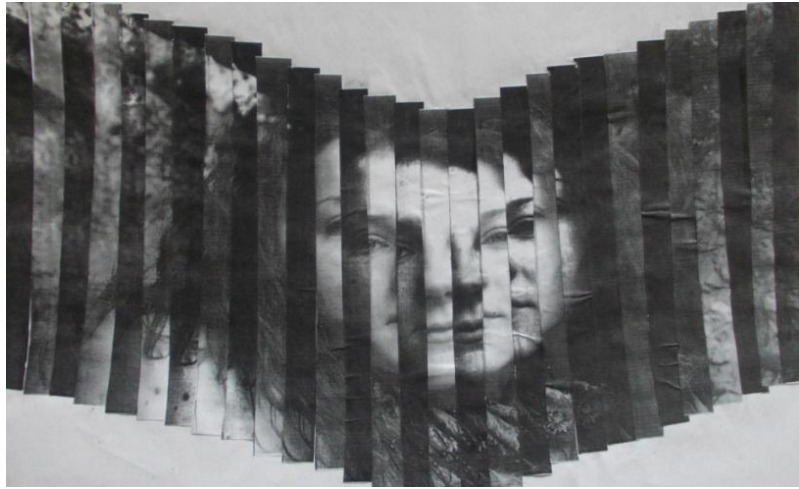
Summary

The article represents different examples of creative workings among participants of different ages (7-17), during the art workshops of studio graphic art, at the Palace of Youth in Nowy Sącz. The workshops were the series of meetings inspired with face and palm. They were this the plastic experiments in form of party, the therapy and the possibility of the farm implements of free time. All groups worked creatively. Participants had rich imagination, they acted for pleasure, they be pleased with only creative act. Creating they expressed me and their emotions as well as they discussed on subject their works.

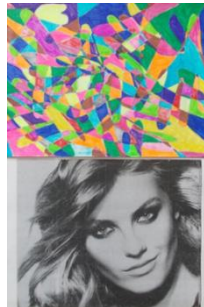
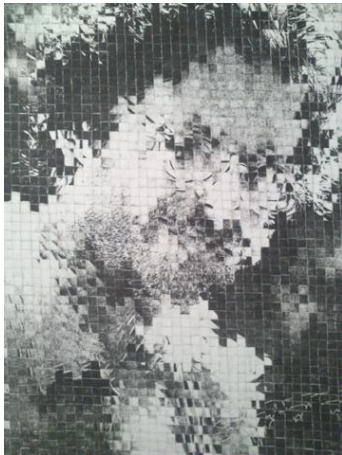
Bibliografia

- Baranowska-Jojko, E. (2013). *Rozwojowa kreska. Ćwiczenia plastyczne z elementami arteterapii*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Handford, O., Karolak, W. (2009). *Portrety i maski w twórczym rozwoju i arteterapii*. Łódź: Wydawnictwo Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Józefowski, E. (2009). *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych na podstawie doświadczeń własnych*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Józefowski, E. (2012). *Arteterapia w sztuce i edukacji. Praktyka oddziaływań arteterapeutycznych z zastosowaniem kreacji plastycznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karolak, W. (2014). *Arteterapie. Język wizualny w terapiach twórczości i sztuce*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Leathers, D.G. (2007). *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*. Tłum. M. Trzcńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łoza, B., Chmielnicka-Plaskota, A. (2014). *Arteterapia (część 1)*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Rolka, A. (2012). Zajęcia arteterapeutyczne w pracowni grafiki na przykładzie Pałacu Młodzieży w Nowym Sączu. W: M. Cylkowska-Nowak, J. Imielska, E. Kasperek-Golimowska, *Podmiot. Sztuka-Terapia-Edukacja. Rozwijanie potencjału twórczego* (s. 237-250). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytet Medyczny.
- Rolka, A. (2014a). Terapia sztuką – twórcze działania z dziećmi i młodzieżą na zajęciach plastycznych. W: T. Senko (red.), *Terapia psychologiczno-pedagogiczna i wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży* (s. 72-77). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ.
- Rolka, A. (2014b). Warsztaty plastyczne dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: T. Senko, I. Bugajska-Bigos, B. Lisowska, *Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problemy współczesnej edukacji* (s. 339-348). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ.
- Rolka, A. (2015a). Inspiracje plastyczne w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: I. Bugajska-Bigos, A. Steliga, *Współczesna arteterapia aspekty teoretyczno-praktyczne* (s. 257-264). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ.
- Rolka, A. (2015b). Praca z dziećmi w placówce wychowania pozaszkolnego na przykładzie pracowni plastycznej w Pałacu Młodzieży w Nowym Sączu. W: W. Kudyba, B. Lisowska, I. Bugajska-Bigos, *Rozwijanie zainteresowań i uzdolnień dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych w wymiarze teoretyczno-praktycznym* (s. 121-137). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ.
- Rolka, A. (2015c). Warsztaty plastyczne z literą w edukacji pozaszkolnej. W: I. Bugajska-Bigos (red.), „Słowa – Znaczenia”. *Międzynarodowy projekt Koła Naukowo-Artystycznego Piekarnia, wykładowców i studentów kierunku Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu oraz zaproszonych gości* (s. 94-105). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ.
- Sienkiewicz-Wilowska, J.A. (2009). *Dziecko rysuje, maluje, rzeźbi. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sikorski, W. (2009). *Werbalne i niewerbalne oddziaływania w psychoterapii*. Warszawa: Wydawnictwo Difin SA.

Aneks



Ilustracja 1. Kacper (lat 9). Ilustracja 2. Beata (lat 15).



Ilustracja 3. Agnieszka (lat 14). Ilustracja 4. Ania (lat 15).



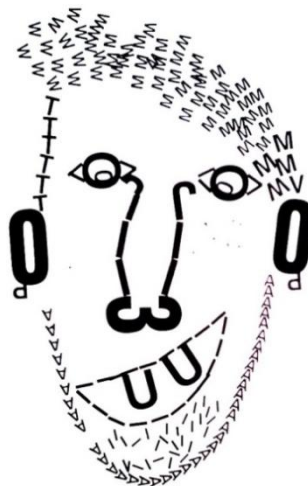
Ilustracja 5. Ania (lat 8).



Ilustracja 6. Paulina (lat 17).



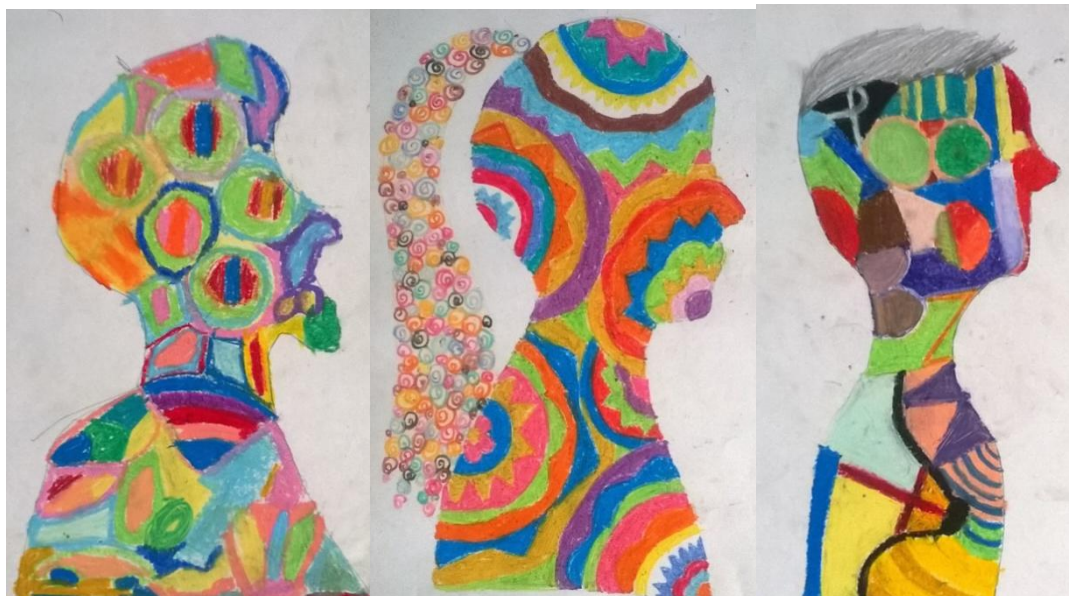
Ilustracja 7. Julia (lat 14).



Ilustracja 8. Mateusz (lat 13).



Ilustracja 9. Kasia (lat 16).



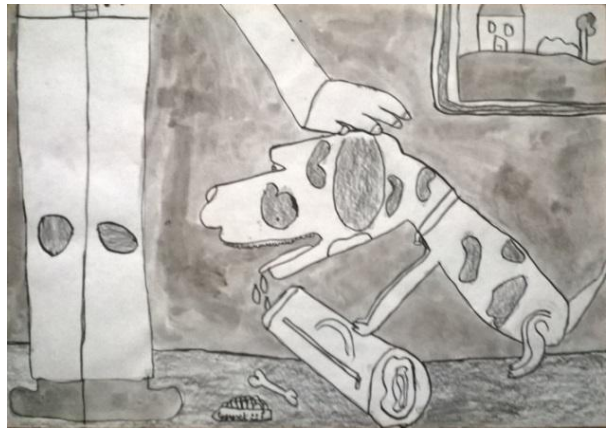
Ilustracje 10-12. Maciek (lat 15), Julia (lat 15) i Piotr (lat 15).



Ilustracja 13. Ania (lat 8), Zosia (lat 10) i Łucja (lat 8).



Ilustracja 14. Ania (lat 12).



Ilustracja 15. Kacper (lat 9).



Ilustracja 16. Karol (lat 7).



Ilustracja 17. Julia (lat 14).



Ilustracje 18-19. Martyna (lat 7) i Zuzia (lat 8).



Ilustracja 20. Bartłomiej (lat 15).

Zofia POREBSKA

Szkoła Podstawowa w Trzycierzu

KOMUNIKACJA ZORGANIZOWANA A REALIZACJA PODSTAWY PROGRAMOWEJ

Wstęp

Od pierwszych dni swojego istnienia potrzebujemy i szukamy kontaktu z drugim człowiekiem. W każdej chwili wysyłamy otoczeniu sygnały, które są reakcją na nasze oddziaływanie na to, co dzieje się na zewnątrz i we wnętrzu naszego organizmu. Czynimy to najczęściej za pomocą słów, a one mają ogromną moc sprawczą, oddziałując na własne i cudze procesy psychiczne oraz somatyczne. Mogą mobilizować i wyzwalać nieznane pokłady energii, ale potrafią też przybijać i zniechęcać do działania. Komunikacja słowna i pozawerbalne sygnały aprobaty czy odrzucenia, nadawane świadomie i mimowolnie, są podstawą każdego związku oraz relacji międzyludzkiej.

Wyraz twarzy, mowa ciała, ubiór sygnalizują nasze myśli, uczucia, poglądy oraz dążenia, które podlegają ciągłej wymianie z innymi. To, jak wykorzystujemy środki, którymi dysponujemy w trakcie rozmowy, zależy od naszej osobowości, kultury, wychowania i okoliczności, w jakich się znajdujemy. Ten, z kim rozmawiamy, odbiera nasze sygnały i tłumaczy je z punktu widzenia swojego nastawienia, własnych doświadczeń, preferowanych wartości, dążeń itp. (Widstrand, 2005, s. 52).

Jak prowadzić zorganizowaną komunikację w szkole, aby służyła ona celom dydaktycznym, wychowawczym i kompetencjom społecznym? Właśnie o tym traktować będzie niniejszy artykuł.

1. Zorganizowana komunikacja w szkole

Zorganizowana komunikacja w szkole to wieloaspektowy i złożony proces. Zakłada on przede wszystkim przekaz różnorodnych informacji, ale też wymianę i interpretację przekazów. Rozkłada się na treści poszczególnych przedmiotów nauczania i zawartość realizowanych w szkole obowiązkowych oraz dodatkowych programów wychowania i profilaktyki. Szczególna rola przypada w tym względzie nauczycielom polonistom, od których wymaga się kształcenia szeroko pojętych kompetencji komunikacyjnych. Zaliczyć tu należy przede wszystkim poznawanie języka, jego norm i odmian, wzbogacanie czynnego słownictwa oraz wykorzystywanie umiejętności językowych w codziennej praktyce. Komunikacja podporządkowana nadrzędnym celom szkoły, jakimi są wyposażenie w wiedzę i umiejętności oraz kształtowanie predyspozycji społecznych, wymaga świadomej kontroli formy i treści przekazu oraz sprawdzania, jak komunikat rozumie odbiorca. Skuteczna komunikacja ma miejsce wtedy, gdy rozmówca odbiera treść komunikatu, która jest zgodna z intencją nadawcy, a w szkole daje wymierne i pożądane efekty w nauczaniu oraz wychowywaniu.

Specyfika zorganizowanej komunikacji szkolnej wynika głównie z hierarchiczności i komplementarności relacji. Nauczyciel przewodzi, wymaga, poucza, kontroluje, a uczeń akceptuje taki stan rzeczy i podporządkowuje się. Niedojrzałe osobowościowo dziecko potrzebuje dorosłego i doskonale odnajduje się w tym układzie. Uczeń zależny od nauczyciela dopełnia jego komunikaty i ustala swoje miejsce obok wiodącej roli pedagoga. Oczywiście

jest, że odpowiedzialność za kreowanie przestrzeni porozumiewania się spoczywa na nauczycielu. Podstawą dialogu i owocnej komunikacji w szkole, a tym samym wywierania pożądanego wpływu, jest szacunek do ucznia, respektowanie jego godności i potrzeb oraz partnerstwo w procesie edukacyjnym. „Dialog to spotkanie, które obu stronom pozwala na nauczenie się czegoś nowego, przejrzanie się w oczach drugiej osoby i niejako zrealizowanie siebie, urzeczywistnienie swojego życia w kontekście życia drugiego człowieka” (Witkowska-Krych, 2015, s. 45). Dialog realizuje się poprzez język – podstawowe narzędzie komunikacyjne – i mowę ciała, ale nie tylko. „Dialog wychowawczy powinien być zawsze oparty na podstawowych zasadach dialogu, gdzie słuchanie ma pierwszeństwo przed mówieniem, rozumienie ma pierwszeństwo przed osądzaniem, dzielenie się doświadczeniem ma pierwszeństwo przed pouczaniem” (Skreczko, 2007, s. 35).

Podstawą dialogu jest uważne słuchanie. Polega ono na okazaniu mówiącemu rzeczywistego zainteresowania. Dobry słuchacz zatrzymuje się na chwilę, ma czas i nigdzie się nie śpieszy, zapomina o swoich sprawach i problemach, a koncentruje na komunikacie nadawcy. Umiejętność skupienia się na słuchaniu wyraża poprzez zwrócenie się w stronę mówiącego, utrzymywanie z nim kontaktu wzrokowego i okazywanie sygnałów niewerbalnych potwierdzających słuchanie. Posługuje się też parafrazą, odzwierciedlaniem i prowadzeniem. Parafraza pozwala nie tylko na lepsze zrozumienie mówiącego, ale też oddala możliwość oceniania czy negatywnego myślenia. Odzwierciedlanie to odniesienie się do nastroju i uczuć osoby mówiącej, natomiast prowadzenie jest skupianiem się na najważniejszej kwestii, często gubionej przez nadawcę komunikatu w natłoku myśli i emocji. Aktywne słuchanie, będące wyrazem empatii, wymaga dużo cierpliwości, uwagi i wysiłku, lecz jego efekty rekompensują trud. „Siła empatii jest zadziwiająca. Jest ona bezpośrednią drogą do wnętrza człowieka i tą częścią ludzkiej natury, która naturalnie dąży do współdziałania z innymi” (Widstrand, 2005, s. 25). Pozwala rozładowywać napięcie emocjonalne mówiącego, poprawia samopoczucie i daje siły do przezwyciężenia trudności. „Dzieci od pierwszych chwil życia powinny doświadczać, że są słuchane, ponieważ budują na tym poczucie własnej wartości i tożsamości” (Petrie, 2011, s. 41). Nauczyciel, który uważnie słucha swoich wychowanków, lepiej ich poznaje i rozumie ich punkt widzenia. Przyjmowanie perspektywy drugiego człowieka i patrzenie jego oczyma jest bardzo ważne w pedagogice społecznej; znacznie ułatwia kontakt z dzieckiem i szkolne oddziaływanie. Uważne słuchanie mówiącego to również wyraz szacunku do jego osoby i poważne traktowanie tego, co ma do powiedzenia. „Dzieci potrzebują ludzi wrażliwych i reagujących na ich potrzeby, jeśli mają się dobrze rozwijać i być szczęśliwe. Nie można być wrażliwym na potrzeby dziecka, dopóki nie rozumie się jego „przekazów», znaczenia jego słów, gestów i wyrazów twarzy; są to cegiełki budujące jego relacje z opiekunami” (Ibidem, s. 47).

2. Język komunikacji

Język jest bezcennym narzędziem komunikacji międzyludzkiej. Im bogatszy, precyzyjniejszy i subtelniejszy, tym większa możliwość skutecznego oraz sprawnego porozumiewania się. Nieocenione usługi dla szkoły niesie język Porozumienia bez Przemocy opracowany przez M.B. Rosenberga. „Porozumienie bez Przemocy proponuje język, za pomocą którego można budować zrozumienie, szacunek i chęć współpracy zamiast nieporozumień i konfliktów” (Widstrand, 2005, s. 8). Opiera się na zdolności wyrażania własnych uczuć, potrzeb oraz rozumienia uczuć i potrzeb rozmówcy. Jest to

tw. język „żyrafy”, a szczerść, łagodność, zrozumienie i empatia to jego najważniejsze cechy. „Żyrafa” uważnie słucha, nie daje rad, nie poucza, nie atakuje. Stara się zrozumieć i znaleźć drogę porozumienia. Jej przeciwieństwem jest język „szakala”. „Szakal” nieustannie ocenia, krytykuje; nie musi w ogóle słuchać – wie lepiej. „Szakal” nie powstrzymuje odruchowej reakcji emocjonalnej, nie bierze pod uwagę uczuć drugiej osoby, ma na względzie tylko własne dobro. „Szakal” atakuje na zewnątrz i do wewnątrz. W drugim przypadku w prowadzonym monologu wewnętrznym ocenia swoje zachowanie i zawsze poddaje krytycznemu osądowi.

Porozumienie bez Przemocy, czyli postawa „żyrafy”, składa się z czterech elementów:

1. Spostrzeżenie (obserwacja):

Oznacza próbę opisanego tego, co się zastaje, bez oceny, osądu, interpretowania czy szufladkowania, bo ona utrudnia dojście do sedna sprawy. Opis jest formą „zarejestrowania” faktów, np. dotyczących trudnych zachowań ucznia.

2. Uczucia:

Ten element sprowadza się do wyrażenia swoich uczuć w odpowiedzi na zaistniałą sytuację. Ujawnienie prawdziwych uczuć czyni nauczyciela autentycznym i zaangażowanym w sprawę wspomnianego niewłaściwego zachowania ucznia. Adekwatne wyrażenie i nazwanie uczuć, które nie przeczy mowie ciała, buduje pozytywny wizerunek wychowawcy i jest próbą nawiązania kontaktu oraz pozyskania rozmówcy do współpracy.

3. Potrzeby:

Wynikają z rozpoznanych i wypowiedzianych uczuć oraz generowanych myśli. Jest ich wiele, od potrzeb przetrwania biologicznego, poprzez potrzebę bezpieczeństwa, skutecznego oddziaływania, przynależności, wspólnoty duchowej, na samorealizacji kończąc. Ważne jest, aby w kontaktach z dziećmi i dorosłymi mówić o własnych potrzebach i oczekiwaniach; jasno wyrazić, że zależy nam np. na prawdomówności.

4. Prośba:

To wyrażenie konkretnym językiem, czego oczekujemy, aby nasze potrzeby zostały zaspokojone. Dobrze sformułowana prośba jest prosta i zrozumiała, zakłada także możliwość odmowy, co różni ją od żądania. Te ostatnie spełnia się niechętnie, bowiem żądania rodzą przekorę.

Porozumienie bez Przemocy zakłada niezależność i wzajemność oraz uwzględnianie potrzeb własnych i cudzych w procesie społecznym. Najważniejsze w nim są umiejętność słuchania i szczerść wyrażająca się w prawdzie uczuć i potrzeb. Umiejętność słuchania oznacza tu przede wszystkim zrozumienie mówiącego, a nie przyznanie racji, przeforsowanie opinii czy wywarcie presji. Porozumienie bez Przemocy sprawia, że rozmówca otrzymuje potwierdzenie w obszarze uczuć i potrzeb, czyli dochodzi do znaczenia wczucie się w sytuację przeżyć wewnętrznych drugiej osoby – interlokutora. „Uczciwość, empatia i potwierdzenia przyczyniają się do chęci rozwiązania konfliktu u obydwu partnerów, którzy często zauważają, że rozwiązanie przychodzi samo” (Widstrand, 2005, s. 14). Szczerze otwarcie się na uczucia i potrzeby mówiącego jest strategią dotarcia do jego wnętrza oraz wyzwolenia pozytywnego potencjału, który drzemie w każdym z nas. Poprzez metodę Rosenberga uczniowie kształtują swoją osobowość, uczą się dialogu, kontaktów społecznych, ale też aktywnego słuchania i mądrego argumentowania.

Język „szakala” natomiast dzieli się na trzy kategorie:

1. Oceny:

Jednoznacznie wyrażane oceny i sądy mogą działać jak samospełniająca się przepowiednia (np. nie potrafisz skupić uwagi).

2. Żądanie:

Zwykle obok domagania się określonej postawy zawiera groźbę potencjalnej kary, stąd ewidentnie uderza w samostanowienie jednostki.

3. Negowanie prawa wyboru:

To tłumaczenie określonych zachowań wpływem różnorodnych okoliczności.

Wśród nich znajduje się szereg barier komunikacyjnych, które utrudniają porozumienie się rozmówców i nawiązanie głębszego kontaktu z uwagi na niedopuszczenie do głosu uczuć oraz potrzeb. Należą do nich m.in.:

- udzielanie rady (uwagam, że powinnaś...);
- tłumaczenie się (przecież to był wypadek...);
- załatwianie spraw (nie martw się, biorę to na siebie);
- pocieszanie (mogło być gorzej);
- opowiedzenia „bajki” (wiem, o czym mówisz, bo ja latem...);
- niedopuszczenie do siebie uczuć (uspokój się, następnym razem będzie lepiej);
- okazywanie współczucia (biedactwo...);
- przesłuchiwanie (kto jeszcze był z tobą...);
- ocenianie (twój błąd polega na...);
- przebijanie (co tam twój problem, ja to dopiero miałam kłopot...);
- szkolenie (wyjdzie ci to na dobre...);
- tonowanie (czas leczy rany...);
- upominanie (nie używaj takich wielkich słów...);
- krytykowanie (ty popełniasz wciąż te same błędy...) (Ibidem, s. 18-19).

W codziennej komunikacji często zdarza się, że język „żyrafy” – otwartej, szczerzej i bezpośrednio trafi na „szakala” – ograniczonego uprzedzeniami, sztywnymi schematami, skłonnością do uogólnień. „Szakal” z góry zakłada swoje racje, wyższość, nie uznaje kompromisu, lubi osądzać, krytykować i wymuszać, wzbudza poczucie winy, feruje najsurowsze wyroki. „Szakal” atakuje osobę, a nie jej czyny. Naturalną reakcją człowieka na taką postawę jest tłumienie swoich uczuć i potrzeb, spychanie ich głęboko w podświadomość lub nakładanie masek, by nie narazić się na negatywną ocenę i naganę. Tymczasem celem Porozumienia bez Przemocy jest odnajdywanie głębszych uczuć w nas samych i rozmówcach, tak aby posłużyły one za bazę do wzajemnego porozumienia. Odrzucić należy ocenianie, osądzanie i szufladkowanie. Język i słowa, które wypowiadamy, mają być odzwierciedleniem wyznawanych wartości i zgodny z wyznawaną wizją tego, jak mają wyglądać stosunki międzyludzkie. W każdym człowieku powinna zwać się postawa „żyrafy”.

Porozumienie bez Przemocy zakłada, że język „żyrafy” należy wykorzystywać nie tylko w sytuacjach konfliktowych, trudnych, ale też wtedy, gdy inni wzbudzili w nas pozytywne uczucia, zawsze bowiem służy zacieśnianiu więzów i budowaniu relacji; wzmacnianiu i motywowaniu. Pozwala też lepiej poznać samego siebie i koncentrować się na pozytywnych aspektach życia. Język oparty na Porozumieniu bez Przemocy

pomaga w codziennym ustalaniu celów, planów pracy oraz tworzeniu atmosfery pracy, w której uczeń sam przejmuje odpowiedzialność za swój rozwój. Metoda sprawdza się w budowaniu dobrych relacji z innymi nauczycielami i rodzicami uczniów.

3. Dialog pedagogiczny

Porozumienie bez Przemocy bliskie jest ideom dialogu pedagogicznego. Zakłada on przede wszystkim podmiotowe traktowanie wszystkich uczniów i uznawanie w nich pełnoprawnych partnerów toczących się w szkole procesów. W takim układzie udziela się dzieciom pełnego głosu i głos ten się ceni. Dziecko, mimo swego niewielkiego doświadczenia, ma prawo do wyrażania opinii na własny temat i samostanowienia. Ta autentyczna komunikacja zaciera różnice związane z wiekiem, a budzi sympatię, zainteresowanie gotowością uwzględniania punktu widzenia i racji drugiego człowieka. Taki dialog sprawia, że „nie tylko my rozmawiamy z wami, ale także wy z nami rozmawiacie po to, by wspólnie na drodze kompromisu i obopólnej zgody osiągnąć zamierzony cel, który świat, choćby w mikroskali, uczyni lepszym” (Witkowska-Krych, 2015, s. 42)

Dialog pedagogiczny ukierunkowany na wszechstronny rozwój ucznia, uwzględniający nie tylko wyposażenie jednostki w szkolną wiedzę i umiejętności, ale też w wartości i sprawności komunikacyjne, angażuje go w proces lekcyjny, pozwala w naturalny sposób motywować do samorozwoju. Może być narzędziem profilaktyki, gdyż otwarte komunikowanie oczekiwania, potrzeb i emocji przeciwdziała izolacji i frustracji. Sprawne komunikowanie się i kultura prowadzenia dialogu są przydatne dla zwykłej wymiany informacji, ale też dla realizacji kluczowych zadań szkoły. Pozwalają też rozmówcom wzrastać do autorefleksji, odpowiedzialności, odwagi moralnej i pokojowego rozwiązywania konfliktów. W czasie dialogu pedagogicznego „następuje przekaz wiedzy, rozwój zdolności poznawczych i intelektualnych ucznia, kształtowania ich postaw i poglądów, wprowadzanie uczniów w różnorodne role społeczne, które będą spełniać w przyszłości” (Zieliński, 2015, s. 11).

Nauczyciel w dialogu pedagogicznym angażuje się emocjonalnie i odsłania samego siebie ujawniając swoje zainteresowania, opinie, posiadaną wiedzę wiedząc, że „jeśli przekazowi informacji towarzyszy zaangażowanie, postawa potwierdzająca prawidłowość przekazywanych treści, wówczas w największym stopniu ma miejsce oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze na uczniów” (Ibidem, s. 12). Stąd im więcej autentyczności ze strony nauczyciela, tym lepszy bezpośredni kontakt z uczniem i większe oddziaływanie wychowawcze, zdolne zaszczerpić wartości i pożądane postawy względem nauki i innych ludzi. Jest to jednocześnie przeciwdziałanie przyswajaniu łatwych, prostych, lecz czasem niespójnych i szkodliwych treści lansowanych przez media.

Komunikowanie się, jako wymiana zarówno sygnałów werbalnych, jak i niewerbalnych (poprzez mimikę, gestykulację, ton głosu, pozycję ciała, wzrok itp.) w autentycznym dialogu pedagogicznym, musi być integralne, gdyż sprzeczność między tymi dwoma rodzajami przekazu może wywoływać wątpliwość co do wiarygodności mówcy. Dialog pedagogiczny to także prawda naukowa przekazywanych treści, czyli upowszechnianie wiedzy obiektywnej, a nie własnych subiektywnych poglądów i rzetelność w wypełnianiu zawodowych obowiązków. Prowadzenie komunikacji zorganizowanej w duchu dialogu pedagogicznego przynosi podmiotom społeczności szkolnej wiele wzajemnych korzyści.

4. Jak mówić do dziecka?

Porozumiewanie się jest jedną z najważniejszych umiejętności, które powinna kształtować szkoła. Na komunikacji w szkole pomiędzy nauczycielem i uczniem oraz uczniami między sobą opiera się cały proces dydaktyczny i wychowawczy. Dzieci to bardzo dynamiczne podmioty komunikacji i działania; ich interakcje determinują efekty edukacyjne. Sposób korzystania z języka kreuje atmosferę nauczania i uczenia się. Treści odbierane przez umysł i serce kształtują światopogląd oraz osobowość młodego człowieka. Relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem – podstawowymi podmiotami – ma fundamentalne znaczenie dla efektów kształcenia.

Poprawny i trafny język komunikacji pozwala na zbudowanie satysfakcjonujących relacji z dziećmi, które mogą stać się bazą do dalszych oddziaływań dydaktycznych oraz wychowawczych. Umiejętna komunikacja interpersonalna obejmuje wiele działań, podczas których należy przestrzegać sprawdzonych, cennych zasad. Wynikają one z Porozumienia bez Przemocy, dialogu pedagogicznego i innych uznanych metod oddziaływania. Są to m.in.:

1. Aktywne słuchanie: wyzwala w drugim człowieku pozytywne uczucia. Zaspokaja potrzebę naturalnego dzielenia się przeżyciami i doświadczeniami. Wzmacnia w mówiącym poczucie własnej wartości, porządkuje jego emocje i daje siłę do działania. Aktywne słuchanie utwierdza w przekonaniu, że nikt nie jest sam i największe ciężary codziennego życia może podzielić między życzliwe mu osoby.

2. Zadawanie pytań: formułowanie pytań jest najczęściej próbą uzyskania różnorodnych informacji o rozmówcy lub sposobem na nawiązanie czy podtrzymanie rozmowy. Stosowane pytania są najczęściej otwarte lub zamknięte. Wyróżnia się także wspomagające, wyjaśniające, świadczące o zainteresowaniu, ale też drażliwe i wścibskie. Rozważne pytania działają zachęcająco i ułatwiają komunikację. Pozwalają pozyskać wiedzę o wychowanku, którą nauczyciel ma dysponować tak, aby wykorzystać ją dla dobra dziecka.

3. Wyznaczanie granic: „dziecko potrzebuje zasad, które nadadzą ich życiu czytelną strukturę, które pomogą określić ich tożsamość” (Czerwińska, 2014, s. 20). Dziecko musi mieć wyznaczone granice, gdyż daje mu to poczucie bezpieczeństwa, uczy porządku wewnętrznego i przestrzegania ustalonych reguł. Pozwala też odróżnić dobro od zła. Postawa dorosłego wobec dziecka przy wyznaczaniu granic musi być spójna i wyrażać się stanowczością, decyzyjnością i umiejętnością werbalizowania jednoznacznych zakazów. Nie ma tu miejsca na wahanie, prośbę czy tłumaczenie swojego stanowiska.

4. Akceptowanie i nazywanie uczuć: „Jeśli chcemy sprawić, żeby uczniowie mogli myśleć i uczyć się, musimy z szacunkiem traktować ich uczucia” (Faber, 2006, s. 21). W szkole należy stosować metodę akceptacji uczuć. Przygnębienie, brak rozumienia uczuć powoduje niemożność koncentracji i przyswajania nowego materiału. Zaprzeczanie uczuciom i niedostrzeganie ich zniechęca ucznia, gdy je zaakceptujemy i nazwiemy – uczeń otrzyma zachętę do twórczych działań. Potwierdzenie uczuć jest lepsze od często stosowanej krytyki i udzielania rad. Pozwala skoncentrować się na problemie i podjąć próbę rozwiązania go. Bezwarunkowe akceptowanie i rozumienie stanów emocjonalnych dziecka to pierwszy klucz do jego serca, to przyjęcie jego sposobu postrzegania świata. „Uczeń ma prawo odczuwać złość i wyrażać ją, nie ma prawa wyrządzać drugiej osobie krzywdy” (Ibidem, s. 42). Akceptowanie uczuć nie oznacza aprobowania wszystkich zachowań, wobec których ma zastosowanie bezwzględne wyznaczanie wspomnianych granic. W pracy zawodowej nauczyciel musi mieć świadomość występowania całej gamy

uczuciu u podopiecznych i siebie, które są ważnym przekazem, ale mogą też powodować zakłócenia komunikacji. Właściwe rozpoznanie ich, akceptowanie i nazywanie, a przez to wyciszenie niepożądanych, sprawia, że stają się sprzymierzeńcem w codziennej komunikacji szkolnej.

5. Dostrzeganie i docenianie mocnych stron: O dziecku warto mówić dobrze w jego obecności i bez niego, „szukać pokładów dobra, bo to jest podstawowym warunkiem jego prawidłowego rozwoju” (Czerwińska, 2014, s. 17). W dzieciach trzeba podziwiać i rozwijać, to co najlepsze, dzięki temu koncentrują swoją energię na pozytywnych działaniach, co przynosi efekty dla nich samych i społeczności szkolnej.

a) Chwalenie dziecka. Pochwała, którą dziecko może przyjąć i która rzeczywiście pomaga mu zbudować szacunek dla samego siebie jest pochwałą opisową, która uwzględnia włożoną pracę w stosunku do możliwości dziecka. Dzieci trzeba chwalić, bo „pochwały wzmacniają poczucie wartości siebie, podnoszą samoocenę, a także zachęcają do dalszego wysiłku” (Ibidem, s. 54). Pochwała sprawia, że są z siebie dumne. Pochwała nie może jednak oceniać i kategorycznie rozstrzygać o posiadanym przymiocie, „dzieci czują się bardzo niezręcznie kiedy pochwała je ocenia. Odrzucają ją. Czasami będą z rozmysłem zachowywać się źle, żeby udowodnić, że się mylimy” (Faber, 2006, s. 140). Pochwała opisowa wymaga wysiłku wysłuchania tego co mówi nam dziecko, zapoznania się z jego pracą, osiągniętym wynikiem. Jest trudniejsza, zabiera więcej czasu, nie można jej zamknąć lakonicznym „jesteś wspaniały” lub „poradziłeś sobie doskonale”. Właściwie formułowana pochwała z czasem czyni dzieci niezależnymi osobami, myślącymi i działającymi w sposób twórczy, które nie koncentrują się na szukaniu aprobaty u innych lecz ufają własnej ocenie. Należy też pamiętać, że kiedy mówi się o dobrym, nie należy wytykać złego.

b) Konstruktywna krytyka. Formułując komunikat będący krytyką, nauczyciel powinien skonstruować go w takiej formie, aby uczeń nie stracił wiary w siebie. Jest to tzw. metoda kanapki feedbackowej złożonej z warstw: pochwała, krytyka, pochwała. Konstruktywna krytyka zaczyna się na długo przedtem zanim zostanie udzielona, gdyż ma być odniesieniem się do przedstawionych klarownie wymagań, których uczeń nie spełnia w danym momencie. Tak „podana” konstruktywna krytyka uczy realnego oceniania swoich możliwości, przeciwdziała błędnym mniemaniom o „wielkości” własnej. Przynosi do prawdziwych kontaktów społecznych, w których niejednokrotnie nie brakuje spójności i nazywania bez ogródek wad i niedociągnięć. Konstruktywna krytyka jest niezbędna zwłaszcza uczniom zdolnym, którzy wcześniej czy później zetkną się z bolesną konfrontacją na swój temat. Im wcześniej to nastąpi, im szybciej zrozumieją, że oni też nie są idealni, tym lepiej dla ich osobistego i społecznego rozwoju.

c) Unikanie karykaturalnej dydaktyki. Mieszczą się tu: sarkazm, publiczne wyszydzenie dziecka, niesłuszne oskarżanie, niedocenianie, obwinianie, słowne poniżanie, grożenie, prawienie kazań itp. Znacznie korzystniej działają: opis problemu, udzielenie informacji, zaproponowanie wyboru, opisanie swoich uczuć i wyrażenie potrzeb (Porozumienie bez Przemocy). Należy się spodziewać, że podmiotowe potraktowanie dziecka spotka się z pożądaną zmianą zachowań.

d) Komunikaty typu „ja”. Stosowanie komunikatów typu: zależy mi, abyś, oczekuję, chciałabym, potrzebuję, uczę dzieci odpowiedzialności i pracowitości. Wskazuje też na przyjazny stosunek do podopiecznego. Komunikacja nauczyciela, według P. Petrie (2011), dotycząca własnej osoby może mieć cechy profesjonalnej, personalnej i prywatnej. Profesjonalna wyraża się w zawodowej odpowiedzialności za dzieci i młodzież, stąd wyróżnia ją profesjonalne podejście do obowiązków, czyli wynikające z posiadanej wiedzy i umiejętności. Komunikacja personalna angażuje całą osobowość i sferę okazywanych uczuć nauczyciela wychowawcy. Prywatny wymiar interakcji odnosi się do ujawniania własnych doświadczeń i przeżyć. Ujawnianie sprzyja bliskości, bywa pomocne w prowadzeniu dialogu, jest oznaką zrozumienia drugiego człowieka. Należy pamiętać też o pułapkach. Mówienie o swoich prywatnych sprawach może utrudnić osiągnięcie celów zawodowych, a rzekome rozumienie cudzych doświadczeń może być pozorne, gdyż nie ma dwóch takich samych sytuacji życiowych. W pedagogice społecznej, w pracy z dziećmi i ich rodzicami, to, co zawodowe i osobiste łączy się, uzupełnia i najczęściej działa sprzyjająco.

e) Wykorzystywanie sytuacji konfliktowych dla wzrostu i rozwoju. Sytuacje konfliktowe pozwalają lepiej poznać dziecko i pogłębić z nim relacje. Aby to osiągnąć, należy dobrze rozpoznać konflikt i nazwać go, trzeba też zrozumieć dziecko i jego emocje. Następnie wspólnie poszukać rozwiązań i ocenić je krytycznie, tak aby wybrać najlepsze. Pozostaje wtedy wykonać postanowienia. Metoda bez porażek, bez przegranych uczy dziecko rozwiązywania konfliktu, ale też zaufania do wychowawcy. Uczy umiejętności radzenia sobie z emocjami i prowadzi do dojrzałości.

f) Konsekwencje zachowań. Dając odczuć konsekwencje, należy udzielić dziecku informacji na temat skutków niewykonanych czynności. Wyrażając niezadowolenie, nie można atakować dziecka, lecz wskazać pomocny sposób i oczekiwania, zaproponować wybór możliwych działań. Nie należy stosować niemodnych już kar, gdyż „kara sprawia, że ludzie mają o sobie gorsze mniemanie i trudno im wykazać dobrą wolę” (Widstrand, 2005, s. 36). Konsekwencje w postaci nie kary uczą samodyscypliny.

g) Zamiana pragnień w fantazję okraszona humorem. Aby pokonać niechęć do jakiegoś działania, dobrze jest odwołać się do fantazji i w ten sposób zaprojektować pragnienia ucznia. Pozytywnie działa też zabawa, wcielenie się w inną postać, wymyślenie czegoś nowego, nieoczekiwanego czy powiedzenie do rymu. Posługiwanie się humorem i twórczą inwencją zaspokajają potrzeby uczniów. Dzieci lubią się śmiać, humorystyczne zabarwienie fragmentów lekcji znosi napięcia emocjonalne, ożywia atmosferę, mobilizuje siły witalne i gotowość do współpracy. Uczniowie uczą się przy tym dystansu do samych siebie i dostrzegania różnych, choćby drobnych, przyjemności dnia codziennego. Humor i śmiech kształtują pogodne usposobienia.

h) Samopoczucie. Aby rozumieć dziecko, być dla niego empatycznym, najpierw trzeba zadbać o siebie, o wsłuchanie się we własne uczucia. „W wychowaniu dzieci ważny jest Twój stan psychiczny – troska o samopoczucie, dbałość o swoją kobiecość lub męskość” (Czerwińska, 2014, s. 10). Dzieci lubią i potrzebują szczęśliwych oraz spełnionych nauczycieli, należy więc zadbać o swoje potrzeby. Nauczycielu: prowadź

ze sobą monolog wewnętrzny, w którym nazywasz swoje stany uczuć i oczekiwania. Bądź dla siebie „zyrafą”, nie żałuj czasu i pieniędzy na zaspokajanie własnych potrzeb. Szukaj w sobie najgłębszych pokładów cierpliwości. Nie poddawaj się nastrojom dzieci, zdystansuj się od ich problemów, racjonalnie podejmuj decyzje. Oddzielaj życie zawodowe od prywatnego, nie pozwól, żeby praca całkowicie cię pochłonęła. Pracuj nad sobą, powstrzymuj odruchowe reakcje, stosuj techniki i metody relaksacyjne, radź sobie skutecznie ze stresem, zapomnij o wypaleniu zawodowym.

5. Praktyczne rady bogatych w doświadczenia

Jakość komunikacji międzyludzkiej realizowanej w domu i pracy to podstawa naszego samopoczucia. Poniższe wskazówki mają ułatwić kreowanie budującej atmosfery wzajemnych kontaktów:

1. Pozytywne nastawienie do uczniów i ich rodziców. Nasze myśli i nastawienia mają wpływ na wypowiedane słowa i przejawiane uczucia. Przyjazne gesty, szczery uśmiech „z serca, a nie z głowy”, autentyczna życzliwość wyzwalają pozytywną energię. Brak szacunku w kontaktach międzyludzkich działa destrukcyjnie.
2. Powstrzymywanie odruchowej reakcji. Każdy człowiek w pewnych okolicznościach może doświadczyć przyływu gwałtownych emocji. Poddanie się pierwszej reakcji uczuciowej nie sprzyja skutecznej komunikacji. Nauczyciel musi umieć powstrzymać odruchową reakcję poprzez wyuczone metody (liczenie do dziesięciu, poszukanie czegoś w torebce, spojrzenie za okno itp.), gdyż tylko wtedy działa rozumem, a nie sercem.
3. Oddziaływanie poprzez dostarczanie pozytywnego wzorca. Uczniowie, obserwując sposób reagowania nauczyciela, słuchając jego komunikatów, automatycznie przejmują jego postawy i styl komunikowania. Stąd reakcje nauczyciela wobec dziecka sprawiającego trudności wychowawcze muszą być nacechowane cierpliwością, zrozumieniem i traktowaniem go z szacunkiem, aby takiej samej postawy oczekiwać od uczniów mających znaczący wpływ na zachowanie swojego kolegi. W przeciwnym razie takiemu dziecku grozi odrzucenie i nawarstwienie się barier komunikacyjnych.
4. Nawiązywanie pozytywnych relacji emocjonalnych z uczniem i rozumienie jego języka. Dobra więź emocjonalna jest bazą do wszelkich oddziaływań wychowawczych, bo pozwala lepiej poznać ucznia i jego problemy oraz właściwie rozpoznać nadawane komunikaty. „Język, jakim posługuje się osoba, sposób, w jaki wyraża swoje myśli, stanowi ważny predyktor wprowadzania przez nią zmiany zachowania” (Mrozowska, 2015, s. 18). Może to być język podtrzymywania, który jest jedną stroną ambiwalencji – wobec zmiany i bliższy jest trwaniu w dotychczasowym stanie, i język zmiany z różnych względów pragnący poprawy. Nauczyciel wychowawca powinien umieć rozróżnić te języki, aby „nie wyprzedzać gotowości do zmiany, ale dostosować do poziomu wewnętrznej motywacji ucznia” (Ibidem, s. 19), a pozytywna więź temu służy.
5. Konstrukttywne rozwiązywanie sporów. W sytuacjach konfliktowych uczestnicy „dialogu” reagują różnie, zależnie od okoliczności i temperamentu. „Konflikt interpersonalny niekoniecznie musi mieć negatywne skutki; może też być punktem wyjścia do pełniejszego porozumienia, do uwzględniania odmiennych stanowisk i znalezienia konstruktywnych sposobów pogodzenia różnic. Szczerość w formułowaniu zastrzeżeń i wysłuchiwanie ich z szacunkiem sprzyja kreatywności rozwiązań”

(Petrie, 2011, s. 119). W szczególnych okolicznościach, gdy spotykamy się z krytyką i padają obraźliwe słowa, rodzą się też gwałtowne uczucia: gniew, wrogość i agresja. Aby przeciwdziałać nasileniu tych emocji, należy przestrzegać podstawowych zasad rozwiązywania konfliktu:

- Zachowanie spokoju. Konfrontacja powoduje nerwowe napięcie i wyzwala emocje u obu stron; aby nie podwyższać temperatury sporu, należy włożyć świadomy trud w celu uspokojenia się, stosując wypróbowane sposoby własne.
- Okazanie zrozumienia. Uważne wysłuchanie krytyki, odzwierciedlenie jej i próba zrozumienia stanowiska krytykującego przybliży strony do wspólnego rozwiązania problemu.
- Przepraszanie. Słowo „przepraszam” dla dorosłych pozostaje też magicznym. Należy go wypowiadać tak często, jak wskazuje na to potrzeba i świadomość popełnianych błędów czy niedociągnięć.
- Wyjaśnianie nieporozumień. Przedstawienie swoich racji i wyjaśnianie motywów swoich działań wielokrotnie wycisza konflikt.
- Dążenie do zgody. Szukanie wspólnie najlepszych rozwiązań, gotowość wypracowania kompromisu pozwala rozstrzygnąć spór tak, że nikt na nim nie traci (Ibidem, s. 120-125).
- Unikanie przekazów dotyczących władzy. Komunikaty dotyczące poczucia władzy nad innymi jawne lub ukryte są dowodem braku szacunku do rozmówcy. Komunikaty sterujące „mają wydźwięk despotyczny – wyrażając przewagę lub pragnienie przewagi nad innymi, budzą w nich poczucie niższości. Obniżanie samooceny dziecka jest karygodnym błędem, zwłaszcza u pedagoga społecznego. Dziecko traktowane z góry czuje się nieważne i niemądre” (Ibidem, s. 104). Komunikaty sterujące mogą zadawać ból i wyrządzać krzywdę, działają destrukcyjnie oraz zakłócająco.
- Troska o eliminowanie negatywnych określeń z przestrzeni wzajemnej komunikacji. Przezywanie „obraźliwe słowa, przezwiska i przedrzeźnianie to formy komunikacji podejmowane z zamiarem sprawienia komuś przykrości i okazania własnej przewagi. Są więc wprost przeciwne do wartości pedagogiki społecznej, która zakłada równe traktowanie, szacunek oraz pragnienie wspierania pewności siebie i poczucia własnej wartości u wszystkich dzieci” (Ibidem, s. 108).
- Unikanie stereotypizacji. Stereotypizacja oznacza podejście, w którym nie dostrzega się w podopiecznych cech indywidualnych. W takim modelu każdego ucznia trudnej wychowawczo klasy traktuje się jak jednego z „tych” lub co gorsze stosuje odpowiedzialność zbiorową. Czasami też obserwuje się usprawiedliwienie dla niepożądanych zachowań w świetle schematycznego myślenia o dzieciach, wtedy zarówno chłopcom, jak i dziewczynkom uchodzą „typowe” dla nich wybryki. Stereotypy mogą zakłócać komunikację, gdyż rodzą gniew, upokorzenie i nasilają postawy obronne.
- Dostrzeganie indywidualności i pozytywnego potencjału „Każdy człowiek potrzebuje rozwoju, wzrostu, wyrażania swojego potencjału” (Widstrand, 2005, s. 22). Każdy uczeń, bez względu na swoje reakcje i zachowania, osiągnięte wyniki w nauce oraz pozycję w klasie, bezwzględnie potrzebuje akceptacji i szacunku. Chce doświadczać ciepła, podziwu, życzliwości, zrozumienia zwłaszcza ze strony osób mu najbliższych, ale również od samego siebie. Pozwala mu to

zbliżyć się i wykorzystywać swój pozytywny potencjał, czyli to, co ma najlepszego w sobie.

- Rozważne używanie języka. „Wypowiedzi nauczyciela wartościują ucznia, wpływają na jego sposób myślenia, opinie, zachowanie wiedzę” (Mądry- - Kupiec, 2011, s. 30). Są podstawą samooceny, ale też fundamentem budowania strategii w sytuacjach problemowych i trudnych. Zaszczepienie rozważnym słowem wiary we własne możliwości, pomoc w rozpoznawaniu osobistych predyspozycji mogą być ratunkiem przed zniechęceniem i bierną rezygnacją.
- Budowanie przejrzystych dla ucznia modeli komunikacji. Nauczyciel zobowiązany jest literą prawą i własną moralnością do przedstawiania uczniom klarownych wymagań i oczekiwań. Musi być konsekwentny i sprawiedliwy w swoim działaniu. Uczniowie w takim modelu czują się bezpieczni i wiedzą, czego mogą się spodziewać w odniesieniu do własnych dobrych i złych zachowań.
- Sterowanie zorganizowaną komunikacją. Nauczyciel z racji swej funkcji zawodowej ma prawo do wydawania poleceń i egzekwowania posłuszeństwa, jednak musi wyrzec się roli mistrza i usunąć w cień, aby pozwolić uczniom na naturalność i spontaniczność w nabywaniu kompetencji komunikacyjnych. Aktywność „własna” nauczyciela i przewaga metod podających wypiera wśród uczniów możliwość samodzielnego dochodzenia do poznania i wiedzy. Rodzić też może postawy pasywne i roszczeniowe. Nauczyciel jest odpowiedzialny za kształcenie przestrzeni porozumiewania się i nadawania znaczących komunikatów, niemniej jednak aktywny musi być przede wszystkim uczeń.

6. Komunikacja w podstawie programowej

Podstawa programowa kształcenia ogólnego obowiązująca w szkole podstawowej wynika z Rozporządzenia MEN z dnia 30 maja 2014 r. Język polski został wyróżniony w podstawie spośród wszystkich pozostałych przedmiotów szkolnych poprzez następujący zapis: „Jednym z najważniejszych zadań szkoły podstawowej jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów. Wypełnianie tego zadania należy do obowiązków każdego nauczyciela”.

Zalecane warunki i sposób realizacji podstawy programowej na różnych etapach edukacyjnych to m.in. następujące zapisy:

1. II etap edukacyjny to nadal okres kształtowania elementarnych sposobów poznawania świata, zwłaszcza w sferze kultury i rozwijania umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi. To czas krystalizacji zainteresowań, doskonalenia myślenia konkretnego, kształtowania postaw wobec świata, a więc także formowania poczucia własnej tożsamości i wartości oraz budowania właściwych relacji międzyludzkich. To również okres, w którym dziecko styka się z podstawami naukowego podejścia do rzeczywistości i poznaje elementarną terminologię, pozwalającą opisać świat. Uczniu się istnienia w kulturze towarzyszą w tym czasie pierwsze próby refleksyjnego spojrzenia na język jako narzędzie komunikacji i poznawania.
2. Zadania nauczyciela języka polskiego na II etapie edukacyjnym to przede wszystkim motywowanie ucznia do aktywnego poznawania rzeczywistości, uczenia się i komunikowania, w tym także do samokształcenia i samodzielnego docierania do informacji;

3. Inne zadanie to: wyposażenie ucznia w intelektualne narzędzia, a więc w umiejętności poprawnego mówienia, słuchania, czytania, pisania, rozumowania, odbioru tekstów kultury w tym rozwijanie słownictwa z różnych kręgów tematycznych; wychowanie do aktywności i odpowiedzialności w życiu zbiorowym.
4. Nauczyciel powinien uwzględniać zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów, w tym potrzebę posługiwania się pojęciami abstrakcyjnymi i coraz sprawniejsze używanie języka poszczególnych dziedzin wiedzy.
5. Nauczyciel nie może zapomnieć o potrzebie kształtowania świadomości konwencji funkcjonujących w języku, literaturze i sztuce.
6. Zadaniem nauczyciela języka polskiego na III etapie edukacyjnym jest wychowywanie kompetentnego, świadomego odbiorcy kultury, szczególnie dzieł literackich; wspomaganie rozwoju umiejętności sprawnego posługiwania się językiem polskim (świadomego używania środków językowych dostosowanych do sytuacji i celu wypowiedzi, opisywania świata, oceniania postaw i zachowań ludzkich, precyzyjnego formułowania myśli, operowania bogatym słownictwem, skutecznego i nacechowanego szacunkiem do adresata komunikowania się);
7. Budzenie motywacji do poznawania języka i dbałości o kulturę języka (kształcenie refleksyjnej postawy wobec języka, stwarzanie sytuacji, które sprzyjają odkrywaniu norm językowych, rozpoznaniu pozytywnych skutków stosowania tych norm w wypowiedzi i negatywnych konsekwencji ich łamania, kształcenie nawyku poprawiania własnych wypowiedzi);
8. Kształcenie sprawności posługiwania się różnymi gatunkami wypowiedzi ustnej i pisemnej, które będą uczniowi potrzebne w dalszej edukacji, a także w dorosłym życiu.
9. Doskonalona przez wszystkie etapy edukacji umiejętność porozumiewania się z innymi, wzbogacona o refleksję nad językiem, pozwala na odbieranie i tworzenie rozbudowanych i złożonych wypowiedzi.

W podstawie programowej wiele uwagi poświęcono nie tylko analizie i interpretacji tekstów literackich oraz innych tekstów kultury, lecz także sztuce tworzenia tekstów własnych przez uczniów – z podkreśleniem potrzeby systematycznej i świadomej pracy nad doskonaleniem umiejętności odbioru oraz konstruowania zróżnicowanych gatunkowo wypowiedzi. W podstawie programowej podkreślono potrzebę bardziej systematycznego nauczania słownictwa, którego przyswojenie stanowi klucz pojęciowy do orientacji w otaczającej rzeczywistości. Posługiwanie się odpowiednio bogatym słownictwem jest również warunkiem partnerskiego uczestnictwa w życiu społecznym.

7. Praktyka uczniowska w realizacji podstawy programowej i kształceniu umiejętności komunikacyjnych

Podstawa programowa wyznacza konkretne zadania do realizacji na zajęciach języka polskiego. Wdrażanie do poznawania języka ojczystego i kształcenie podstawowych umiejętności, do których należy czytanie i pisanie, nie jest powinnością prostą, gdyż w dobie wszechobecnych mediów zainteresowanie książką maleje. Spada poziom czytelnictwa, nasila się niechęć do praktyki pisarskiej. Należy temu przeciwdziałać poprzez zastosowanie „przebiegłych” taktyk i wykorzystanie potencjału, jakim jest niezła wciąż podatność uczniów na oddziaływanie nauczyciela. Swoją pozycję nauczyciel wypracowuje przez długie lata. Jeżeli uda mu się zdobyć szacunek i sympatię uczniów, to jest w stanie wiele

zrobić, ma dużą siłę oddziaływania. Jeżeli potrafi ją mądrze wykorzystać, zaszczepi w uczniach wartościowe, pożądane postawy, zwłaszcza w stosunku do tego, co stanowi fundament nauki szkolnej. Niezwykle ważne staje się tu Porozumienie bez Przemocy, dialog pedagogiczny i przestrzeganie zasad zorganizowanej komunikacji wspomnianych wyżej. Znaczącą rolę odgrywa w tym względzie akceptowanie uczuć i dopuszczanie elementów humoru. W mojej pracy na zajęciach obowiązkowych i kółku polonistycznym dużą wagę przywiązuję do umiejętności redagowania podstawowych form wypowiedzi pisemnej – obowiązujących ucznia kończącego szkołę podstawową. Proponuję działania, które angażują emocje, wyzwalają radość, by uczniowie uskrzydleni pozytywnymi uczuciami byli zmotywowani do realizacji wyzwań od początku do końca. Kieruję „nieznacznie” pracą uczniów, aby pojawiające się trudności nie były powodem rezygnacji z zadania. Dopuszczam humor wszędzie tam, gdzie może zaistnieć. I osiągam swój cel: uczniowie lubią język polski, chętnie czytają i piszą. Redagowane wypowiedzi pisemne dowodzą posiadania sukcesywnie rozwijanych umiejętności.

Na spotkaniach kółka polonistycznego przeprowadziłam cykl zajęć poświęconych praktyce pisarskiej. Wykorzystałam autentyczną sytuację oczekiwania na nowego ucznia i zainteresowanie jego osobą, ale też skłonność do wymiany krążących o nim informacji. Zdarzenie zostało przejawskrawione oraz okraszone humorem. Przy okazji „niepostrzeżenie” zrealizowałam wiele treści podstawy programowej dotyczących kompetencji komunikacyjnych i posługiwania się językiem w codziennej komunikacji. Skoncentrowałam się też na wzbogacaniu słownictwa czynnego i korzystaniu z różnych źródeł informacji.

Podsumowanie

Dobry nauczyciel wychowawca powinien posiadać cechy godne swego stanowiska: taktykę pedagogiczną, mądrość życiową, głęboką wiedzę, zdolność do empatii i umiejętność kierowania zorganizowaną komunikacją. Wówczas realizowane zadania, wyznaczane aktami prawa, wznosi się na możliwie wysoki poziom, co daje twórczą satysfakcję, nie tylko nauczycielowi, ale przede wszystkim uczniowi.

Streszczenie

Komunikacja zorganizowana to wieloaspektowa realizacja zadań szkoły, wynikających z zapisów prawa oświatowego i wewnątrzszkolnych programów i procedur. Za jej organizację i przebieg odpowiedzialni są wszyscy nauczyciele i pracownicy szkoły, ale przede wszystkim nauczyciele języka polskiego. Poloniści, realizując treści podstawy programowej, wpływają jednocześnie na kształcenie kompetencji komunikacyjnych. Jeżeli w procesie nauczania przestrzegają zasad porozumienia bez przemocy, dialogu pedagogicznego i pozytywnego oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego, stwarzają warunki do indywidualizacji pracy i wyzwalań twórczego potencjału każdego ucznia. Wówczas umiejętności komunikacyjne czy praktyka pisarska dają powody do satysfakcji i poczucia dobrze spełnianego obowiązku.

Summary

Organised communication is defined as a multifaceted implementation of school objectives that arise from education law and intramural programmes and procedures. All teachers, school workers and above all – Polonists are in charge of its organization and process. By implementing the core curriculum, Polish teachers also have an influence on communicative competence formation. If, in their teaching process, they abide by the rules of violence free communication, pedagogical dialogue and a positive educational-didactical impact they create proper conditions

for work individualization and freeing up each student's creative potential. Then, communicative skills or writing practice give them a great satisfaction and a feeling that their duty is well fulfilled.

Bibliografia

- Czerwińska, H. (2014). *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców w pigułce*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Ostoja.
- Faber, A., Mazlish, E. (2006). *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i szkole. Co powinni wiedzieć rodzice i nauczyciele*. Tłum. M. Więżnowska. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Mądry-Kupiec, M. (2011). Nauczyciel mówi do ucznia... Co z tego wynika? *Psychologia w szkole*, 2, 30-40.
- Mrozowska, O. (2015). Dialog motywujący w rozmowie z uczniem. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 2 (37), 17-22.
- Petrie, P. (2011). *Komunikacja w pracy z dziećmi i młodzieżą. Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Skreczko, A. (2007). *Wychowanie domowe*. Białystok: Kuria Metropolitalna Białostocka.
- Widstrand, T. (2005). *Porozumienie Bez Przemocy, czyli język żyrafy w szkole*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno- Pedagogicznej.
- Witkowska-Krych, A. (2015). My wychowujemy was, ale i wy nas wychowujecie, czyli o zgodzie Janusza Korczaka na prawdziwy dialog. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 2(37), 42-47.
- Zieliński, J. (2015). Edukacja przez dialog pedagogiczny. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 2(37), 10-16.

ROZDZIAŁ II.
PERSPEKTYWA DZIECKA I ADOLESCENTÓW
W KOMUNIKACJI, KSZTAŁCENIU I WYCHOWANIU

Beata KRÓL

Katolicka Szkoła Podstawowa im. ks. Franciszka Blachnickiego w Nowym Sączu

**TYLKO UCZĄC SERCEM, ZNAJDZIESZ DROGĘ DO SERCA
UCZNIĄ, BO TYLKO WTEDY ZOBACZYSZ W NIM CZŁOWIEKA.
SZKOŁA W RZECZYWISTYM GABINECIE KRZYWYCH LUSTER**

Wstęp

Bardzo często słyszymy, że świat stanął na głowie, wszystko zostało przewrócone do góry nogami, białe jest czarne, a czarne białe, to co kiedyś było dobre, dzisiaj już niekoniecznie takim pozostaje... Tak często przebywamy w zakłamej rzeczywistości, że nie jesteśmy już w stanie z dawną łatwością odróżnić, co jest prawdą, a co fałszem, tracimy ostrość wewnętrznego spojrzenia, podstawy naszego światopoglądu, które stanowią nasz kręgosłup moralny, są kruche i dziurawe jak kości zniszczone przez osteoporozę...

1. Nowe czasy a komunikacja interpersonalna

Myślę, że już wszyscy bardzo dobrze zdają sobie sprawę, że żyjemy w nowych czasach. Tyle tylko, że o ile dawniej nadejście nowych czasów, po krótkim okresie burz i naporów, zwiastowało względny spokój, okresową stagnację, to obecne – nowe czasy – stale stają się, zmieniają i to w przerażającym tempie. Powoduje to, że człowiek żyje w nieustannym napięciu, chronicznym stresie, ciągłym pośpiechu. To z kolei przyczynia się do utraty poczucia bezpieczeństwa, nasilenia nadmiernej nerwowości i drażliwości. Prowadzi do zaniku lub spłycenia komunikacji interpersonalnej, a co za tym idzie – rozpadu, bardzo szeroko rozumianych, więzi rodzinnych i społecznych, a to od nich i od ich jakości zależy każdy aspekt komunikacji, gdyż jak twierdzi S. Johnson – znana psycholog kliniczna, twórczyni Terapii Skoncentrowanej na Emocjach, „Jesteśmy naszą historią relacji” (Johnson, 2008, s. 245). Prawdziwa komunikacja, w której nie chodzi o zwykłe przekazywanie informacji, wyrażanie emocji, ale komunikacja, która dąży do spełnienia wewnętrznych oczekiwań i potrzeb nadawcy i odbiorcy, wymaga wielkiej samoświadomości, dużej odwagi, otwartości oraz wewnętrznej zgody na inicjację relacji. Jest to możliwe, kiedy czujemy się bezpiecznie. Czujemy się bezpiecznie, gdy jesteśmy zdolni zaufać. Jesteśmy w stanie podjąć ryzyko zaufania pod warunkiem, że czujemy się bezpiecznie. Tylko przy spełnieniu tych warunków możemy okazać się na tyle empatyczni, by móc z czegoś zrezygnować, ale zarazem pozostać na tyle asertywni, aby nie pozwolić zepchnąć się do pozycji przegranego. Wtedy działamy zgodnie z zasadą wygrana – wygrana i możemy osiągnąć synergę.

W relacji nauczyciel – uczeń jest to bardzo trudne i wymaga ze strony nauczyciela ćwiczenia się w wewnętrznej pokorze oraz uważności, ponieważ musi on poskromić naturalną skłonność (wynikającą z zajmowanego stanowiska) do traktowania ucznia z góry, do wykorzystywania władzy i umiejętności manipulowania, a także nadużywania różnych form restrykcji i sankcji. Uważam, że tylko ucząc sercem, można znaleźć drogę do serca ucznia, tylko taki paradygmat jest właściwy – patrzeć na ucznia przez pryzmat jego człowieczeństwa, a nie odwrotnie. Nauczyciele często zapominają o tym, skupiają się na wymaganiach i osiągnięciach, odrzucają misję właściwego kształtowania ucznia poprzez kształtowanie etyki charakteru i umiejętności uczenia się poprzez wartości. Nie

nawiązują z uczniem relacji personalnych, nie tworzą więzi emocjonalnych, co niektórzy nawet traktują uczniów jako zło konieczne. Tymczasem zdolni do uczenia sercem są tylko ci nauczyciele, którzy przestali być nauczycielami przedmiotu, a stali się nauczycielami ludzi i mają świadomość, że pracując nad podniesieniem jakości swojej pracy, najlepiej przyczyniają się do jakości pracy całej placówki, a nawet całego systemu edukacji. Niestety taka postawa pedagogiczna jest coraz rzadsza, a bywa też wyśmiewana jako wyraz głupoty, naiwności, a nawet nieporadności zawodowej. Bez dobrych relacji nie ma efektywnej nauki. Komu żal czasu na budowanie relacji, bo skupia się na realizacji programu, ten nie rozumie natury procesu uczenia się i nigdy nie będzie efektywnym nauczycielem, twierdzi lekarz i neurobiolog J. Bauer (Zob. <http://www.budzaciaszkoła.pl/marzena-zylinska/blog-marzeny-zylinskiej/>).

2. Szkoła w krzywym zwierciadle

Największym wyzwaniem współczesnej edukacji, zwłaszcza w sferze komunikacji, jest wzajemne uczenie się empatycznego słuchania, które jest czymś innym niż technika aktywnego słuchania, wykorzystywana często jako sposób manipulacji. Empatyczne słuchanie uczy słyszeć to, co nie zostało zwerbalizowane, a co często jest o wiele istotniejsze. Spaczone, wciąż zmieniające się zwierciadło społeczne powoduje zależność emocjonalną, zakotwicza w uczuciach, nastrojach, w lęku przed odrzuceniem. Rolą współczesnej szkoły jest więc wspomaganie, czasem nawet (jeśli to konieczne) wyręczenie rodziców w budowaniu w uczniu właściwej, zrównoważonej postawy do siebie, innych i świata, przeciwstawienie się instrumentalnemu podejściu do życia poprzez wskazywanie źródeł prawdziwych wartości. Uczeń – przeświadczony o swojej wartości i godności, wynikającej z samego faktu bycia człowiekiem, tj. umiłowanym dzieckiem Boga (jeśli prawdziwy jest pogląd, że w Polsce wszystkie szkoły są katolickie) – nie utożsamiałyby się z obrazem własnej osoby, kreowanym przez środowisko chore, cierpiące na schizofrenię krzywego lustra, która polega na funkcjonowaniu zgodnie z zasadą: nie pokażę ci, kim jestem, ale będę takim, jakim jesteś w stanie mnie zaakceptować.

Celem i ideałem życia współczesnego pokolenia jest życie zgodne z paradygmatem sukcesu i posiadania. Miarą wartości człowieka jest to, ile posiada, a to ile posiada, stanowi miarę sukcesu. Tak postrzegany sukces jest, wydaje się, jedyną społecznie usankcjonowaną wizytówką człowieka XXI wieku. Konsekwencją życia zgodnego z paradygmatem sukcesu i posiadania jest nieustanna świadoma i podświadoma walka, dążenie do celu po trupach, życie bez zasad, które są drogowskazami egzystencji opartej na wyższych wartościach, budowanie nieprawdziwych, nieszczerych więzi. Smutne jest to, że wydaje się, iż znaczna część społeczeństwa czasami świadomie, czasami intuicyjnie zdaje sobie sprawę, że taki styl życia – życia bez wartości – jest tak naprawdę drogą donikąd, a mimo to, rzadko kiedy dostrzec można próby przeciwstawienia się temu. Stosunkowo często spotykamy się ze społecznym przyzwoleniem, akceptacją zaistniałego złego stanu rzeczy, emanacją bezradności i bezsilności.

Pytanie postawione przez Hamleta: „To be or not to be?” nabrało z czasem filozoficznego, wydawałoby się uniwersalnego i jednoznacznego wymiaru, stało się pytaniem retorycznym, na które odpowiedź była do tej pory oczywista. Dzisiaj jasne jest, że najważniejsze jest osiąść wszystko, najlepiej jak najmniejszym kosztem. Należy więc zadać sobie inne pytania, np.: Jakie priorytety powinny wyznaczać zadania współczesnej szkoły? Czy obecne koncepcje, strategie, metody dydaktyczne i wychowawcze są w stanie

pomóc odnaleźć się i zaistnieć współczesnemu uczniowi? Czy są w stanie przekonać go do porzucenia konformistycznego stylu życia, opartego na bezmyślnym „małpowaniu” dosłownie wszystkiego? Czy dzisiejsza szkoła uczy wartości indywidualizmu, czy zachęca do szukania innego sposobu na życie, niż biernie działanie na zasadzie bezwarunkowej zgody (robieniu tego czego oczekują inni, bez względu na wewnętrzne przekonania) podszytej lękiem przed odrzuceniem? Czy polska szkoła potrafi i czy zechce ze współczesnego świata, który musimy przyjąć z całym dobrodziejstwem inwentarza, wybrać tylko to, co dobre, a skutecznie przeciwstawić się temu, co niszczy wrażliwość, empatię, duchowość uczniów, a więc niszczy w nich fundament człowieczeństwa, a co za tym idzie, prowadzi do utraty własnej tożsamości i zagubienia?

Ks. M. Olszewski – najmłodszy egzorcysta w Polsce – w swojej audiokonferencji zatytułowanej *Lustra* tak opisuje naszą rzeczywistość:

Dzisiejszy świat próbuje nas, chrześcijan, włożyć do takiego pomieszczenia z krzywymi lustrami, żeby wykrzywić twoje ja, żeby wykrzywić twoje serce, wykrzywić to kim jesteś, żeby nagiąć cię do tego świata, w którym żyjesz [...]. Dlatego świat zaprasza cię do salonu krzywych zwierciadeł. W pokoju z krzywymi zwierciadłami nie jesteś tym kim jesteś. Tam nie myślimy o tym, co mamy w sercu, tylko ładujemy się do takiego pokoju krzywych luster... Dosłownie zaczynamy żyć jak w cyrku [...]. Jeżeli nie wyjdziemy z tego pokoju z krzywymi lustrami, to zaczniemy myśleć, że to, co widzimy w tych krzywych lustrach, jest prawdą i wtedy zupełnie przestaniemy wiedzieć kim naprawdę jesteśmy... (<http://m.youtube.com/watch?v=x30x2VqB5NA>).

Szkoła funkcjonuje dzisiaj właśnie w takim rzeczywistym gabinecie krzywych luster. Czasami, gdy czytam fakty i opinie dotyczące nowej generacji, trudno jest mi oprzeć się wrażeniu, że młode pokolenie traktujemy jak nowy gatunek, zresztą nawet już nazwany *homo tableticus* lub *homo interneticus* – skoro zaobserwowano już zmiany w budowie mózgu u tej generacji (Olszowska, 2012). A może to kolejny etap ewolucji skutecznie obalanej przez kreacjonistów?

Uczniowie są zwierciadłem obecnego czasu, zwierciadłem trochę krzywym, spaczonym, ale wciąż wyraźnie odbijającym ostre kontury rzeczywistości. „Internetowy świat stworzył nowe pokolenie dzieci INSTANT, które pragną wszystkiego, co najlepsze w życiu – i to szybko, bez wysiłku i za darmo” (Kupaj, Kysa, 2014, s. 11). Nawet niezbyt baczny obserwator po krótkim czasie przebywania w środowisku szkolnym zauważy, że współczesny uczeń swoim zachowaniem pokazuje jakoby od najmłodszych lat świadomie i podświadomie ukierunkowywany był na to, aby centrum swojego życia uczynić siebie, dlatego tak ważne dla niego jest posiadanie: rzeczy, pieniędzy, przewagi nad innymi w różnych aspektach, dążenie do przyjemności, wygody, poczucia przynależności i akceptacji społecznej, nawet iluzorycznej (poświadczonej ilością *like’ów* lub wydłużającą się listą osób w *znajomych*). Z drugiej strony, poza umieszczeniem w centrum życia wszystkiego, co ma służyć zaspokojeniu wybujałego i zakompleksionego ego współczesnego żaka, na każdej płaszczyźnie – od materialnej, poprzez psychiczną do duchowej – znajduje się wypaczenie, ośmieszenie, a w konsekwencji odrzucenie wszelkich wartości. Powoduje to zatrzymanie się młodego człowieka na etapie rozwoju polegającym na dążeniu jedynie do niezależności emocjonalnej, społecznej, materialnej. Jest to etap niewątpliwie ważny i niezbędny w życiu każdego człowieka. Wydaje się jednak, że dzisiejszy styl wychowania koncentruje się wyłącznie na nim i na nim poprzestaje.

Prowadzi to do niedojrzałości emocjonalnej, psychicznej i duchowej, bardzo często objawiającej się: popadaniem w skrajne stany emocjonalne, zaniżoną samooceną, brakiem wiary we własne możliwości, niechęcią do podejmowania wyzwań, lękiem przed porażką, dowartościowywaniem się poprzez poniżanie innych (jawna i ukryta agresja czynna, słowna), nadwrażliwością na opinie innych (tkliwość emocjonalna), brakiem krytycyzmu w stosunku do siebie, zewnętrznym manifestowaniem przekonania o własnej genialności (udawana megalomania), jawnym demonstrowaniem niechęci i wrogości w stosunku do innych, umniejszaniem wartości dokonań „rywali”, niewrażliwością i obojętnością na uczucia innych, niedostępnością dla osób spoza wybranej grupy społecznej, brakiem odwagi cywilnej (tak nazywam nieumiejętność przyznania się do błędów) cwaniactwem i hipokryzją (polegającą m.in. na celowym i świadomym stawianiu się w roli ofiary w konflikcie, w którym było się agresorem) ciągłą potrzebą afiliacji, panicznym lękiem przed utratą łączności z siecią internetową (zjawisko FOMO – https://m.youtube.com/watch/?v=db6AwCJUC_w), brakiem umiejętności radzenia sobie ze stresem wywołanym oczekiwaniami społecznymi, zwłaszcza ze strony rodziców.

Wszystko to obserwuję jako nauczyciel i mama trójki nastolatków. Tym bardziej mnie to przeraża, że jestem przekonana, iż konsekwencją takiego stanu rzeczy jest wszechogarniająca i coraz bardziej osaczająca młodego człowieka pustka oraz jałowość emocjonalna, poczucie zagubienia i straszna samotność, która, jak powszechnie alarmują psychologowie i psychiatry, w dorosłym życiu prowadzi do poważnych zaburzeń psychicznych, wśród których najczęściej wymieniane są wszelkiego rodzaju nerwice i depresja. Wszystkie te sytuacje i zachowania są źródłem gwałtownych emocji, szczególnie tych negatywnych i stresogennych, a należy pamiętać o tym, że: „Stale utrzymujący się przykry stan emocjonalny wytworzyć może u dziecka deficyt umiejętności intelektualnych, upośledzając jego zdolność uczenia się (...). Mimo swego potencjału intelektualnego, dzieci te znajdują się w grupie najwyższego ryzyka, jeśli chodzi o problemy takie jak nieukończenie szkoły, wpadnięcie w alkoholizm i zejście na drogę przestępstwa” (Goleman, 1997, s. 59).

Uważam, że tak często podkreślane oraz ukazywane w złym świetle zmiany obserwowane u tzw. globalnego nastolatka czy *Digital Natives*, *Digital Immigrants* (en.wikipedia.org/wiki/Digital_native), zmiany zwłaszcza o charakterze behawioralnym, powodują w nim z jednej strony chroniczny kompleks niższości, skutecznie ukrywany pod maską megalomanii, a z drugiej strony u mniej odpornych nauczycieli i rodziców wywołują paniczny strach oraz poczucie totalnej bezsilności. Wydaje się, co jest trochę przerażające, że dzisiaj potrzeba myślenia magicznego, życzeniowego, zdolnego rozbić to krzywe lustro, przez pryzmat którego patrzymy na tego globalnego nastolatka pozbawionego indywidualności, i – niekiedy – odartego z człowieczeństwa. *Homo interneticus* to jednak nadal człowiek! A najlepszą drogą dotarcia do drugiego człowieka jest okazanie mu szczerzej empatii, prawdziwego zainteresowania i bezinteresownego zaangażowania. W świecie, w którym żywimy się iluzją, a rzeczywistość rozgrywa się w wirtualnej przestrzeni, stając się ustawicznym, kiczowatym teatrykiem, tylko prawda ma moc rozbicia krzywych lusterek kształtujących w nas błędne, spalone wyobrażenia. Słowa A. Mickiewicza w balladzie *Romantyczność*, skierowane niegdyś do oświeceniowych elit, są aktualne również dzisiaj: „Martwe znasz prawdy, nieznanne dla ludu, / Widzisz świat w proszku, w każdej gwiazd iskiecie. Nie znasz prawd żywych, nie obaczysz cudu! / Miej serce i patrzaj w serce!”

3. Nowe ogniwa komunikacji w środowisku szkolnym

W dzisiejszej szkole jest to niewątpliwie bardzo trudne, gdyż mamy do czynienia z nowymi uczniami (z tzw. e-generacji – urodzeni w 1990 roku i później), nowymi rodzicami i młodymi, nowymi nauczycielami (z tzw. generacji Y, czyli z okresu przejściowego – urodzeni w latach 1981-1989, w tej grupie – nowych rodziców i nauczycieli, znajdują się już także przedstawiciele e-generacji – najstarsi z nich mają już po 25 lat, a więc bywają już rodzicami i nauczycielami) oraz z doświadczonymi pedagogami, którzy jednakże muszą zacząć pełnić nowe role, aby nie zatracić możliwości kształtowania i wpływania na dzieci oraz młodzież. Sytuację tę trafnie odzwierciedlają słowa: M. Żylińskiej: „W przedwczorajszej szkole, wczorajsi nauczyciele uczą, dzisiejszych uczniów, jak radzić sobie z wyzwaniem jutra...” (<https://osswiata.pl/zylinska/>). Oznacza to, że dawny, niezbyt złożony schemat komunikacji, który rozgrywał się na, ogólnie rzecz ujmując, kilku płaszczyznach (nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – uczeń, uczeń – uczeń, nauczyciel – rodzic oraz rodzic – dziecko) w obecnych dynamicznych czasach uległ niebagatelnym modyfikacjom. Problem ten przybliży poniższe tabelaryczne zestawienie, przedstawiające tylko najważniejsze ogniwa komunikacji w środowisku szkolnym.

Tabela 1

Podmioty komunikacji w obecnej rzeczywistości szkolnej

Lp.	Podmioty komunikacji	Ogólna ocena relacji	Najważniejsze uwarunkowania relacji
1.	Wczorajszy nauczyciel – wczorajszy nauczyciel	Relacja łatwa, wielopłaszczyznowa, w zasadzie bezkonfliktowa	Generacja X – generacja X Urodzeni przed 1981 rokiem. Wspólnota pokoleń gwarantuje te same doświadczenia kulturowe oraz podstawy światopoglądowe – kult rodziny, ideałów i wartości, duży wpływ Kościoła, podobny poziom wykształcenia, oparty na tzw. starej maturze, podobny poziom umiejętności technologicznych i komunikacyjnych, przywiązanie do dawnych metod i stylów nauczania, zawód nauczyciela jednoznaczny z misją życiową.
2.	Wczorajszy nauczyciel – wczorajszy rodzic	Relacja łatwa, mało konfliktowa, wielopłaszczyznowa	Generacja X – generacja X Urodzeni przed 1981 rokiem. To samo pokolenie. Wspólne doświadczenia kulturowe oraz podstawy światopoglądowe – kult rodziny, ideałów i wartości, duży wpływ Kościoła, wyuczony wzajemny szacunek, bardzo duże zaufanie do nauczyciela, który jest autorytetem, powodów sytuacji konfliktowych raczej dopatruje się w skłonnościach i błędach dziecka niż nauczyciela i szkoły.
3.	Wczorajszy nauczyciel – dzisiejszy nauczyciel z generacji Y	Relacja łatwa, mało konfliktowa, często wielopłaszczyznowa	Generacja X – Generacja Y Urodzeni przed 1981 rokiem – urodzeni w 1981 roku i później. Zdarza się, że jest to relacja osób z tego samego pokolenia lub z dwóch różnych. Historia i przemiany kulturowe silnie obecne w świadomości, zbliżony światopogląd ukształtowany na podstawie wartości i tradycji wyniesionych z <i>wczorajszej rodziny</i> , podobne wykształcenie nie jest gwarancją jednakowego poziomu wiedzy i umiejętności, widoczne różnice w poziomie umiejętności technologicznych i komunikacyjnych, podobne metody i style nauczania ugruntowane na <i>wczorajszej dydaktyce</i> , zawód nauczyciela dla nowej generacji bywa czasami tylko sposobem zarabiania na życie.

4.	Wczorajszy nauczyciel – dzisiejszy nauczyciel z e-generacji	Relacja raczej ściśle zawodowa, niezbyt łatwa	Generacja X – e-generacja Urodzeni przed 1981 rokiem – urodzeni po 1989 roku i później. Ogromne różnice kulturowe, światopoglądowe, inna hierarchia wartości, podobne wykształcenie nie jest gwarancją jednakowego poziomu wiedzy i umiejętności, widoczne znaczne różnice w poziomie umiejętności technologicznych i komunikacyjnych stosowanych w życiu, nadal podobne metody i style nauczania ugruntowane na wczorajszej dydaktyce, jednak można zaobserwować rozluźnienie i większą swobodę w relacji nauczyciel – uczeń, zawód nauczyciela dla nowej generacji bywa czasami tylko sposobem zarabiania na życie.
5.	Wczorajszy nauczyciel – dzisiejszy rodzic z generacji Y	Relacja nie zawsze łatwa, zazwyczaj dotycząca tylko spraw związanych ze szkołą	Generacja X – Generacja Y Urodzeni przed 1981 rokiem – urodzeni w 1981 roku i później. Zdarza się, że jest to relacja osób z tego samego pokolenia lub z dwóch różnych. Historia i przemiany kulturowe silnie obecne w świadomości, zbliżony światopogląd ukształtowany na podstawie wartości i tradycji wyniesionych z <i>wczorajszej rodziny</i> , ambiwalentny stosunek do szkoły i nauczycieli.
6.	Wczorajszy nauczyciel – dzisiejszy rodzic z e-generacji	Relacja bardzo trudna, zazwyczaj dotycząca tylko spraw związanych ze szkołą	Generacja X – e-generacja Urodzeni przed 1981 rokiem – urodzeni po 1989 roku i później. Ogromne różnice kulturowe, światopoglądowe, inna hierarchia wartości, rodzic bywa niechętnie nastawiany do szkoły i nauczycieli, nie ukrywa swoich antypatii, przejawia roszczeniowy stosunek, żąda.
7.	Wczorajszy nauczyciel – dzisiejszy uczeń, (którego rodzice należą do starego pokolenia (sprzed roku 1981))	Relacja łatwa	Generacja X – e-generacja Urodzeni przed 1981 rokiem – urodzeni po 1989 roku i później. Ponieważ wychowanie w domu osadzone jest na wartościach, uczeń ma wpojone, że nauka jest wartością samą w sobie, dlatego chętnie się uczy i zazwyczaj traktuje nauczyciela z szacunkiem i respektem.
8.	Wczorajszy nauczyciel – dzisiejszy uczeń, którego rodzice należą do pokolenia przejściowego	Relacja dość łatwa	Generacja X – e-generacja Urodzeni przed 1981 rokiem – urodzeni po 1989 roku i później. Mimo wielu różnic uczeń stara się rzetelnie wypełniać obowiązki ucznia pod względem nauki i zachowania.
9.	Wczorajszy nauczyciel – dzisiejszy uczeń, którego rodzice należą do e-generacji	Relacja trudna	Generacja X – e-generacja Urodzeni przed 1981 rokiem – urodzeni po 1989 roku i później. Trudność relacji może wynikać z niespójności koncepcji wychowawczej szkoły i domu rodzinnego oraz z niestabilności rodziny coraz częściej opartej na konkubinacie i związkach partnerskich.
10.	Rodzic z pokolenia przejściowego – dzisiejszy uczeń	Relacja niełatwa	Generacja Y – e-generacja Urodzeni między 1981 a 1989 rokiem – urodzeni w 1990 roku i później. Trudność polega na niespójności koncepcji wychowawczej szkoły i wartości promowanych przez otoczenie.
11.	Dzisiejszy nauczyciel – nauczyciel generacji Y	Relacja łatwa	E-generacja – generacja Y Urodzeni w 1990 roku i później – urodzeni między 1981 a 1989 rokiem. Podobne doświadczenia kulturowe, poziom wykształcenia. Metody i style nauczania ugruntowane na <i>wczorajszej dydaktyce</i> , jednak można zaobserwować rozluźnienie i większą swobodę w relacji nauczyciel – uczeń, zawód nauczyciela dla nowej generacji bywa czasami tylko sposobem zarabiania na życie.

12.	Dzisiejszy nauczyciel – dzisiejszy nauczyciel	Relacja łatwa	E-generacja – e-generacja Urodzeni w 1990 roku i później. Takie same doświadczenia kulturowe, poziom wykształcenia, dążenie do samorealizacji, bardzo silna postawa asertywna.
13.	Dzisiejszy nauczyciel – wczorajszy rodzic	Relacja niezbyt łatwa	E-generacja – generacja X Urodzeni w 1990 roku i później – urodzeni w 1980 roku i wcześniej. Różnice kulturowe i światopoglądowe dodatkowo są wyjaskrawiane brakiem doświadczenia – dzisiejszy nauczyciel ma co najwyżej 26 lat, jest zatem stażystą lub ewentualnie nauczycielem kontraktowym.
14.	Dzisiejszy nauczyciel – rodzic z pokolenia przejściowego	Relacja niezbyt łatwa	E-generacja – generacja Y Urodzeni w 1990 roku i później – urodzeni między 1981 a 1989 rokiem. Przemiany ustrojowe zachodzące w Polsce na przełomie lat 90. były wspólnym doświadczeniem obydwu generacji, trudność polega na odmiennym podejściu do roli szkoły i sposobów uczenia i uczenia się. Nieco inna jest również hierarchia wartości.
15.	Dzisiejszy nauczyciel – dzisiejszy rodzic	Relacja niełatwa	E-generacja – e-generacja Urodzeni w 1990 roku i później. Takie same doświadczenia kulturowe. Bardzo silna postawa asertywna może prowadzić do sytuacji konfliktowych, na niekorzyść nauczyciela wpływa brak doświadczenia zawodowego, które poświadczyłyby w praktyce jego kompetencje.
16.	Dzisiejszy nauczyciel z generacji Y – dzisiejszy uczeń	Relacja niełatwa	Generacja Y – e-generacja Urodzeni między 1981 a 1989 rokiem – urodzeni w 1990 roku i później. Nadal podobne metody i style nauczania ugruntowane na wczorajszej dydaktyce, jednak można zaobserwować rozluźnienie i większą swobodę w relacji nauczyciel – uczeń.
17.	Dzisiejszy nauczyciel z e-generacji – dzisiejszy uczeń	Relacja w fazie początkowej	E-generacja – e-generacja Urodzeni w 1990 i później.
18.	Dzisiejszy uczeń – dzisiejszy uczeń, którego rodzice należą do starego pokolenia (uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych)	Relacja dość trudna	E-generacja – e-generacja Urodzeni w 1990 roku i później. Próba dopasowania się środowiska, ucieczka w konformizm lub uległość, próby dominacji, spięcia, izolacja.
19.	Dzisiejszy uczeń – dzisiejszy uczeń, którego rodzice należą do pokolenia przejściowego (uczniowie gimnazjów i szkół podstawowych)	Relacja dość trudna	E-generacja – e-generacja Urodzeni w 1990 roku i później. Jak wyżej, lecz w mniej nasilonym stopniu, gdyż zachodzi już zatarcie ostrych różnic światopoglądowych.
20.	Dzisiejszy uczeń – dzisiejszy uczeń, którego rodzice należą do e-generacji (uczniowie szkół podstawowych)	Relacja dość trudna	E-generacja – e-generacja Urodzeni w 1990 roku i później. Komunikacja w dużej mierze świadomie i podświadomie nastawiona na rywalizację.

Źródło: opracowanie własne.

Nic więc dziwnego, że istnieje tak wiele problemów w komunikacji, skoro mamy do czynienia nie tylko ze ścieraniem się pokoleń, ale też ze zderzeniem kilku generacji o zupełnie odmiennych światopoglądach, wychowujących się w tych samych miejscach i wydawałoby się w tym samym czasie, lecz diametralnie różniącym się pod względem rozwoju technologicznego i komunikacyjnego, nie mówiąc już o konsekwencjach wynikających ze zmian w budowie mózgu.

Oczywiście powyższe zestawienie ma na celu jedynie ukazanie, jak bardzo skomplikował się sam proces komunikacji poprzez pojawienie się nowych ogniw i jakie niesie to ze sobą implikacje. Lecz bez względu na to należy pamiętać o tym, że: „Nasza potrzeba emocjonalnej łączności z innymi jest absolutna. Tysiące badań z zakresu psychologii rozwojowej z udziałem matek i dzieci, badań więzi między dorosłymi oraz odkryć współczesnej neurologii potwierdza, że w bliskich relacjach naprawdę zależy od siebie nawzajem. Nie jesteśmy jak oddzielne małe planety obracające się wokół siebie” (Johnson, 2008, s. 244).

4. Rola nauczyciela we współczesnej szkole

Mając zatem na uwadze te wszystkie zmiany, które zachodzą na naszych oczach, nie bezpodstawnie wydaje się pytanie: Co musi zmienić się w polskiej dydaktyce, aby słowa Seneki: „Non scholae sed vitae discimus” nie stały się pustym sloganem, a autentycznym programem nauczania? Co dzisiaj oznacza uczyć dla życia? Jakie wymagania stawia współczesny świat przed uczniami, jakie czyhają na nich zagrożenia? Jak ich przed nimi ustrzec? Kim jest, a kim powinien i musi być dzisiejszy nauczyciel dla ucznia?

Myślę, że jednym z najważniejszych celów współczesnego systemu edukacji jest kształtowanie w uczniach niezależności. Nie może się to jednak odbywać bez równoczesnego przygotowywania do życia w realnym świecie współzależności w oparciu o uniwersalne wartości – to jest uczenie dla życia i dla przyszłości. Niezależność przynosi sukces, umiejętność życia w świecie współzależności – radość, poczucie bycia potrzebnym i użytecznym, a co za tym idzie – daje poczucie sensu życia i prawdziwe, wewnętrzne szczęście.

W relacji z uczniami (jak w każdej relacji) niezbędne jest poczucie zaufania, bezpieczeństwa oraz umiejętności komunikacji ze szczególnym uwzględnieniem empatycznego słuchania i troski o podtrzymanie więzi emocjonalnej. To, nad czym musimy pracować, to przynosząca wiele szkody opinia, która, *de facto*, jest zrzucając odpowiedzialność i lęk przed nadmiernym zaangażowaniem. Świadomie „budujemy kulturę oddzielności, która stoi w sprzeczności z naszą biologią” (Ibidem, s. 244). Nie możemy dopuścić do tego, aby szkoła stała się biurokratyczną instytucją opartą na relacji pozbawionej empatii ze strony nauczyciela, jego troski o wszechstronny rozwój ucznia, w którym tak naprawdę sama edukacja odgrywa drugorzędną rolę. Nic nie da utyskiwanie na to, że mamy do czynienia z nową generacją – generacją *homo tableticus* i *homo interneticus*. To jest faktem, na to nie mamy wpływu, ale mamy wpływ na metody, którymi chcemy dotrzeć do dzisiejszego ucznia, metody, które pozwolą nam nawiązać z nim relację, a nawet zbudować więź.

Najlepszą i od zawsze skuteczną metodą jest metoda przykładu, najlepiej własnego. Jeśli zatem chcemy, aby uczniowie, których wypuszczamy spod naszych pedagogicznych skrzydeł, byli ludźmi o osobowości i charakterze ukształtowanym przez wartości, musimy sami wciąż pracować nad swoim charakterem, poprzez nabywanie i doskonalenie kompetencji związanych nie tylko z nauczaniem przez nas przedmiotem, ale też tych

związanych z byciem człowiekiem. S. Johnson powiedział: „Ten, co posiadał tak małą wiedzę o ludzkiej naturze, że szuka szczęścia przez zmianę czegoś innego niż własne skłonności, zmarnuje życie na bezowocnych wysiłkach i pomnoży żal, którego chciał się pozbyć” (za: Covey, 2015, s. 91).

W związku z tak diametralnymi zmianami rzeczywistości nieodzowne wydaje się również przededefiniowanie roli nauczyciela, gdyż tylko wtedy będzie on mógł starać się sprostać wyzwaniom współczesnej pedagogiki.

Jeden z zacnych dydaktyków, prof. A. Janowski twierdzi, że „sercem szkoły są programy nauczania” (2010, s. 119), ja zaś uważam, że nauczyciel, ponieważ szkoła nauczycielem stoi, począwszy od dyrektora (nawet jeśli nie jest pedagogiem, a tylko menedżerem), poprzez nauczycieli i pedagogów. Problem ten jest tym większy, że coraz częściej w szkole pracują ludzie, którzy wychowali się i dojrzewali w obecnych czasach, nastawionych na hołdowanie etyce osobowości, gdzie miarą szczęścia i satysfakcji jest wyłącznie własny sukces.

Zawód nauczyciela przestał być misją, a ponieważ nie daje wielkich możliwości osiągnięcia publicznych sukcesów, dla wielu staje się jedynie przystankiem w karierze, złem koniecznym. Dobry nauczyciel jest przede wszystkim pedagogiem, on nie jest tylko zwykłym dorosłym, pełni funkcję funkcjonariusza publicznego, który podejmując się pracy w zawodzie nauczyciela, zaciągnął kredyt zaufania publicznego. Jeśli ktoś nie podchodzi do zawodu nauczyciela po pierwsze, jak do misji życiowej, a po drugie, jako zadania zleconego przez Boga i społeczeństwo, krzywdzi swoją obojętnością, ignorancją, a często też arogancją – ucznia, jak również instytucję, jaką jest szkoła. Dlatego powinien z niej odejść.

Współczesny nauczyciel musi być nie tylko doskonałym rzemieślnikiem, nieustannie podnoszącym poziom swojej wiedzy i umiejętności, ale także sprawnym menedżerem oraz przewodnikiem, gdyż misją dobrego nauczyciela jest umiejętność kierowania i przewodzenia swoim podopiecznym, czyli umiejętność wskazywania tego, co jest właściwe i jak właściwie to zrobić.

W szkołach mamy coraz częściej do czynienia z nauczycielami, którzy wskazują, co należy zrobić (nauczyciel-kierownik) lub z nauczycielami, którzy poprzestają na pokazaniu uczniom, jak doskonale dokonać, np. analizy wiersza, obliczyć funkcję kwadratową (nauczyciel-menedżer). To jednak nie wystarczy. Bycie nauczycielem-kierownikiem przyniesie być może oczekiwane efekt, uczniowie nauczą się danej partii materiału, ale zrobią to z lęku przed konsekwencjami w postaci słabych ocen, nieprzyjemności ze strony rodziców itd. Zdobyta w ten sposób wiedza jest nietrwała, uczeń nie jest w stanie wkomponować nowo zdobytej wiedzy w szerszy jej kontekst, często rodzi się w nim bunt spowodowany tym, że nie ma świadomości, po co jest mu dany obszar wiedzy potrzebny.

Bycie nauczycielem-menedżerem również może przynieść oczekiwane rezultaty. Nauczyciel-menedżer jest zapewne dojrzalszą formą nauczyciela, wie, czego uczy i jak tego uczyć. Nadal jednak jest to tylko uczenie dla szkoły. Stosując dawną nomenklaturę, zarazem nauczyciel-kierownik, jak również nauczyciel-menedżer zostają wciąż jedynie nauczycielami przedmiotu, a w dzisiejszych czasach jest to absolutnie niewystarczające. Obecnie niewystarczające jest nawet bycie tzw. nauczycielem ludzi, która to postawa charakteryzuje się szlachetniejszym podejściem do ucznia jako do człowieka, tym bardziej że ta postawa wiąże się często z zaprzestaniem wymagań dydaktycznych i wychowawczych, zaniechaniem wyciągania konsekwencji, koleżeńską relacją z uczniem, mimo zachowania pozomych ról nauczyciel – uczeń. Pobłażliwość, mylona z wyrozumiałością,

często uczy jedynie cwaniactwa, stosowania szantażu emocjonalnego i umiejętności wpychania nauczyciela w poczucie winy. Są to działania, których ani nauczyciel, ani uczeń często nie są w pełni świadomi.

Bycie nauczycielem menedżerem-kierownikiem zaowocuje o wiele większymi i długofalowymi efektami. Po pierwsze, uzyskamy to co nauczyciel-menedżer, a więc określony poziom wiedzy, lecz wartością dodaną będzie satysfakcja ucznia z osiągniętego celu, radość z sukcesu, wewnętrzne ugruntowanie przekonania, że warto pracować, że można pokonać własne ograniczenia, że uczymy się nie dla ocen, że mamy kształtować obraz samego siebie nie przez pryzmat wyobrażeń innych ludzi, ale przez świadomość tego, że jestem człowiekiem, osobą. Nauczyciel-menedżer może osiągać bardzo duże sukcesy, jednak nigdy one nie będą mogły równać się z osiągnięciami nauczyciela menedżera-kierownika, mimo że jego sukcesy będą mniej wymierne albo nawet nie będą podlegać żadnej weryfikacji. Pamiętajmy, że uczymy dla życia, nie dla szkoły. „Kierowanie jest jednak trudne, bo dajemy się zamknąć w paradygmacie zarządzania” (Covey, 2015, s. 101).

Tabela 2

Nowe role nauczyciela we współczesnej szkole

Cechy	Nauczyciel-menedżer	Nauczyciel menedżer-kierownik
Wybór zawodu nauczyciela	Jedna z kilku alternatyw, zawód jak każdy inny.	Wybór dokonany z pełną świadomością. Zawód traktowany jako powołanie i misja.
Styl kierowania	Bardziej lub mniej autorytarny, lub demokratyczny, czasami przechodzący w styl partnerski.	Kompilacyjny (zasadniczo demokratyczny ze świadomym i celowym zastosowaniem stylu autorytarnego). Wprowadzanie elementów będących wyznacznikami nowej kultury uczenia się.
Najważniejsze zadanie szkoły i nauczyciela	Wyposażyć ucznia w określony zasób wiedzy i umiejętności, ujęty w podstawie programowej, dbanie o bezpieczeństwo ucznia, wspieranie rodziców w procesie wychowania poprzez stanie na straży ujętych w statutach norm. Uczenie niezależności.	Uczyć dla życia, a nie dla szkoły. Tzw. „program ukryty” jest nie mniej ważny niż realizowany program nauczania. Uczenie niezależności i współzależności. Duża świadomość roli, jaką odgrywa nauczyciel w życiu ucznia wiąże się z odpowiedzialnością za własną postawę w życiu w ogóle.
Stosunek do pracy	Realizacja zadań wynikających z przydziału czynności. W szkole najważniejsze jest bycie przede wszystkim nauczycielem (nauczyciel pozostaje na etapie nauczyciela przedmiotu, ewentualnie dojrzewa do bycia nauczycielem ludzi).	Jakość pracy jest wizytówką. Ustawiczne dążenie do doskonałości – począwszy od sfery duchowej do kompetencji zawodowych. W szkole najistotniejsze jest bycie przede wszystkim człowiekiem. Nauczyciel jest nie tylko kompetentnym rzemieślnikiem – nauczycielem przedmiotu, zawsze jest nauczycielem ludzi, a przez nieustanne wieloaspektowe podnoszenie jakości swojej pracy staje się nauczycielem wspomagającym.

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Swoją pracę chciałabym zakończyć wezwaniem: zaczerpniętym z książki G. Orwella *Rok 1984*: „Do przyszłości, czy przeszłości, do czasów, w których myśl jest wolna, w których ludzie różnią się między sobą i nie żyją samotnie. Do czasów, w których istnieje prawda (...). Z epoki identyczności, z epoki samotności, z epoki Wielkiego Brata, z epoki dwójmyślenia pozdrawiam was!” (2014, s. 103).

Streszczenie

W swoim referacie pragnę zwrócić uwagę na zagadnienia dotyczące zmian, jakie muszą zajść w szkole i procesie edukacji w obecnej rzeczywistości. Najłatwiej zauważalną, ale też najpoważniejszą i najtragiczniejszą zmianą, która niesie niebagatelne wyzwania współczesnej pedagogice jest zatracanie umiejętności nawiązywania szczerych relacji, życie zgodne z paradygmatem sukcesu i posiadania oraz wypaczenie, ośmieszenie, a w konsekwencji odrzucenie wszelkich wartości. Powoduje to bardzo wiele niekorzystnych zmian, które można zauważyć w zachowaniach uczniów, gdyż są oni zwierciadłem obecnego czasu, zwierciadłem trochę krzywym, spaczonym, ale wciąż wyraźnie odbijającym ostre kontury rzeczywistości. Globalne zmiany, których jesteśmy świadkami zmuszają do głębokiej refleksji nad kondycją współczesnej szkoły, zmuszają do postawienia sobie pytań o zadania, które powinna podjąć szkoła w obecnych okolicznościach. Bardzo istotnym wydaje się również zweryfikowanie roli i sylwetki nauczyciela naszych czasów.

W związku z tak diametralną metamorfozą rzeczywistości pilne wydaje się pytanie: Co musi zmienić się w polskiej dydaktyce, aby słowa Seneki „Non scholae sed vitae discimus” nie stały się pustym sloganem, a autentycznym programem nauczania? Co dzisiaj oznacza uczyć dla życia?

Summary

In my paper I would like to draw attention to issues concerning the changes which must be introduced at school and in the process of education in present reality. The most noticeable, significant but also tragic change which poses a considerable challenge to modern pedagogy is deterioration of ability to establish sincere relationships, life according to the paradigm of success and possession and distortion, humiliation and as a consequence, rejection of all values. As a result, we can observe a lot of unwelcome changes in students' behaviour due to the fact that they are the reflection of our present reality. Students are the mirror of our times, a bit distorted but still reflecting sharp angles of reality. Global changes, which we can perceive, force us to rethink the condition of present school and raise challenging questions about tasks which school should undertake in such circumstances. It is also crucial to verify the role of the teacher in the modern world.

In connection with such considerable metamorphosis of reality it is indispensable to raise a question: How should Polish didactics be changed so that Seneca's words: „Non scholae sed vitae discimus” would be an authentic curriculum. What does it mean to teach for life today?

Bibliografia

- Bauman, Z. (2011). *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Agora SA.
- Brophy, J. (2015). *Motywowanie uczniów do nauki*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Covey, S.R. (1989). *7 nawyków skutecznego działania*. Tłum. I. Majewska-Opielka. Poznań: Dom wydawniczy REBIS.
- Faber, A., Mazlish, E. (1998). *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać żeby dzieci do nas mówiły*. Tłum. M. Więżnowska, B. Horosiewicz. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Faber, A., Mazlish, E. (1998). *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*. Tłum. B. Horosiewicz. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

- Frankl, V.E. (2008). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Tłum. A. Wolnicka. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Tłum. A. Jankowski. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Guz, S. (1996). *Edukacja w okresie przemian*. Warszawa: Wydawnictwo WSP.
- Janowski, A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Johnson, S. (2008). *Przytul mnie: siedem rozmów, które zapewnią miłość przez całe życie*. Tłum. K. Sobiepanek-Szczęśna. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes.
- Kupisiewicz, Cz. (1980). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Mickiewicz, A. (1822). *Ballady i romanse*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Morbitzer, J. (2014). *Sposoby uczenia się osób urodzonych po 1990 r.* Warszawa: ORE.
- Muszyński, M. (2014). *Międzypokoleniowe uczenie się*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Okoń, W. (2014). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Olszowska, G. (2012). Napisać program własny. W: *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja* (s. 11-31). Warszawa: Wydawnictwo Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzczak.
- Orwell, G. (2014) *Rok 1984*. Tłum. T. Mirkowicz. Warszawa: Wydawnictwo Muza SA.
- Putkiewicz, E. (1990). *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Szekspir, W. (1987). *Hamlet*. Tłum. W. Tarnowski. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Taraszkiewicz, M. (1996). *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.

<https://osswiata.pl/zylinska/>.

www.budzaciaszkola.pl/marzena-zylinska/blog-marzeny-zylinskiej/.

www.edunews.pl/badania-i-debaty/dyskusje/2403-o-uczeniu-sie-i-nowej-kulturze-uczenia.

www.ore.edu.pl/index.php/.../69-zmieniajca-si-szkoa?

zajumaj.pl/pobierz/x30x2VqB5NA/lustra-ks-michal-olszewski-scj-audio/.

Anna KLIM-KLIMASZEWSKA, Ewa JAGIEŁŁO

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

ROZWÓJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Wstęp

Życie społeczne ludzi oparte jest relacjach interpersonalnych, w których każda z osób występuje jako aktywny i odpowiedzialny podmiot, komunikuje się z innymi we wzajemnym dialogu (Kitlińska-Król, 2005, s. 63)

Komunikowanie się jest także niezbędnym elementem edukacji. Jego celem jest wymiana myśli, dzielenie się wiedzą, informacjami i ideami. Obejmuje słowa, pismo, druk, wyraz twarzy, postawę i gest, tonację głosu itp. Podczas komunikacji między uczestnikami wytwarzają się określone relacje, które mogą mieć charakter partnerski lub opierać się na stosunku dominacji i podporządkowania. Komunikacja odnosi się do elementów językowych odgrywających znaczenie zarówno w porozumiewaniu się z innymi, jak i w sposobie porządkowania własnych myśli. Niezwykle istotna jest więc jednostkowa umiejętność używania języka odpowiednio do odbiorcy oraz do okoliczności towarzyszących procesowi komunikacji. Oznacza to umiejętność stosowania reguł gramatycznych, konstruowania wypowiedzi poprawnych i adekwatnych do danej sytuacji (Klim-Klimaszewska, 2015, s. 5).

1. Prawidłowości rozwoju kompetencji komunikacyjnych

Dziecko jest istotą społeczną, która potrzebuje kontaktu z innymi już od pierwszych chwil swojego życia. Jest ono stworzone, aby nawiązywać relacje. Potrzeba mu miłości, dialogu, zrozumienia i akceptacji. Podstawą egzystencji jest kontakt z drugą osobą. Każde prawdziwe życie osoby ludzkiej to spotkanie, w którym „ja” staje w zetknięciu z „ty”. Relacje te budują pełnię człowieczeństwa (Adamczyk, 2005, s. 33).

Pojęcie kompetencji komunikacyjnej dziecka jest komplementarne z terminem kompetencja językowa. Przyswajając elementy językowe, dziecko rozwija zarazem zdolności posługiwania się językiem, odpowiednio do danej sytuacji (Grochowalska, 2002, s. 15).

Dziecko kompetentne komunikacyjnie:

- ma pewność, że komunikuje to, co chce zakomunikować;
- umie różnicować problemy;
- szuka skutecznych sposobów nawiązywania, współtworzenia i zakończenia kontaktu;
- rezygnuje z blokad komunikacyjnych;
- nadaje duże znaczenie językowi niewerbalnemu (językowi ciała, wypowiedzi twarzy, zmniejszeniu dystansu fizycznego);
- konstruuje wypowiedź pod każdym względem stosowną do sytuacji i roli społecznej (Andrzejewska, 2010, s. 107).

Proces kształtowania kompetencji komunikacyjnych rozpoczyna się już w okresie niemowlęcym. Na pierwszy rok życia dziecka przypada okres melodii. Od urodzenia do ok. 8/9. miesiąca życia dziecko nie posługuje się jeszcze językiem. Jednak już w tym czasie aktywnie analizuje docierające do niego dźwięki mowy, co tworzy podwaliny późniejszego ich różnicowania, a w dalszej perspektywie rozumienia języka i tworzenia

wypowiedzi. Młodsze niemowlę komunikuje się z otoczeniem za pośrednictwem płaczu, krzyku, uśmiechu, kierowania wzroku na osoby lub przedmioty, zmiany intonacji głosu (Czaplewska, Kochańska, Maryniak, Haman, Smoczyńska, 2014, s. 4-5).

Jedną z pierwszych umiejętności jest odpowiadanie przez dziecko za pomocą uśmiechu na zainteresowanie osób, które zwracają się do niego za pomocą słów lub gestykulacji. W początkowej fazie rozwoju dziecka (1-2. miesiąc życia) większość uśmiechów wywołują stany wewnętrzne, np.: uczucie sytości. Dopiero później dziecko reaguje na opiekuna. W tym okresie najbardziej efektywnym sposobem stymulowania dziecka jest odpowiadanie na wszystkie jego uśmiechy. W ten sposób kształtuje się u niego przekonanie, że jego uśmiechy są częścią systemu komunikacji.

Kolejnym zachowaniem dziecka, które należy potraktować jako próbę nawiązania komunikacji, jest demonstrowanie zainteresowania przedmiotami przez nakierowanie na nie wzroku, sięganie ręką lub wzmożona wokalizacja. Stymulowanie tej umiejętności wymaga obserwacji zachowania dziecka w celu określenia przedmiotu jego zainteresowania – podanie mu interesującego go przedmiotu, przeniesienie dziecka w jego pobliże i zawsze podanie jego nazwy. Takie postępowanie kształtuje u dziecka przekonanie, że jego działania wydają się dorosłemu interesujące i przynoszą konkretne korzyści, a więc warto je demonstrować.

Elementem wczesnego etapu rozwoju komunikowania się jest protest oraz wyrażana w różny sposób chęć kontynuowania czynności sprawiającej przyjemność. Przerwanie ulubionej aktywności, np. zabawy w konika na kolanach rodzica, pozwoli na stymulowanie prób komunikowania chęci kontynuacji zabawy. Wzmożenie ruchów ciała, nawiązanie kontaktu wzrokowego będą w tej sytuacji wyrażać prośbę o dalszą zabawę. Wydłużenie czasu pomiędzy działaniem dziecka a kontynuowaniem pozwoli na większe zmotywowanie go do przekazania jasnego sygnału (Borowiec, 2002, s. 151).

Od ok. 3./4. miesiąca życia niemowlę próbuje skupić na sobie uwagę dorosłego poprzez spojrzenie, uśmiech w jego kierunku lub wydawanie skierowanych do niego dźwięków. Początkowo dziecko wydaje głównie dźwięki samogłoskowe (aaa, eee) lub też specyficzne dźwięki tylnojęzykowe, przypominające gruchanie gołębia (tzw. głużenie). Jest to etap rozwoju komunikowania się, w którym niemowlę nie ma jeszcze intencji wymawiania konkretnych dźwięków, po prostu „zdarzają mu się” one przypadkowo. Potem, ok. 6. miesiąca życia, pojawia się gaworzenie, czyli produkowanie sylab i ciągów sylab (bababa, dadada), które początkowo także jest pozbawione intencji, ale po pewnym czasie staje się celowym wymawianiem słyszanych wokół siebie dźwięków. Chociaż najpierw dziecko nie przypisuje sylabom żadnego znaczenia, to jednak z czasem gaworzenie zmienia się w celowe, zamierzone posługiwanie się słowami. Niemowlę aktywnie uczestniczy w zabawach takich jak „A kuku”, „Kosi, kosi łąci”, „Srocza kaszkę warzyła”. To ważny moment w rozwoju dziecięcej komunikacji, gdyż dziecko ma okazję trenować istotne, powtarzalne elementy sytuacji komunikacyjnej. Ok. 9. miesiąca życia dziecko zaczyna wysyłać komunikaty poprzez łączenie dźwięków z gestami i odpowiednim nakierowaniem wzroku. Porozumiewa się z otoczeniem coraz bardziej świadomie i celowo, wie, co chce przekazać, i oczekuje konkretnych rezultatów. Przykładowo, domaga się zabawy z dorosłym lub pokazuje, że chce, aby je wziąć na ręce. Ogromną radość sprawia mu komunikowanie się dla samego podtrzymania interakcji. W tym czasie dziecku łatwiej jest przyswajając komunikaty językowe dorosłych, jeśli to oni podążają za jego uwagą, a nie w sytuacji, kiedy próbują nakierować uwagę dziecka na coś, co sami uważają za istotne lub ciekawe.

W pewnym momencie, zazwyczaj ok. 1. roku życia, pojawiają się pierwsze wyrazy w postaci jednej lub dwóch sylab (np. mama, gaga, kot), które oznaczają już dla dziecka jakąś osobę czy przedmiot. Początkowo tych znaczących wyrazów jest niewiele i są one wymawiane w specyficzny sposób. Czasami też dziecko „udaje, że mówi”, tj. wydaje ciąg dźwięków pozbawionych znaczenia, ale z intonacją odpowiednią do formy wypowiedzi, zasłyszana u dorosłych. Początkowo znaczenie przypisywane przez dziecko wypowiedzianym słowom może istotnie odbiegać od znaczenia, które tym słowom nadają dorośli. Rodzice i opiekunowie łatwo dostrzegają, że roczne dziecko rozumie już bardzo wiele komunikatów językowych. Rozumienie bowiem opiera się nie tylko na przypisywaniu znaczeń słowom i zdaniom, ale także na wyławianiu ich z kontekstu sytuacyjnego i społecznego. Dziecko potrafi już odczytać sens pewnych stale powtarzających się sytuacji z udziałem innych osób (Czaplewska, Kochańska, Maryniak, Haman, Smoczyńska, 2014, s. 5).

Między 1. a 2. rokiem życia wyodrębnia się okres wyrazu. Wypowiedzi dziecka stanowią sygnały semantyczne, zbudowane z części wyrazu, jednego wyrazu (12-16 miesięcy), dwóch wyrazów (16-20 miesięcy) lub kilku wyrazów, ale bez użycia zasad gramatycznych (20-24 miesiące) (Florek, 2010, s. 18).

Większość dzieci w ok. 18. miesiącu życia wymawia ok. 50 słów, czasem brzmiących inaczej niż ich odpowiedniki w mowie dorosłych. Przed ukończeniem przez dziecko 2 lat często obserwuje się gwałtowny wzrost liczby wypowiedzianych słów. Pojawiają się też pierwsze wypowiedzi dwuwyrazowe, np. baba tam, lala aaa, kotek śpi itp. W tym wieku występują na ogół systematyczne różnice w liczbie słów wypowiedzianych przez dziewczynki i chłopców. Dziewczynki przeciętnie używają nieco więcej wyrazów niż chłopcy, różnice te jednak nie są duże i trudno je zaobserwować w codziennych relacjach z dziećmi. Z badań wynika, że przewaga dziewczynek nad chłopcami nie przekracza zazwyczaj 2 miesięcy (Czaplewska, Kochańska, Maryniak, Haman, Smoczyńska, 2014, s. 5-6).

Na czas między 2. i 3. rokiem życia przypada okres zdania. Charakteryzuje się on pojawianiem się określonych kategorii gramatycznych, regularnym wzbogacaniem słownika dziecka, ustalaniem systemu fonologicznego (Florek, 2010, s. 18).

W 3. roku życia pojawiają się bardziej złożone konstrukcje gramatyczne: trzy-, cztero-, a potem i pięciowyrazowe zdania. Dziecko zaczyna zadawać pytania, najpierw typu: co to jest? gdzie jest? co robi? Później także rozpoczynające się od kiedy lub dlaczego. Artykulacja 2- i 3-latka ciągle odbiega od sposobu wymawiania głosek przez dorosłych. Część głosek jest zazwyczaj zamieniana na inne (np. s, sz są najczęściej zastępowane przez ś; r przez j, l), część może być prawidłowo wymawiana w jednych wyrazach, w innych – pomijana. W tym wieku pojawiają się też pierwsze próby opowiadania. Zwykle dorosłym trudno zorientować się w pełnej akcji i nadażyć za zmiennością postaci, ale niewątpliwie dziecko zaczyna mierzyć się z wyzwaniem, jakim jest prowadzenie narracji. Zdarza się, że te wypowiedzi zawierają także odniesienia do własnych emocji, które bywają już wyrażane słowami (Czaplewska, Kochańska, Maryniak, Haman, Smoczyńska, 2014, s. 6).

W wieku przedszkolnym następuje dalszy rozwój mowy dziecka. Jest to okres swoistej mowy dziecięcej. W okresie tym następuje przechodzenie z mowy wyłącznie sytuacyjnej do względnie niezależnej treściowo od aktualnych bodźców. Wzrasta liczba przymiotników, przysłówków, zaimków i liczebników (Biała, 2008, s. 100). Dziecko zaczyna prowadzić swobodne rozmowy, posługuje się bardziej skomplikowanymi sygnałami

dwuklasowymi, lecz jeszcze nie w pełni utrwalonymi; poprzez analogię, kontaminację, dziecko kształtuje twory językowe (Kaczmarek, 1966, s. 66).

W ciągu okresu przedszkolnego następuje zarówno ilościowy, jak i jakościowy rozwój mowy. Wzrasta znacznie liczba używanych przez dziecko słów – od ok. 1000 w wieku 3 lat, do co najmniej 2000 w wieku 5 lat. Wyraźne są także zmiany jakościowe w słowniku dzieci. Zwiększa się proporcja i częstość używania części mowy oznaczających stosunki rzeczowe, przyczynowe lub logiczne. Następują też zmiany treściowe w obrębie poszczególnych części mowy – wzrasta liczba i proporcja przymiotników w stosunku do innych wyrazów. Obserwuje się również postępy w zakresie gramatyzacji mowy. Wraz z wiekiem zmniejsza się liczba błędów gramatycznych, chociaż niektóre jeszcze się utrzymują. Wraz z rozwojem mowy rozwija się umiejętność komunikowania z innymi ludźmi. W początkowym okresie rozmowy dzieci są ubogie, odnoszą się do sytuacji aktualnych, a ich treść zmienia się w zależności od przypadkowych okoliczności. W późniejszych latach wieku przedszkolnego rozmowy dzieci stają się bogatsze pod względem treści i języka, dotyczą zdarzeń ubiegłych lub wyobrażonych, wypowiedzi coraz bardziej przystosowują się do wypowiedzi oraz reakcji współmówców (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 44). Używają już takich określeń, jak myśleć, czuć, pamiętać, udawać. Zadają mnóstwo pytań (nawet 40 dziennie). Ich słownik stale się wzbogaca. Sprawia to, że potrafią być poważnymi partnerami w komunikacji (Czaplewska, Kochańska, Maryniak, Haman, Smoczyńska, 2014, s. 6).

Pod koniec okresu przedszkolnego mowa dziecka jest w pełni ukształtowana w aspekcie fonologicznym. Posiada ono duży zasób słów i poprawnie buduje zdania z punktu widzenia gramatyki, składni oraz semantyki. Wzrost zasobu słownictwa jest efektem rozwijającej się kompetencji językowej, komunikacyjnej (Florek, 2010, s. 19). Dziecko poprawnie wymawia wszystkie dźwięki, swobodnie posługuje się mową ustną. Mowa zaczyna służyć do wyrażania bardziej skomplikowanych potrzeb psychicznych, przeżyć wewnętrznych. Pozwala na wymianę doświadczeń, na poznawanie przeżyć i stanów innych ludzi, umożliwia więc zrozumienie innych osób, a także kształtowanie się uczuć wyższych (Biała, 2008, s. 100).

2. Zaburzenia w rozwoju kompetencji komunikacyjnych u dzieci przedszkolnych

Zaburzenia kompetencji komunikacyjnych dostrzec można w wielu grupach dzieci przedszkolnych. Są one trudne do zdiagnozowania i kłopotliwe do terapii. Dość często dotyczą dzieci wypowiadających się zgodnie z zasadami gramatyki. Ponieważ mają one poprawnie ukształtowaną wymowę artykulacyjną, więc oczekiwania otoczenia wobec nich są znaczne. Jednak nieprawidłowości w zakresie kompetencji komunikacyjnej sprawiają, że grupa ta nie jest w stanie sprostać stawianym im wymaganiom. Pojawiające się zaburzenia językowe powodują, że dzieci z tej grupy są negatywnie odbierane przez otoczenie (Adamczyk, 2005, s. 31).

Jednym z podstawowych zaburzeń, powodujących trudności w komunikowaniu się dziecka z innymi, jest opóźniony rozwój mowy. Charakteryzuje się on tym, że słownictwo dziecka jest ubogie, znajduje się poniżej norm przewidzianych dla danego wieku, dziecko posługuje się zdaniami pojedynczymi, długo utrzymują się nieprawidłowe struktury gramatyczne. Z zaburzeniem tym często współwystępują zaburzenia artykulacyjne czy też nieprawidłowe rozumienie słownych poleceń. Zaburzenia artykulacyjne powodują, że trudniejsze głoski są wymawiane lub zastępowane łatwiejszymi bądź też mylone są

z innymi. Z tego też względu dzieci te często tworzą wiele neologizmów, które nie są wynikiem naśladownictwa (Biała, 2008, s. 102).

Duże znaczenie w codziennym życiu dziecka ma poprawne mówienie pod względem fonetycznym. Błędna wymowa pogarsza bowiem jego samopoczucie w zespole, utrudnia nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi, powoduje nieśmiałość oraz utrudnia opanowanie nauki czytania. O zaburzeniach mowy mówi się wówczas, gdy wymowa nie jest zgodna z normą fonetyczną przyjętą w danym kraju. Zaburzenia mowy mogą mieć następujące przyczyny:

- nie ukończony rozwój mowy jako właściwość wieku dziecięcego;
- niewykształcony słuch;
- wady organiczne (trudności w oddychaniu spowodowane przerostem śluzówki, obrzękiem w przewlekłych stanach kataralnych, przerostem migdałka, skrzywieniem przegrody nosowej lub polipem, a także nieprawidłowości zgryzu, brak dolnych siekaczy lub niesprawność mięśni języka) i zaburzenia psychiczne.

Do wad rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym zalicza się:

- u 3-latków – szeplenie lub seplenie, zmiękczenie spółgłosek sz, s, ż, cz, c, t, d, wadliwą wymowę głosek k, g, r (reranie), wymawianie dźwięcznych głosek jak bezdźwięcznych, upraszczanie wyrazów;
- u 4-latków – szeplenie lub seplenie, reranie, upraszczanie grup spółgłoskowych lub brzmienia całego wyrazu (np. mreko, radro);
- u 5-latków – seplenie, czasami reranie, upraszczanie trudniejszych grup spółgłoskowych (np. pcoła zamiast pszczoła);
- u 6-latków – upraszczanie trudniejszych grup spółgłoskowych obok prawidłowej wymowy poszczególnych dźwięków.

Do wad w formie dźwiękowej zalicza się także błędy płynności wypowiedzi, jak wtręty spółgłoskowe lub samogłoskowe (np. ee..., yy..., hh... itp.) oraz zbędne krótkie pauzy przerywające wypowiedź w niewłaściwym miejscu.

Rzadziej spotykanymi wadami wymowy w wieku przedszkolnym, zakłócającymi prawidłową komunikację, są:

- nosowanie – czyli wymawianie głosek nosowych jak głoski ustne lub głosek ustnych z rezonansem nosowym;
- dyslalia całkowita – zwana bełkotem, czyli taka wymowa, gdzie wszystkie lub prawie wszystkie głoski są zniekształcone albo zastępowane innymi, mowa jest mało zrozumiała, zatarta lub zupełnie niezrozumiała;
- jąkanie – czyli zakłócenie płynności mówienia przy wypowiedzianiu się pełnymi zdaniami (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 49-50).

Obecnie diagnozuje się dzieci ze specyficznymi zaburzeniami językowymi SLI (Specific Language Impairment). Dzieci z SLI wykazują swoiste trudności w przyswajaniu języka ojczystego przy dostatecznym opanowaniu innych sprawności poznawczych i motorycznych. Oznacza to, że występujący u nich znaczący deficyt językowy nie jest spowodowany:

- nieodpowiednią do wieku sprawnością narządów artykulacyjnych, takich jak np. język, podniebienie czy wargi;
- zaburzeniami słuchu;
- chorobami ośrodkowego układu nerwowego;

- zaburzeniami emocjonalnymi;
- zaniedbaniami środowiskowymi.

Dzieci z SLI charakteryzują się tym, że przejawiają wolniejsze niż przeciętne tempo rozwoju językowego od chwili pojawienia się do momentu pełnego opanowania języka. Zasób słów jest raczej ograniczony w stosunku do wieku. Podobnie jak u normalnie rozwijające się dzieci, wykazują one lepsze rozumienie niż produkcję, choć poniżej wieku umysłowego. Ich zdolności fonologiczne są poniżej normy; mają trudności z nauką czytania. Nie należą do tej grupy dzieci z obniżoną inteligencją niewerbalną, z zaburzeniami słyszenia, czy z fizycznymi uszkodzeniami aparatu mowy. Dzieci z SLI charakteryzują:

- istotnie niższe wyniki w standaryzowanych testach językowych (na poziomie – 1,25 odchylenia standardowego lub niższe);
- inteligencja mierzona testami niejęzykowymi równa 85 lub wyższa;
- prawidłowy słuch;
- prawidłowa budowa i funkcjonowanie narządu artykulacyjnego;
- wykluczenie autyzmu, uszkodzenia CUN czy słuchu;
- zasób słów ograniczony w stosunku do wieku;
- zdolności fonologiczne poniżej normy;
- lepsze rozumienie niż produkcja, choć poniżej wieku umysłowego;
- brak objawów zaburzeń w dwustronnych interakcjach społecznych oraz symptomów ograniczonej aktywności;
- kryterium neurologiczne, wykluczające schorzenia o podłożu neurologicznym, przyjmuje łagodne opóźnienie w dojrzewaniu układu nerwowego; badane dzieci z SLI wykazują się bowiem wolniejszymi reakcjami motorycznymi, mniej zgrabnymi ruchami (typowe dla młodszych dzieci), a często nawet ograniczeniami w zakresie uwagi;
- kryterium społeczne to brak objawów charakterystycznych np. dla autyzmu, ujętych w typologii DSM IV; SLI nie zaburza kompetencji komunikacyjnej, co oznacza, że w odróżnieniu od dzieci z autyzmem, te chcą komunikować się z otoczeniem, używając najczęściej gestów i komunikacji pozajęzykowej, nie unikają kontaktu wzrokowego, nie wykazują także objawów ograniczonej aktywności, polegającej na częstym powtarzaniu ruchów, czy stereotypizacji zachowań (Lasota, 2007, s. 35-36).

Dzieci z SLI to grupa niejednolita pod względem rodzaju i nasilenia objawów zaburzeń. W wieku przedszkolnym niektóre z nich porozumiewają się głównie za pomocą gestów i onomatopei (wyrazów dźwiękonaśladowczych), inne używają kilku słów o specyficznym brzmieniu. Jeszcze inne formułują trzy-, czterowyrazowe zdania, ale są one wadliwie skonstruowane i zawierają wiele błędów gramatycznych. Można także zaobserwować duże zróżnicowanie w sferze funkcjonowania językowego. Są wśród nich takie, u których najbardziej oczywiste dla otoczenia są zaburzenia dotyczące artykulacji (wymowy), a mniej zauważalne, choć możliwe do stwierdzenia przez specjalistów, problemy ze składnią (konstruowaniem zdań) czy z użyciem odpowiednio odmienionych form wyrazów w wypowiedziach (odmianą wyrazów). Inne dzieci z SLI mogą mówić w miarę poprawnie pod względem gramatycznym, choć używają raczej prostego języka, natomiast wykazują szczególne trudności w rozumieniu dłuższych, bardziej skomplikowanych zdań. Zaś dla niektórych najbardziej problematycznym obszarem jest znaczenie słów i zdań, co przejawia się w trudnościach z ich właściwym doбором. Dzieci z SLI mogą

mieć problemy w każdym aspekcie komunikacji językowej: doborze słów, rozumieniu i tworzeniu zdań, poprawnej wymowie, odróżnianiu wyrazów podobnie brzmiących, układaniu opowiadań czy stosowaniu odpowiednich form w różnych sytuacjach społecznych. Natężenie problemów w każdym z tych obszarów może być jednak znacząco różne (Czaplewska, Kochańska, Maryniak, Haman, Smoczyńska, 2014, s. 8).

W przypadku stwierdzenia u dziecka danego zaburzenia konieczna jest jak najszybsza konsultacja z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, gdyż specjalistyczna pomoc udzielona w odpowiednim czasie może znacznie zminimalizować niepowodzenia dziecka i związane z tym sytuacje stresowe. Zadaniem przedszkola jest natomiast w tym względzie obserwacja rozwoju dziecka ze szczególnym zwróceniem uwagi na sprawność ruchową, manualną i językową, analizę oraz syntezę wzrokową i słuchową oraz sferę poznawczą, emocjonalną i społeczną. Stymulując rozwój dziecka, należy zatem zapewnić mu poczucie akceptacji i bezpieczeństwa, budzenie oraz rozwijanie ciekawości poznawczej, zrozumienie siebie i otaczającego świata, wspierać jego aktywność własną w celu nabywania umiejętności poprzez działanie, a także uczyć odnajdywania swojego miejsca w grupie rówieśniczej i kształtować system wartości. Zaburzone funkcje percepcyjno-motoryczne, szczególnie istotne w procesie nauki czytania i pisania, należy w przedszkolu korygować poprzez ćwiczenia koncentracji uwagi, orientacji w schemacie ciała i przestrzeni, sprawności manualnej, percepcji wzrokowej i słuchowej, koordynacji słuchowo-wzrokowo-ruchowej oraz poprzez ćwiczenia doskonalące mowę i umiejętności wypowiedzania się (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 51).

3. Analiza wyników badań własnych

W celu ustalenia poziomu kompetencji komunikacyjnych dzieci zbadano 260 dzieci w wieku 4-5 lat, uczęszczających do przedszkoli na terenie miasta Siedlce, w tym 180 dziewczynek i 80 chłopców. Dzieci 4-letnich było 160, w tym 120 dziewczynek i 40 chłopców, zaś dzieci 5-letnich było 100, w tym 60 dziewczynek i 40 chłopców.

Pierwszym etapem badań było przeprowadzenie z każdym dzieckiem indywidualnie Testu Kompetencji Komunikacyjnych C.S. Simon. Test składał się z następujących 20 podtestów, które dotyczyły formy, funkcji i stylu wypowiedzi:

1. Wywiad. Polegał na rozmowie z dzieckiem. W pierwszej kolejności zapytano je o imię i nazwisko, o rodzeństwo i członków rodziny. Następnie dziecko opowiadało o swoich zabawach, zainteresowaniach i zamiłowaniach. Żadne z badanych dzieci nie miało problemów z udzielaniem odpowiedzi.
2. Poprawianie ryzykownych zdań. W tej części badania zadaniem dziecka było zauważenie błędu w odczytanym zdaniu i poprawienie go, np. „Magda poszła do sklepu mięsnego, aby kupić chleb”. Wszystkie dzieci prawidłowo poprawiły zdanie.
3. Poprawianie ryzykownych opowiadań. Dziecko miało poprawić opowiadanie, które zawierało błąd logiczny, np. „W czasie gry w piłkę nożną Kuba złamał palec u nogi. Udał się do dentysty, który nastawił mu palec”. Wszystkie dzieci 5-letnie prawidłowo wykonały zadanie, natomiast wszystkie dzieci 4-letnie miały problem z prawidłową odpowiedzią.

4. Rozwiązywanie zagadek. Dziecko rozwiązywały 4 zagadki o różnym poziomie trudności, np. Żółte i gorące, na błękitnym niebie, ogrzewa Ziemię, zwierzęta i ciebie – Słońce. Dzieci 5-letnie prawidłowo rozwiązały wszystkie zagadki, natomiast w grupie dzieci 4-letnich 50% dzieci (tylko dziewczynki) nie potrafiło udzielić prawidłowej odpowiedzi.
5. Udzielanie odpowiedzi związanej z krótkim tekstem. Zadaniem dziecka było udzielenie odpowiedzi na pytanie dotyczące krótkiego tekstu, np. „Paweł wykopał psa w piątek”. Pytania: Kto wykopał psa? Kiedy Paweł wykopał psa? Kogo wykopał Paweł? Wszystkie dzieci prawidłowo odpowiedziały na pytania.
6. Udzielanie odpowiedzi związanej z długim tekstem (opowiadaniem). Zadanie polegało na przeczytaniu dziecku dłuższego opowiadania, a następnie zadawaniu pytań. Wszystkie dzieci udzieliły prawidłowych odpowiedzi, chociaż niektóre z nich dopiero po dłuższym zastanowieniu.
7. Rozumienie poleceń. Zadaniem dziecka było wykonywanie różnych poleceń, np. „Dotknij czerwonego misia” itp. Wszystkie dzieci prawidłowo wykonywały polecenia.
8. Interpretacja historyjek obrazkowych. Dziecko, patrząc na serię obrazków, miało za zadanie opowiedzenie ich treści. Ocenie podlegała średnia długość wypowiedzi i jej konstrukcja gramatyczna. Wszystkie dzieci prawidłowo wykonały to zadanie.
9. Zachowanie czasu przeszłego podczas opowiadania. Dziecko słuchało opowiadania w czasie teraźniejszym. Następnie jego zadaniem było opowiedzieć treści w czasie przeszłym. Z zadaniem tym poradziły sobie wszystkie dzieci 5-letnie i 40% dzieci 4-letnich (tylko dziewczynki).
10. Zachowanie czasu teraźniejszego podczas opowiadania. Zadanie podobne do poprzedniego, z tą różnicą, że dziecko miało podczas opowiadania zachować czas teraźniejszy. Zadanie to poprawnie wykonały wszystkie dzieci 5-letnie, natomiast nie poradziły sobie z nim wszystkie dzieci 4-letnie.
11. Rozwijanie wypowiedzi. Dziecko układało zdania z wyrazami narzucającymi formy czasowe, takie jak wczoraj, jutro, każdego dnia. Żadne dziecko nie miało problemu z wykonaniem tego zadania.
12. Układanie zdań ze słowami bodźcowymi. Dziecku przedstawione zostały fotografie, do którym miało ułożyć zdanie z podanym wyrazem, np. podczas, jakkolwiek, jeśli nie. Wszystkie dzieci 5-letnie poprawnie wykonały to zadanie, natomiast wszystkie dzieci 4-letnie miały problemy z jego wykonaniem.
13. Wskazywanie podobieństw i różnic. Na obrazkach przedstawione były przedmioty, np. koszula, wieszak, świeca. Dziecko miało wskazać przedmioty, które pasują do siebie i te, które nie pasują do siebie, oraz określić podobieństwa i różnice między grupami tych przedmiotów. Dzieci z obu grup wiekowych nie miały problemów z wykonaniem tego zadania.
14. Tworzenie instrukcji. Zadanie polegało na ułożeniu przez dziecko instrukcji obsługi prostych urządzeń technicznych, które są powszechnie używane, np. telefonu, pralki. W obu grupach wiekowych dzieci nie miały problemów z wykonaniem tego zadania.

15. Opisywanie przedmiotów. Zadaniem dziecka było dokonanie opisu dowolnego przedmiotu tak, aby na jego podstawie można było dokonać identyfikacji tego przedmiotu. Wszystkie dzieci dobrze poradziły sobie z tym zadaniem.
16. Wyjaśnianie związków pomiędzy faktami. W zadaniu tym dziecko miało ustalić związki, które występowały pomiędzy różnymi faktami, np. dziecko idące ulicą – balon unoszący się w powietrzu. Zadanie to okazało się trudne dla dzieci z obu grup wiekowych. Żadne dziecko nie potrafiło ustalić związku między przedstawionymi faktami.
17. Twórcze opowiadanie. Zadaniem dziecka było wymyślenie opowiadania na dowolny temat. Wszystkie dzieci bez problemu wykonały to zadanie.
18. Analiza sytuacji. Dziecko analizowało różne sytuacje przedstawione na obrazkach, np. ruch uliczny, ludzie spacerujący w parku. Żadne dziecko nie miało problemu z wykonaniem tego zadania.
19. Uzasadnianie swojego zdania. Zadaniem dziecka było podanie uzasadnienia swojej opinii na podany temat, np. Jakie zwierzątko chciałbyś mieć w domu i dlaczego? Wszystkie dzieci 5-letnie bez trudu uzasadniły swój wybór, natomiast dzieci 4-letnie nie potrafiły wypowiedzieć się w tym zakresie.
20. Zadawanie pytań. Dziecko wysłuchało tekst, do którego następnie układało pytania. Wszystkie dzieci prawidłowo wykonały to zadanie.

Na podstawie przeprowadzonego testu można stwierdzić, że ogólnie poziom kompetencji komunikacyjnych badanych dzieci był wysoki – osiągnęło go 61% badanych. Drugą grupę stanowiły dzieci, które osiągnęły średni poziom kompetencji komunikacyjnych – 31%, zaś niski poziom kompetencji komunikacyjnych osiągnęło 8% badanych dzieci. Wysoki poziom kompetencji komunikacyjnych osiągnęło 100% dzieci 5-letnich oraz 38% dzieci 4-letnich, średni poziom – 50% dzieci 4-letnich, a niski 12% dzieci 4-letnich. Jeśli chodzi o płeć, to wysoki poziom kompetencji komunikacyjnych osiągnęło 67% dziewczynek i 75% chłopców, poziom średni 22% dziewczynek i 25% chłopców, zaś niski poziom kompetencji komunikacyjnych 11% dziewczynek.

Kolejnym etapem badań była analiza przesiewowych badań mowy dziecka w celu stwierdzenia zaburzeń w rozwoju kompetencji komunikacyjnych. Pod uwagę wzięto następujące aspekty:

1. Rozumienie poleceń słownych. Polecenia skierowane do dzieci zawierały nazwy przedmiotów i czynności (pokaż, jak lalka tańczy; pokaż, jak lalka siedzi; pokaż, jak lalka śpi), określenia cech (pokaż, która ręka lalki jest brudna; pokaż czerwoną sukienkę), a także przyimki takie jak: w, na, pod, nad, obok, do, za, przed (posadź lalkę na półce, a teraz postaw ją za samochodem). Zadania te wykonały prawidłowo wszystkie dzieci w wieku 5-lat oraz 92% dzieci w wieku 4-lat. 8% dzieci 4-letnich miało problemy z orientacją przestrzenną.
2. Zdolność wypowiadania się w formie zdań (zasób wyrazów i formy gramatyczne). Badanie polegało na pokazaniu dziecku obrazka, a następnie zadawaniu pytań dotyczących tego, co dzieje się na tym obrazku, np. dlaczego lalka jest smutna? W badaniu tym wszystkie dzieci 5-letnie oraz 92% dzieci 4-letnich potrafiło sprawnie i prawidłowo opisać sytuację przedstawioną na obrazku, natomiast 8% dzieci 4-letnich wykazało trudności. Nie potrafiły one zbudować zdania, wypowiadały się pojedynczymi wyrazami, swoją wypowiedź uzupełniały

gestem, ich mowa nie była płynna, upraszczały grupy spółgłoskowe w nagłosie i śródgłosie wyrazów.

3. Prawidłowości wymawiania dźwięków mowy i wyrazów. Badanie przeprowadzono na podstawie obserwacji mowy dziecka podczas zabawy lub rozmowy z nim. Stwierdzono, że wszystkie dzieci 5-letnie oraz 92% dzieci 4-letnich prawidłowo rozwija się w tym zakresie. Jednak u 8% dzieci 4-letnich stwierdzono zaburzenia w płynności mowy a także nieprawidłowe wymawianie poszczególnych dźwięków, tzn. zamiast oczekiwanej głoski wymawiały inną. Często ubezdźwięczniały głoski dźwięczne, mówiły przez nos, tempo ich mowy było powolne.
4. Budowa i sprawność aparatu artykulacyjnego. Pod uwagę wzięto budowę i funkcjonowanie warg, języka i wędzidełka, budowę podniebienia twardego, stan zgryzu. Wyniki pokazały, że wszystkie dzieci 5-letnie oraz 92% dzieci 4-letnich miało prawidłowo zbudowany i sprawnie działający aparat mowy. Natomiast u 8% dzieci 4-letnich stwierdzono pewne nieprawidłowości w budowie lub funkcjonowaniu jednego z elementów aparatu artykulacyjnego.

Podsumowując wyniki badań, należy stwierdzić, że zauważone trudności dotyczyły tej samej grupy dziewczynek. Po uzyskaniu zgody rodziców zostały one skierowane na zajęcia z logopedą. Dzieci, które posiadały prawidłowo ukształtowany i sprawnie działający aparat mowy, lecz przejawiały trudności podczas przeprowadzania Testu Kompetencji Komunikacyjnych C.S. Simon oraz przesiewowych badań mowy dziecka, zostały objęte zajęciami indywidualnymi w przedszkolu.

Podsumowanie

Istotną rolę w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych małego dziecka odgrywa przedszkole. W Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego, stanowiącej załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. (Dz.U. z dnia 18 czerwca 2014 r., poz. 803), stwierdza się, że nauczyciele zobowiązani są do podejmowania działań mających na celu wspomaganie rozwoju, wychowywanie i kształcenie dzieci m.in. w obszarze 3. Wspomaganie rozwoju mowy oraz innych umiejętności komunikacyjnych dzieci. Zgodnie z tym dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

1. zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, stara się mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym;
2. mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji lub komunikuje się w inny zrozumiały sposób;
3. uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach;
4. w zrozumiały sposób mówi lub w inny sposób komunikuje o swoich potrzebach i decyzjach.

Jednym z zadań stojącym przed nauczycielem edukacji przedszkolnej jest zatem organizowanie sytuacji, w których dziecko będzie rozwijać zarówno kompetencję językową, jak i komunikacyjną.

Podstawowym czynnikiem służącym rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej jest rozmowa. Nauczyciel powinien tworzyć warunki do rozmowy, czyli przeznaczać odpowiedni czas na jej zorganizowanie lub spontaniczne zaistnienie, uwzględniając potrzeby społeczne,

emocjonalne i poznawcze dziecka. Aby zatem stymulować rozwój kompetencji komunikacyjnych dzieci, nauczyciel musi celowo organizować w przedszkolu sytuacje umożliwiające doskonalenie wymowy poprzez ćwiczenie poprawnej artykulacji głosek, wzbogacanie słownictwa dzieci poprzez zaznajamianie je z nowymi słowami a także umożliwiające kształcenie poprawności gramatycznej. Powinien zachęcać do mówienia o tym, co robiło, widziało, dostało czy przeżyło, rozmawiać na określone tematy, np. jak spędziło weekend, umożliwiać słuchanie utworów literackich, wypowiedanie się na temat ilustracji i historyjek obrazkowych, układanie opowiadań na określony lub dowolny temat. Powinien zachęcać dzieci do kontynuowania myśli i wyrażania emocji. Zapewniając dziecku wsparcie w uczeniu się języka, nauczyciel powinien zadbać o zróżnicowane i bogate środowisko edukacyjne, inicjować różnorodne formy kontaktu z dzieckiem, przejawiać otwarty styl komunikowania się, zagwarantować możliwość wielu form kontaktu z innymi dziećmi i dorosłymi (Grochowalska, 2009, s. 112).

Szczególną okazję do rozwijania kompetencji komunikacyjnych stwarzają zabawy. Wchodząc w wybrane role, dziecko ulepsza swoje formy wypowiedzi, uwzględniając rangę, rolę społeczną i stan emocjonalny odgrywanej postaci. Zorganizowanie zabawy czy spontanicznie podjętej działalności plastycznej, teatralnej, językowej lub muzycznej wymaga od niego kulturalnego zwracania się do rozmówców i okazywania szacunku innym uczestnikom zabawy (Andrzejewska, 2010, s. 113).

Niezwykle ważne znaczenie w rozwijaniu kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci posiada literatura. Język tekstów literackich dla dzieci dostosowany jest do ich możliwości rozwojowych. Teksty te łączą w sobie logikę słowa, symbolu i działania. W toku kształcenia literackiego powstają naturalne warunki, w których język pełni rolę narzędzia komunikacji (Guśpiel, 2003, s. 22). Piękna polska mowa ukazana w książkach sprzyja wzbogacaniu słownictwa, poprawności gramatycznej i stylistycznej wypowiedzi oraz kształceniu mowy ekspresyjnej (Bettelheim, 1997, s. 27). Wzbogacając zasób słów i zachęcając do mówienia, literatura dziecięca uczy pięknej polskiej mowy na właściwych, prawidłowych wzorach. Osluchując się z tekstem, dziecko przyswaja sobie pewne określenia i zwroty, a także samo próbuje stworzyć opowiadania treściowo związane z omawianym utworem (Kuliczowska, Słońska, 1946, s. 36-40).

Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że w przebiegu komunikacji mogą zaistnieć zakłócenia. Powinien wiedzieć, jak je niwelować. Powinien zatem bacznie obserwować dzieci i zauważyć te z trudnościami w komunikacji. Wiele problemów, które wiążą się z zaburzeniami kompetencji powoduje, że coraz częściej mówi się o konieczności stymulowaniu ich rozwoju i terapii. Nauczyciel może pomóc dzieciom przezwyciężyć te trudności (Adamczyk, 2005, s. 39-40).

Streszczenie

Istotnym warunkiem życia w społeczeństwie jest porozumiewanie się. Okres przedszkolny jest kluczowy dla rozwijania kompetencji komunikacyjnych. Prawidłowe ukształtowanie kompetencji komunikacyjnych małego dziecka w znaczący sposób wpłynie na pojawienie się kolejnych w następnych latach. W artykule przedstawiono teoretyczne rozważania na temat prawidłowości rozwoju kompetencji komunikacyjnych oraz zaburzeń występujących w tym rozwoju. Dokonano także analizy badań mających na celu ustalenie poziomu kompetencji komunikacyjnych dzieci 4-5-letnich z przedszkola na terenie miasta Siedlce.

Summary

An essential condition of life in society is communication. The preschool age are crucial for the development of communication skills. Properly development of communication competences of a small child significantly influences the appearance of the next in the following years. The article presents theoretical considerations on the regularity of the development of communication competence and disorders occurring in this development. It was made also research analysis in order to determining the level of communication competences of children 4-5 years old in the city Siedlce.

Bibliografia

- Adamczyk, D. (2005). Komunikacja interpersonalna w wychowaniu szkolnym W: A. Sajdak (red.), *Porozumiewanie się w szkole na rzecz tworzenia edukacyjnej wspólnoty* (s. 31-42). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Andrzejewska, J. (2010). Doświadczenie świata podstawą kształcenia kompetencji komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym. W: T. Parczewska (red.), *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka* (s. 105-123). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bettelheim, B. (1997). *Cudowne i pożyteczne*. Tłum. D. Danek. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Biała, M. (2008). *Przedszkolaki. Co każdy rodzic i nauczyciel wiedzieć powinien*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Borowiec, H. (2002). Sprawność semantyczna dzieci w wieku przedszkolnym. W: S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy* (s. 151-158). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Czaplewska, E., Kochańska, M., Maryniak, A., Haman, E., Smoczyńska, M. (2014). *SLI – specyficzne zaburzenie językowe. Podstawowe informacje dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Florek, A. (2010). *Dziecko w grupie*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagog.
- Grochowalska, M. (2002). *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.
- Grochowalska, M. (2009). *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.
- Guśpiel, M. (2003). Przygotowanie dziecka do komunikacji interpersonalnej w toku kształcenia literackiego. W: K. Gąsiorek, M. Grochowalska (red.), *O komunikowaniu się w przedszkolu i nauczaniu zintegrowanym* (s. 22-35). Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.
- Kaczmarek, L. (1966). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kitlińska-Król, M. (2005). Rola nauczyciela w kształtowaniu komunikacji interpersonalnej w szkole. W: A. Sajdak (red.), *Porozumiewanie się w szkole na rzecz tworzenia edukacyjnej wspólnoty* (s. 59-70). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Wydawnictwo Erica.
- Klim-Klimaszewska, A. (2015). Wstęp. W: A. Klim-Klimaszewska, E. Pavlenko, R. Pionova (red.). *Komunikacja w edukacji* (t. 2: *Kompetencje komunikacyjne dzieci i młodzieży*). Siedlce: Wydawnictwo Siedleckiego Towarzystwa Naukowego.
- Kuliczowska, K., Słońska, I. (1946). *Mały słownik literatury dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Lasota, A. (2007). Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego. *Sztuka Leczenia*, XIV (1-2), 35-45.

Mirosława SOCHA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Mária PODHÁJECKÁ, Vladimír GERKA

Prešovská univerzita v Prešove

MOŻLIWOŚCI TWORZENIA WARUNKÓW SPRZYJAJĄCYCH KOMUNIKOWANIU SIĘ DZIECI W PRZEDSZKOLU

Wstęp

Przedszkole jest pierwszym środowiskiem instytucjonalnym, w którym dziecko gromadzi różnorodne doświadczenia związane z komunikacją międzyludzką, rozumianą jako porozumiewanie się, komunikowanie się, przekazywanie i odbieranie informacji w bezpośrednim kontakcie z drugą osobą. W toku edukacji przedszkolnej dziecko rozwija i doskonali kompetencję komunikacyjną, w skład której wchodzi następujące zdolności szczegółowe: kompetencja lingwistyczna, lingwistyczne zdolności funkcjonalne, umiejętności poznawcze, umiejętności społeczne, interakcyjne i kulturowe. Według M. Kielar-Turskiej (2003), przejawami kompetencji komunikacyjnej dzieci przedszkolnych jest uczestniczenie w rozmowie oraz reprodukcja i tworzenie opowiadań. Dzieci w tym wieku ujawniają także silną motywację do przekazywania sobie informacji oraz odczuwają potrzebę bycia rozumianymi i z tych powodów ich wypowiedź zbudowana jest według określonych reguł, tak aby wywołała pożądany skutek u odbiorcy – ma pewną siłę illokucyjną – siłę wywierania wpływu na partnera interakcji za pomocą języka i środków niewerbalnych. Dzieci manifestują nimi stany emocjonalne – uzewnętrzniają je w postawie ciała, ruchach, gestach, podskokach, mimice, okrzykach, oklaskach, tuleniu się, głaskaniu osoby, z którą pozostają w pozytywnym kontakcie. Podśpiewują, odgrywają różne role, posługując się wokalizacją, pantomimiką, grymasami itp. Są to reakcje i zachowania spontaniczne oraz żywiołowe, bardzo labilne, często niewspółmiernie silne do bodźców je wywołujących. Zazwyczaj zachowaniom takim towarzyszą wyrażenia onomatopieczne lub konwencjonalne (Kielar-Turska, 1989, s. 27).

O potrzebie i znaczeniu tworzenia warunków najmłodszym do rozwoju kompetencji komunikacyjnej tak piszą K. Gąsiorek i M. Grochowalska: „Stworzenie w procesie edukacji (już od elementarnego poziomu) warunków do rozwijania owej kompetencji umożliwi podnoszenie jakości kontaktów międzyludzkich, a dzięki temu sprawne funkcjonowanie w zmieniającej się nieustannie rzeczywistości” (2003, s. 5). Tworzenie warunków do komunikowania się dzieci w przedszkolu może być rozumiane jako świadome i celowe działanie pedagogiczne (warunkowane właściwościami rozwoju dzieci oraz programem nauczania), umożliwiające im nawiązywanie i podtrzymywanie interakcji między ich zasobami osobistymi w tym zakresie a środowiskiem przedszkola. Można zatem pytać o to, w jaki sposób dokumenty programowe wychowania przedszkolnego oraz właściwości rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym mogą motywować do tworzenia w przedszkolu warunków do komunikowania się dzieci. Ze względu na fakt, że rozwój kompetencji komunikacyjnej jednostki jest ściśle powiązany z całościowym psychofizycznym jej rozwojem, możliwości tworzenia warunków do komunikowania się dzieci przedszkolnych zostaną omówione w odniesieniu do właściwości rozwoju języka i komunikacji, relacji,

myślenia, percepcji, uwagi, pamięci, koncentracji, sprawności ruchowej, autoidentyfikacji i poczucia własnej wartości oraz emocjonalno-społecznego.

1. Programowe warunki komunikowania się dzieci w przedszkolu

Nie ulega wątpliwości, że komunikowanie się dzieci i dorosłych w przedszkolu to istota wychowania oraz kształcenia. Nauczyciele przedszkoli w ramach swoich zadań wychowawczo-dydaktycznych zobowiązani są do tworzenia dzieciom warunków do intencjonalnego, skutecznego (ze względu na cel) oraz efektywnego (ze względu na sam proces przekazywania myśli i uczuć) komunikowania się w różnych formach (słowo, gest, mimika, ruch, sztuka dziecięca, aktywność społeczna). Zadania te wynikają bezpośrednio z celów, a także treści podstawy programowej wychowania przedszkolnego (Dz.U. z 2012 r., poz. 977 z późn. zmian.) oraz programu nauczania przyjętego przez nauczyciela do realizacji w danej grupie przedszkolnej. Cele wychowania przedszkolnego zawarte w podstawie programowej, odnoszące się bezpośrednio i pośrednio do tworzenia dzieciom warunków sprzyjających nabywaniu przez nie doświadczeń w zakresie komunikowania się, są następujące:

- rozwijanie umiejętności społecznych, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi;
- kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji;
- rozwijanie umiejętności wypowiadania się poprzez muzykę, taniec, śpiew, małe formy teatralne, sztuki plastyczne oraz działania społeczne;
- prezentowanie swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych;
- posługiwanie się językiem obcym nowożytnym oraz regionalnym, mniejszości narodowej lub etnicznej (Dz.U. z 2012 r., poz. 977 z późn. zmian.).

Z przedstawionych wyżej celów nauczania wynikają treści programowe dotyczące komunikowania się, które nauczyciele realizują w ramach przyjętego programu wychowawczo-dydaktycznego. Dla ich zobrazowania przedstawiamy wybrane treści programu „Nasze przedszkole. Program wspomagający rozwój aktywności dzieci” (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2014), które dotyczą komunikowania się. Nauczyciel przedszkola, realizując je, powinien tworzyć dzieciom warunki do:

- swobodnego wyrażania swoich myśli, potrzeb, stanów emocjonalnych w rozmowach z innymi osobami w codziennych sytuacjach;
- stopniowego nabywania szerszego zasobu słownictwa;
- posługiwania się mową poprawną gramatycznie;
- posługiwania się pozawerbalnymi sposobami komunikacji;
- wykorzystywania mowy do osiągnięcia coraz większej samodzielności i niezależności;
- śpiewania powitania, pożegnania lub innych tekstów;
- śpiewania znanego tekstu z różną intonacją, np. ze smutkiem, złością, z radością;
- aktywnego uczestniczenia w spotkaniach z twórcami;
- reklamowania swojego ulubionego czasopisma ze zwróceniem uwagi na jego wartość artystyczną i językową,
- swobodnego improwizowania, słownego i ruchowego, znanych utworów literackich lub wymyślonych przez dzieci (Ibidem).

W świetle cytowanego wyżej programu nauczania dzieci kończące edukację przedszkolną w zakresie komunikowania się powinny potrafić: uważnie słuchać rozmówcy, swobodnie posługiwać się mową dla wyrażania swoich myśli, potrzeb, stanów emocjonalnych w codziennych sytuacjach, stosować pozawerbalne środki wyrazu, mówiąc, przejawiać postawę twórczą (swoista intonacja, wykonanie, interpretacja), swobodnie porozumiewać się z dorosłymi osobami i rówieśnikami (Ibidem, s. 33).

Powyższe wymagania programowe będą z pewnością możliwe do spełnienia przez dzieci w tych przedszkolach, w których tworzy się ku temu warunki w postaci wielorakich działań pedagogicznych, realizowanych w sposób zorganizowany, zamierzony, celowy, planowy i systematyczny.

2. Właściwości rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym a działania pedagogiczne sprzyjające komunikowaniu się dzieci w grupie

Poziom kompetencji komunikacyjnej człowieka zależy od etapu jego rozwoju i charakterystycznych dla tego etapu zjawisk rozwojowych, określanych jako właściwości (lub prawidłowości) rozwoju. Pojęcie „właściwości rozwoju dziecka” rozumiane jest jako układ cech, które posiada większość dzieci w tym samym wieku (Kohut, 2013). Rozważając o właściwościach rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym, należy pamiętać, że każda jednostka rozwija się w sposób indywidualny, charakterystyczny dla siebie i niepowtarzalny. W kontekście omawianej problematyki, warto zauważyć, że skuteczność działań pedagogicznych będzie zależała od właściwego rozpoznania i dostosowania owych działań do strefy najbliższego rozwoju dziecka (Wygotski, 2002).

Koncentrując się na wybranych właściwościach rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym, podejmiemy próbę określenia, jakie działania pedagogiczne mogą sprzyjać komunikowaniu się dzieci w grupie przedszkolnej. Przedstawione poniżej charakterystyki wybranych właściwości rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym zostały sporządzone na podstawie literatury opracowanej przez A. Bacus (2006), A. Brzezińską (2005), E. Gruszczyk-Kolczyńską i E. Zielińską (2005), A. Klim-Klimaszewską (2010), D. Kohut (2013), M. Nerło (2014), M. Podhájecą i V. Gerkę (2014), M. Podhájecą M. Sochę i V. Gerkę (2015), M. Sochę, M. Podhájecą i V. Gerkę (2015), I. Sikorską (2010), H. Rudolpha Schaffera (2006) i L.S. Wygotskiego (2002). Każdej z charakterystyk rozwoju dzieci zostały przyporządkowane propozycje działań pedagogicznych wspierających dzieci w komunikowaniu się.

2.1. Rozwój języka i komunikacji

U dzieci w tym okresie następują dynamiczne zmiany w rozwoju kompetencji językowych i komunikacyjnych. Posługują się one coraz większą liczbą słów, budują coraz bardziej złożone zdania o coraz większej poprawności składniowej. Potrafią formułować pytania i przeczenia, odpowiadać na pytania, określać znaczenie słów, inicjować rozmowy, słuchać i interpretować wypowiedzi partnera. Rozmawiają zazwyczaj o sobie, swoich zabawach, czynnościach i zajęciach, o tym co lubią, czego nie lubią, czym się zajmują, o najbliższych osobach z rodziny i spoza niej. Czują się odpowiedzialne za to, co mówią, a jeżeli nie mają nic do powiedzenia, milczą i nie zapełniają ciszy pustosłowiem, nie tolerują rozmów bezprzedmiotowych (Smółka, 2004). Stopniowo uczą się modyfikować komunikaty do potrzeb rozmówcy (mówią inaczej do rówieśnika, a inaczej do osoby dorosłej), stosownie do kontekstu lub roli, jaką podejmują. Coraz lepiej rozumieją słowne

opowiadania i chętnie tworzą własne. Stopniowo nabywają zdolności słuchania partnera interakcji, starając się uwzględniać jego punkt widzenia.

Biorąc pod uwagę powyższą charakterystykę właściwości rozwoju dziecka w tym zakresie, doskonaleniu komunikowania się dzieci w przedszkolu mogą być pomocne następujące działania:

- umożliwianie dzieciom autopoznania, poznawania się i integracji przez zabawy, gry, aktywność językową, muzyczną, plastyczną i teatralną (Lisowska, 2014);
- wspólne czytanie książek, które aktywizuje słuchanie oraz potrzebę zadawania pytań, uzyskiwania wyjaśnień, powtórzeń;
- czytanie dzieciom utworów o walorach humorystycznych i absurdalnych, co sprzyja ekspresji mowy i uczuć;
- uczenie dzieci sposobów wyrażania słowami własnych potrzeb, bez zbędnej frustracji oraz zwracania uwagi innych osób na swoje potrzeby za pomocą słów;
- organizowanie sytuacji edukacyjnych służących wyrażaniu przez dzieci własnych opinii, przeżyć i odczuć;
- tworzenie sytuacji służących rozwijaniu umiejętności zadawania pytań i odpowiadania na nie (stawianie pytań otwartych, tworzenie map myśli, wywiady, drama, gry, zabawy, ćwiczenia);
- tworzenie sytuacji do prowadzenia rozmów, wywiadów, konstruowania opowiadań o zdarzeniach (uwzględniając czas i miejsce akcji oraz jej zakończenie), porządkowania zdarzeń według relacji czasowych i przyczynowo-skutkowych;
- organizowanie sytuacji sprzyjających opowiadaniu o ulubionych bajkach, książeczkach, filmach itd.;
- uczenie dzieci stosowania odpowiednich zwrotów językowych i zachowań niewerbalnych w sytuacjach witania się i pożegnania oraz innych;
- rozwijanie słownika dziecka poprzez wprowadzanie i wspólne wyjaśnianie nowych słów (nazwy przedmiotów, czynności, zjawisk, słowa wieloznaczne, bliskoznaczne, przeciwstawne);
- uczenie dzieci stosowania właściwej postawy w trakcie komunikowania się (utrzymywanie kontaktu wzrokowego, zachowywanie odpowiedniej odległości itd.);
- udzielanie dzieciom informacji zwrotnej, np. w formie opisu ich umiejętności w zakresie komunikowania się (parafrazowanie, odzwierciedlanie uczuć);
- tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających pełnieniu i wyrażaniu przez dzieci różnych ról, np. w zabawie, dramie, aktywności muzycznej, plastycznej i teatralnej, działaniach organizacyjnych i porządkowych oraz opiekuńczych;
- umożliwianie poznawanie właściwości komunikowania się innych osób i relacji, jakie między nimi zachodzą;
- stosowanie przez nauczyciela czytelności i spójność własnej mimiki, gestów i słów.

2.2. Rozwój relacji

Dzieci przedszkolne stają się coraz bardziej chętne do działania z rówieśnikami. Młodsze przedszkolaki bawią się obok swoich kolegów, chętnie ich obserwują i naśladują. Starsze wspólnie planują realizację swoich celów, ustalają zasady działania i ich przebieg. Relacje przedszkolaków z rówieśnikami cechuje krótkotrwałość przyjaźni, wynikających

często z potrzeby realizacji wspólnych celów. Uspołecznienie się woli dzieci staje się im pomocne w utrzymywaniu dobrych stosunków z innymi osobami. Opierają się one na wzajemności i wymianie ról w zabawie oraz innych aktywnościach. Dzieci przedszkolne stopniowo dostrzegają wartości wspólnej zabawy i innych działań wspólnych. Doskonale umiętność zabawy tematycznej, w której dominują tematy zaczerpnięte z obserwacji życia codziennego.

Następujące działania przedszkola ukierunkowane na wzmocnienie więzi między dziećmi mogą sprzyjać komunikowaniu się:

- stosowanie zabaw interakcyjnych, np. z wykorzystaniem różnych środków dydaktycznych (chusta animacyjna, tunel animacyjny, maskotki, poduszki itp.);
- wspieranie rozwoju umiętności aktywnego słuchania;
- uczenie się konkretnych sposobów właściwego nawiązywania i podtrzymywania relacji z dziećmi i dorosłymi;
- umożliwianie dzieciom doświadczania i wyrażania różnych ról w zabawach i realizacji zadań (np. lidera grupy, osoby podporządkowanej innym, dyżurnego);
- umożliwianie dzieciom doświadczania korzyści ze współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi w zabawie oraz innych aktywnościach;
- zachęcanie dzieci do wyrażania własnego stanowiska i współdecydowania w ważnych sprawach dotyczących działań grupy;
- ustalanie reguł współdziałania obowiązujących w zabawie oraz ich przestrzeganie i egzekwowanie (zawieranie umów w grupie);
- umożliwianie dzieciom podejmowania decyzji, dokonywania wyboru i ponoszenia konsekwencji własnych działań;
- zachęcanie dzieci do samodzielności w rozwiązywaniu problemów i konfliktów.

2.3. Rozwój myślenia

Na wiek przedszkolny przypadają dwa stadia w rozwoju rozumowania. Kończy się stadium sensoryczno-motoryczne, a rozwija konkretno-wyobrażeniowe (intuicyjne, prelogiczne i impulsywne). Cechą charakterystyczną tego okresu jest rozkwit wyobraźni, fantazji, zabawy symbolicznej i ciekawości poznawczej. Występuje niski poziom krytycyzmu, brak umiętności wartościowania i selekcji informacji. Wzrasta zdolność do rozumienia pojęć, odroczonego naśladownictwa i przewidywania przyszłości. Dziecko stopniowo staje się zdolne do zmiany zachowania pod wpływem wcześniejszych doświadczeń. Występuje ścisły związek między myśleniem, mową i działaniem. Pod koniec tego wieku u dzieci następuje rozwój umiętności przyjmowania perspektywy drugiego człowieka. Choć 5-6-latki prezentują jeszcze postawy egocentryczne, to zdarzają się im zachowania altruistyczne, np. rezygnacja z własnej przyjemności na rzecz drugiego dziecka, co sprzyja zacieśnianiu więzi (Sikorska, 2010; Brzezińska, 2005; Schaffer 2006).

Uwzględniając właściwości dziecięcego myślenia, działania mogące wpływać na rozwój umiętności komunikowania się dzieci, to:

- docenianie pomysłowości i kreatywności dzieci (Fedorko, 2014);
- stosowanie metod aktywizujących, służących stymulacji mowy i myślenia dzieci;
- zorganizowanie kąca książki, gdzie dzieci mogą wspólnie oglądać książeczki, obrazki, albumy, zdjęcia, atlasy oraz wypożyczać je sobie;
- zachęcanie dzieci do wspólnego tworzenia i prezentowania własnych książek, np. ze swobodnymi tekstami, poezją dziecięcą i ilustracjami;

- zorganizowanie wspólnie z dziećmi i ciągle doposażanie kącika konstrukcyjnego w narzędzia i materiały do konstruowania, w tym klocki o różnym sposobie łączenia;
- organizowanie sytuacji sprzyjających podejmowaniu zabaw badawczych służących odkrywaniu i wyrażaniu związków oraz zależności między przedmiotami i zjawiskami (Muchacka, 1999);
- organizowanie sytuacji sprzyjających zadawaniu pytań oraz poszukiwaniu odpowiedzi na pytania stawiane przez rówieśników i dorosłych;
- zachęcanie dzieci do ujawniania własnego punktu widzenia i interpretowania perspektywy innych,
- organizowanie sytuacji sprzyjających rozwojowi myślenia przyczynowo-skutkowego (wnioskowania o przyczynach i skutkach zdarzeń),
- umożliwianie dzieciom oceniania dobrych i złych skutków określonych sytuacji oraz zdarzeń;
- rozmowy na temat zdarzeń rzeczywistych i fikcyjnych.

2.4. Rozwój percepcji, uwagi, pamięci i koncentracji

Percepcja, uwaga i pamięć u dzieci przedszkolnych mają początkowo charakter mimowolny. Pod koniec wieku przedszkolnego dziecko uzyskuje pewien stopień uwagi i pamięci dowolnej, sterowanej wysiłkiem woli. Dzieci w tym wieku cechuje zwiększona wrażliwość zmysłów, przede wszystkim wzroku i słuchu, co pozwala na poznawanie świata wielozmysłowo (wzrokiem, słuchem, dotykiem, węchem, smakiem). U starszych przedszkolaków spostrzeżenia wyodrębniają się z działań i stopniowo nabierają charakteru spostrzeżeń dowolnych oraz szczegółowych. Młodsze dzieci koncentrują uwagę krótko, szybko zmieniają przedmiot zainteresowania, wykazują zdolność do koncentracji uwagi na bodźcach atrakcyjnych sensorycznie (kolor, dźwięk, ruch) lub istotnych ze względu na cele działań. Starsze przedszkolaki doskonalą procesy uwagi dzięki opowiadaniu przez dorosłych o przedmiotach z ich wskazywaniem i nazywaniem. Przebieg procesu zapamiętywania u dzieci przedszkolnych jest zależny od percepcji, koncentracji uwagi, a także emocji.

W aspekcie komunikowania się przedszkolaków, rozwojowi opisanych wyżej funkcji mogą sprzyjać następujące działania (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2005):

- organizowanie sytuacji sprzyjających kodowaniu i dekodowaniu informacji (zabawy, gry, zadania);
- wzmacnianie percepcji, skupiania uwagi i zapamiętywania, bazując na zaciekawieniach i zainteresowaniach dzieci, a także na bodźcach silnie działających na zmysły;
- w procesie przekazywania treści jednocześnie stosowanie gestów wskazujących i przekazu werbalnego;
- kierowanie komunikatów bezpośrednio do dziecka, upewniając się, że dziecko słyszy i rozumie;
- uczenie dzieci koncentrowania uwagi na rozmówcy i na sobie jako osobie mówiącej;
- wyjaśnianie dzieciom (ilustrowanie, wizualizowanie) znaczenia słów oraz pojęć, by nie przestawały słuchać i nie utrwały nawyku wyłączania się;

- zajęcia i zabawy techniczne oraz zabawy z komputerem jako narzędziem komunikowania się, zabawy, rozrywki (Kiełbasa, Depešová, Noga, 2014).

2.5. Rozwój ruchowy

Ruchy ciała dziecka w wieku przedszkolnym stają się swobodniejsze, bardziej precyzyjne i lepiej skoordynowane w wyniku różnicowania się zakończeń nerwowych oraz dojrzenia poszczególnych układów i rozwoju receptorów. Dziecko chętnie podejmuje gry i zabawy ruchowe z elementami kopania, rzutu i chwytu, podrzucania i łapania, biegu oraz skoku. Motoryka mała staje się bardziej sprawna, precyzyjna i skoordynowana.

Biorąc pod uwagę właściwości rozwoju ruchowego dzieci przedszkolnych, komunikowaniu się służą następujące działania:

- umożliwianie dzieciom realizacji zabaw i gier oraz ćwiczeń ruchowych (indywidualnych, zespołowych i grupowych), co stanowi doskonałą okazję do spontanicznego i swobodnego porozumiewania się dzieci;
- organizowanie i wyposażanie przestrzeni potrzebnej dzieciom do realizacji swobodnej i organizowanej aktywności ruchowej (sala przedszkolna, sala gimnastyczna, ogród przedszkolny);
- tworzenie dzieciom okazji do odczuwania i wyrażania przyjemności z poruszania się i stopniowego panowania nad przedmiotami, co wpływa na rozwój i adekwatne nazywanie uczuć (niezależności, dumy, wolności, a także ważności wobec dorosłych i rówieśników);
- uczenie dzieci sposobów nazywania i rozładowywania napięć oraz rozpoznawania, nazywania i zaspakajania potrzeby ruchu w sposób akceptowany społecznie;
- uczenie dzieci bezpiecznego poruszania się w otoczeniu i dbania o bezpieczeństwo własne oraz innych osób;
- uczenie dzieci wykonywania i nazywania czynności samoobsługowych oraz higienicznych.

2.6. Rozwój autoidentyfikacji i poczucia własnej wartości

W tym okresie życia dzieci budują podstawy własnego „ja” oraz poczucie własnej wartości, wykazując podatność na ocenę innych ludzi. Obraz siebie oraz pierwsze przekonania o sobie dzieci kształtują na podstawie interakcji z innymi ludźmi (Waloszek, 2009). Pojęcie „ja” zmienia się na skutek procesu samoobserwacji w sytuacjach doświadczeń, szczególnie sukcesu i porażki. Rozwój „ja” wiąże się z poczuciem kompetencji i niekompetencji (radości i dumy w sytuacji sukcesu i zażenowania oraz wstydu w sytuacji porażki). Między 2. a 3. rokiem życia dzieci stają się zdolne do oceny samych siebie i reagują na ocenę innych adekwatnymi emocjami. Po 2. roku życia coraz bardziej ujawniają potrzebę uznania ze strony dorosłych, a w wieku 6 lat ich samoocena staje się coraz mniej zależna od oceny dorosłych. Dzieci, które mają poczucie niższej wartości, wykazują często lęk przed porażką, co negatywnie wpływa na podejmowanie przez nie aktywności, w tym wchodzenie w relacje z rówieśnikami, przede wszystkim w zabawie.

Uwzględniając właściwości rozwoju dziecka przedszkolnego w omówionym wyżej aspekcie, działania, które mogą wpłynąć na rozwój umiejętności komunikowania się dzieci, to:

- rozpoznawanie i zaspakajanie potrzeby akceptacji oraz sukcesu dzieci w zabawach, grach i innych aktywnościach;

- uczenie dzieci sposobów radzenia sobie w sytuacjach stresów i porażek oraz konfliktów;
- tworzenie sytuacji edukacyjnych służących rozpoznawaniu, nazywaniu oraz ocenianiu swoich mocnych i słabych stron;
- umożliwianie dzieciom obserwowania, przeżywania i nazywania pozytywnych efektów własnych działań;
- uczenie dzieci doceniania efektów działań innych osób;
- wspieranie uczenia się przez dzieci autoprezentacji (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2005);
- pozytywne reagowanie przez dorosłych na nowe umiejętności dzieci.

2.7. Rozwój emocjonalno-społeczny

Starsze przedszkolaki potrafią współdziałać w zabawach i prostych sytuacjach zadaniowych, przyjmować i rozdzielać role oraz identyfikować się z podejmowanymi rolami. Pojawiają się u nich nowe emocje, głównie wstyd, zakłopotanie, poczucie winy, duma i zazdrość. Coraz lepiej dostrzegają i nazywają wybrane emocje przejawiane przez rówieśników i dorosłych. Rozwijają empatię oraz poczucie tożsamości płciowej. Zaczynają dostrzegać związek między uczuciem, myśleniem i działaniem. Rośnie u nich zdolność do identyfikowania emocji oraz ich nazywania i kontrolowania. Nabywają zdolności do aktywnego uczestniczenia w zabawach tematycznych i grach z regułami. Stopniowe nabywanie przez dzieci kompetencji emocjonalno-społecznych wpływa na zdolność rozumienia, akceptowania oraz tworzenia zasad obowiązujących w grupie.

Do działań, które mogą stymulować komunikowanie się dzieci w przedszkolu, należą (Podhájeká, Socha, Gerka, 2015a; Socha, Podhájeká, Gerka, 2015b):

- identyfikowanie i nazywanie sygnałów niewerbalnych;
- umożliwianie dzieciom ekspresji uczuć poprzez uczestnictwo w zabawach, grach i innych aktywnościach;
- organizowanie sytuacji edukacyjnych (zabaw, gier, ćwiczeń), sprzyjających rozwojowi u dzieci inteligencji emocjonalnej, co uznaje się za czynnik stymulujący komunikowanie się dzieci oraz ochronny zdrowia psychicznego;
- tworzenie dzieciom warunków do różnorodnych doświadczeń społeczno-komunikacyjnych;
- organizowanie wspólnie z dziećmi kąpek do zabaw tematycznych;
- uczenie dzieci rozpoznawania oraz nazywania właściwych form zachowań komunikacyjnych i zachowywania się w sposób właściwy, stosownie do okoliczności;
- przybliżanie dzieciom baśni, co może sprzyjać rozwojowi społeczno-moralnemu i uczuciowemu dziecka oraz budowaniu relacji.

Wyrażamy nadzieję, że proponowane przez nas działania pedagogiczne, realizowane w ramach programu nauczania, oparte o właściwości rozwoju dzieci i odpowiednio dopasowane do strefy ich najbliższego rozwoju, okażą się przydatne nauczycielom pragnącym wspierać dzieci w rozwoju umiejętności komunikowania się w przedszkolu.

Podsumowanie

Reasumując, można stwierdzić, że przedszkola mają duże możliwości tworzenia warunków do skutecznego i efektywnego komunikowania się dzieci. Podejmując się tego zadania, należy pamiętać, że dziecko jest całością oraz jednością psychofizyczną i z tych względów działania pedagogiczne w tym zakresie powinny mieć charakter wielostronny i zarazem zintegrowany (uwzględniać wszystkie sfery rozwoju dziecka, dziedziny wychowania, obszary edukacyjne podstawy programowej i uwarunkowania społeczno-kulturowe). W podejmowanych działaniach należy respektować właściwości etapu rozwoju dzieci i istniejące między nimi różnice indywidualne. Potwierdza ten fakt B. Surma, która zauważa, że „Głównym zadaniem pałcówek przedszkolnych jest tworzenie odpowiednich warunków, w których mogłyby się ujawniać i w pełni rozwijać możliwości dzieci, a także wyrównywać wszelkie braki i zaniedbania” (2011, s. 195). Oczywiście stwierdzenie to dotyczy także komunikowania się przedszkolaków.

Streszczenie

Komunikowanie się dzieci w przedszkolu to istota wychowania i kształcenia. Nauczyciele przedszkoli w ramach swoich zadań wychowawczo-dydaktycznych zobowiązani są do tworzenia dzieciom warunków do intencjonalnego, skutecznego oraz efektywnego przekazywania myśli i uczuć w różnych formach (słowo, gest, mimika, ruch, sztuka dziecięca, aktywność społeczna). Tworzenie warunków do komunikowania się dzieci w przedszkolu to świadome i celowe działania pedagogiczne, uwzględniające cele programu nauczania, a także właściwości rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym.

Summary

Kindergarten children's communication is the essence of the education. Kindergarten teachers are obliged to create conditions for intentional, efficient and effective transmission of children's thoughts and feelings in various forms (word, gesture, facial expression, movement, art, social activity). Creating conditions for children to communicate in kindergarten is a conscious and deliberate pedagogical activity, taking into account the objectives of the curriculum, as well as the developmental characteristics of kindergarten children.

Bibliografia

- Bacus, A. (2005). *Dziecko od 3. roku do 6 lat*. Tłum. A. Gawecka. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza i Życie.
- Fedorko, V. (2014). *U nás v škôlke*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Gąsior, K., Grochowalska, M. (2003). *O komunikowaniu się w przedszkolu i w nauczaniu zintegrowanym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2005). *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*. Warszawa: WSiP.
- Kielar-Turska, M. (1989). *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Warszawa: Wydawnictwo UJ.
- Kielar-Turska, M. (2003). *Poznawcze i językowe, komunikacyjne kompetencje dziecka*. W: P. Piwowarski (red.), *Dziecko – nauczyciel – rodzice* (s. 277-287). Białystok: IBE.
- Kielbasa, M., Depešová, J., Noga, H. (2014). *Szkolny klimat dla twórczości technicznej*. W: *Edukacja – Technika – Informatyka. Wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej, No. 5/2014* (s. 509-514). Rzeszów: Katedra Nowoczesnych Technologii Edukacyjnych Uniwersytetu Rzeszowskiego.

- Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Kohut, D. (2013). *Dziecko o specjalnych potrzebach w kręgu interdyscyplinarnej terapii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwaśniewska, M., Żaba-Żabińska, W. (2014). *Nasze przedszkole. Program wspomagający rozwój aktywności dzieci*. Kielce: Grupa Edukacyjna MAC.
- Lisowska, B. (2014). Wspieranie rozwoju języka dzieci w wieku przedszkolnym. W: A. Klim-Klimaszewska, E. Jagiełło (red.), *Edukacja ku przyszłości. Wyzwania i zaniechania w wychowaniu przedszkolnym i kształceniu wczesnoszkolnym* (t. 1, s. 49-62). Siedlce: Siedleckie Towarzystwo Naukowe.
- Muchacka, B. (1999). *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Nerło, M. (2014). Osiągnięcia rozwojowe dziecka w wieku przedszkolnym. W: A. Mikler-Chwastek (red.), *Obszary wychowania przedszkolnego* (s. 11-34). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Podhájecká, M. (2011). *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Podhájecká, M., Gerka, V. (2013). *Gra edukacyjna – oknem do poznawania dziecięcego świata*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Podhájecká, M., Socha, M., Gerka, V. (2015a). *Intervečný program pre všetky deti v materskej škole. Edukácia hrami a hrovo-edukačnými aktivitami*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Podhájecká, M., Socha, M., Gerka, V. (2015b). *Pedagogická intervencia pre deti s problémovým správaním v predškolskom veku*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psychologia dziecka*. Tłum. A. Wojciechowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sikorska, I. (2010). *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Smółka, L. (2004). *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześćo-siedmioletnich*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Socha, M., Podhájecká, M., Gerka, V. (2015). *Wspieranie dzieci w uczeniu się pozytywnych zachowań. Interwencyjny inkluzyjny program zabawowo-edukacyjny*. Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. Nowy Sącz.
- Surma, B. (2011). Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* (s. 189-214). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Waloszek, D. (2009). *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.

TRUDNOŚCI I SPOSOBY KOMUNIKOWANIA SIĘ Z DZIEĆMI O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH W KSZTAŁCENIU WŁĄCZAJĄCYM I INTEGRACYJNYM

Wstęp

Fundamentalnym przesłaniem współczesnej szkoły jest idea jedności w zróżnicowaniu. Oznacza to tworzenie takich warunków, w których uznaje się indywidualne potrzeby oraz możliwości dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zapewniając im wspólne kształcenie. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają możliwość kształcenia razem z pełnosprawnymi rówieśnikami w szkołach ogólnodostępnych, zarówno w formie edukacji włączającej, jak i w oddziałach integracyjnych, które mają określoną strukturę organizacyjną. Współczesna szkoła ma dawać szansę wszystkim uczniom oraz wyrównywać braki uczniów wynikające z różnic biologicznych i społecznych. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą potrzebować dodatkowego wsparcia, polegającego na udziale w odpowiednich do ich potrzeb specjalistycznych zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych, rewalidacyjnych i innych. Bardzo ważnym elementem szeroko pojętej rewalidacji jest rozwijanie zdolności komunikacyjnej dziecka niepełnosprawnego, ponieważ skuteczne porozumiewanie się jest podstawowym warunkiem jego rozwoju intelektualnego, społecznego oraz równowagi psychicznej. U wielu uczniów z autyzmem wczesnodziecięcym, porażeniem mózgowym ze sprzężonymi upośledzeniami czy też z innymi uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego występują zaburzenia mowy lub całkowity jej brak. Obserwując dzieci, u których jest zaburzona zdolność komunikacyjna, zauważamy, że w kontaktach interpersonalnych pełnią rolę biernego słuchacza a nie partnera. Zatem bez zastosowania wsparcia komunikacyjnego lub specjalnych alternatywnych metod komunikowania się, ich realne porozumiewanie się będzie zdecydowanie ograniczone lub wręcz niemożliwe.

1. Wybrane zaburzenia komunikacji językowej występujące u uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

W Polsce Minister Edukacji powołał Narodowej Zespół Ekspertów do spraw Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, który opracował szczegółowy przewodnik pt. *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, wydany przez Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN, gdzie zdaniem ekspertów pod pojęciem *ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* trzeba rozumieć zarówno dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i te, które mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego, (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotnego (dzieci przewlekle chore), ograniczeń środowiskowych (dzieci emigrantów, dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo) oraz wymienia się także dzieci wybitnie zdolne i uzdolnione kierunkowo. Takie rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych ma na celu wdrożenie i urzeczywistnienie

idei wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów. Zatem, konieczne jest, aby każda szkoła była przystosowana do efektywnego kształcenia uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i możliwościach psychofizycznych (MEN, 2010, s. 8).

W grupie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi można wyróżnić dzieci z zaburzoną zdolnością komunikowania się. Aby mówić o zaburzonej zdolności komunikacyjnej (ZZK) należy, jak sugeruje Lechta (2011, s. 20): „określić samą zdolność komunikacji, czyli zdolność człowieka do świadomego i według odpowiednich norm ortofonicznych używania języka jako systemu znaków i symboli w całej jego kompleksowości oraz we wszystkich jego formach, w celu realizowania określonego zamierzenia komunikacyjnego”.

Termin ZZK odpowiada również najnowszej klasyfikacji WHO (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) (2001), w której termin *disability* jest ekwiwalentem zaburzonej zdolności.

Poszczególne rodzaje ZZK można analizować w wielu koncepcjach, w ramach różnych teorii i w wielu kontekstach. Dla potrzeb niniejszego artykułu w pierwszej kolejności zastosuje się kryterium nozologiczne. Według tego kryterium rozróżniamy kilka podstawowych rodzajów ZZK, które występują w ramach międzynarodowej klasyfikacji chorób i dzielą się na konkretne diagnozy:

- bezmowność rozwojowa – zaburzony rozwój mowy;
- nabyta bezmowność organiczna – afazja;
- nabyta bezmowność psychogenna – mutyzm, mutyzm selektywny;
- zaburzenie dźwięku mowy – mamrotanie;
- zaburzenie płynności mowy – jąkanie, niewyraźna mowa;
- zaburzenia artykułowania mowy – dyslalia, dyzartria;
- zaburzenia głosu – dysfonia, afonia;
- kombinowane wady i zaburzenia mowy – równoczesne występowanie kilku rodzajów zaburzonej zdolności komunikacyjnej;
- symptomatologiczne zaburzenia mowy: ZZK przy innych, dominujących
- upośledzeniach, chorobach, zaburzeniach, np. przy upośledzeniu słuchowym, dziecięcym porażeniu mózgowym;
- zaburzenie graficznej strony mowy: agrafia, aleksja, akalkulia, dysleksja, dysgrafia,
- dyskalkulia (Gunia, Lechta, 2011, s. 22).

Według Eksperckiego Zespołu do Spraw Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych MEN termin „uczniowie z poważnymi zaburzeniami w komunikowaniu się” obejmuje kilka grup dzieci i młodzieży:

- grupę ekspresji językowej – tzn. tych, którzy **słyszą i rozumieją** mowę, jednak nie mogą jej używać w ogóle i do ekspresji potrzebują alternatywnych form języka. Do tej grupy należeć mogą osoby z normą intelektualną, ale i z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, mózgowym porażeniem dziecięcym, autyzmem, całkowitą afazją ruchową wrodzoną lub nabytą, np. w konsekwencji wypadku lub nowotworu mózgu itd.;
- grupę języka alternatywnego – której przedstawiciele mają **problem zarówno z rozumieniem mowy, jak też z językową ekspresją werbalną**; aby porozumiewać się z nimi językowo, dla całego procesu trzeba ustanowić język alternatywny: formę komunikacji, dzięki której osoby te nauczą się rozumieć przekaz innych

i na bazie tej umiejętności same zaczną jej używać. Szczególnymi przedstawicielami tej grupy są niesłyszący, jednak dla nich opracowano odrębne metody. Tu mówimy raczej o uczniach, u których sam zmysł słuchu działa prawidłowo, a zaburzenia rozumienia spowodowane są innymi czynnikami. Dotyczy to osób z autyzmem, zaburzeniami przetwarzania słuchowego, jak np. w afazji sensorycznej, w głębszym upośledzeniu umysłowym. W tej grupie są też uczniowie niesłyszący z niepełnosprawnością ruchową, którzy nie mogą korzystać z tradycyjnych metod surdopedagogiki;

- **grupę wsparcia językowego** – są w niej uczniowie, którzy **rozumieją mowę i podejmują próby mówienia, jednak przekaz werbalny nie jest zrozumiały i adekwatny do potrzeb oraz możliwości poznawczych i społecznych ucznia.** Dla nich język alternatywny ma stanowić uzupełnienie lub wsparcie języka mówionego. Dla tych, którzy wciąż uczą się mowy i języka (mają zajęcia logopedyczne, polegające na wywoływaniu i korygowaniu głosek, sylab, słów, zdań), ma stać się rusztowaniem dla tej umiejętności, ułatwić i udroźnić naukę (MEN, 2010, s. 43).

Mając na względzie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, u których występują zaburzenia komunikacji językowej, publiczna szkoła zobowiązana jest, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, zapewnić tym uczniom wielospecjalistyczną pomoc, ze szczególnym uwzględnieniem terapii logopedycznej. Rozporządzenie nie tylko precyzuje rodzaje zaburzeń komunikacji językowej, ale także wskazuje na formy pracy terapeutycznej nauczycieli w tym zakresie. W §11 Rozporządzenia czytamy, że „zajęcia logopedyczne organizuje się dla uczniów z zaburzeniami mowy, które powodują zaburzenia komunikacji językowej oraz utrudniają naukę. Liczba uczestników zajęć wynosi do 4” (Dz.U. z 2010 r.).

Zaburzenia komunikacji językowej, które mogą wystąpić u uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, to:

Dyslalia – nieprawidłowość w realizacji jednej głoski, wielu głosek, a nawet wszystkich głosek. Zachowane są rytm, melodia i akcent. Sama mowa jest mało zrozumiała lub zupełnie niezrozumiała. W obrębie dyslalii wyodrębnia się następujące wady wymowy:

- sygmatyzm (seplenienie) – nieprawidłowa realizacja głosek: [s, z, c, dz], [sz, ź, cz, dź], [ś, ź, ć, dź];
- rotacyzm – nieprawidłowa realizacja głoski [r];
- kappacyzm – nieprawidłowa realizacja głoski [k];
- gammacyzm – nieprawidłowa realizacja głoski [g];
- lambdacyzm – nieprawidłowa realizacja głoski [l];
- betacyzm – nieprawidłowa realizacja głoski [b], nieprawidłowa artykulacja głosek [t], [d], [l], [b], [k], [g];
- nosowanie;
- mowa bezdźwięczna – wymawianie głosek dźwięcznych jak ich bezdźwięcznych odpowiedników [np. g=k].

Wskazówki dla nauczycieli: należy prowadzić terapię logopedyczną z zastosowaniem ćwiczeń oddechowych, narządów mowy oraz artykulacji. W uzasadnionych przypadkach oprócz terapii logopedycznej wskazana jest terapia pedagogiczna, gdyż dyslalii bardzo często towarzyszą błędy w pisowni wyrazów (Skorek, 2001; Czaplewska, Milewski, 2012).

Jąkanie – zaburzenie płynności mowy o charakterze dynamicznym, które ujawnia się w procesie komunikacji słownej, przejawiające się w różnorodny sposób: od powtarzania, przeciągania czy wtrącania głosek, sylab bądź wyrazów do wyraźnych przerw w toku mowy. Wyzwała to lęk przed mówieniem (logofobię) i unikanie kontaktów werbalnych.

Wskazówki dla nauczycieli: należy prowadzić terapię logopedyczną z zastosowaniem ćwiczeń oddechowych, artykulacyjnych i relaksacyjnych (Tarkowski, 1992).

Oligofazja – niedokształcenie mowy u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

- zaburzenia mowy – nieprawidłowości fonacji, niewyraźna artykulacja;
- zaburzenia języka – ubóstwo leksykalne, agramatyzmy, trudności w komunikowaniu potrzeb, opowiadaniu do obrazka, formułowaniu myśli, problemy z opanowaniem czytania i pisanie

Wskazówki dla nauczycieli: należy prowadzić terapię logopedyczną z zastosowaniem ćwiczeń oddechowych, fonacyjnych, artykulacyjnych, leksykalnych, gramatycznych oraz ćwiczeń funkcji poznawczych. Wskazana jest indywidualna praca rewalidacyjna z uczniem, umożliwiająca stymulację jego rozwoju funkcjonowanie społeczne, zainteresowanie mową, rozwijanie komunikacji niewerbalnej, prowokowanie do nazywania przedmiotów w jego otoczeniu, rozmowa i komentowanie każdej wykonywanej czynności z uczniem. W uzasadnionych przypadkach należy stosować alternatywne metody komunikacji (Waszczuk, 1998).

Mowa uczniów słabosłyszących i niesłyszących – zauważa się zaburzenia oddychania, fonacji, artykulacji i prozodii. Często występują agramatyzmy, ubóstwo leksykalne oraz zaburzenia percepcji mowy.

Wskazówki dla nauczycieli: należy prowadzić terapię logopedyczną z zastosowaniem ćwiczeń oddechowych, fonacyjnych, artykulacyjnych, słuchowych, leksykalnych, gramatycznych oraz czytania z ust nadawcy. Wskazana jest wczesna nauka czytania, jak również praca nad komunikacją werbalną poprzez stymulację rozwoju językowego, ściśle związana z aktywnością poznawczą ucznia podczas codziennych interakcji komunikacyjnych. W uzasadnionych przypadkach wskazana jest nauka języka migowego, daktylografii oraz fonogestów. Istotne znaczenie ma dostosowanie organizacji pracy dydaktycznej, otoczenia i miejsca ucznia w klasie zgodnie z jego specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Domaradzka-Kowalska, 2008; Gunia, 2006).

Mowa uczniów z autyzmem – występują zaburzenia w kontaktach społecznych i komunikacji oraz częściowa lub całkowita nieznajomość języka. U uczniów z autyzmem bardzo często pojawiają się zaburzenia komunikacji werbalnej, np. pojedyncze nic nie znaczące sylaby oraz zaburzenia komunikacji pozawerbalnej, tj. mimiki twarzy, postawy ciała czy też nieadekwatne do sytuacji gesty. Zdarza się, że nie rozumieją mowy, a mowa zewnętrzna traktowana jest jak hałas. Uczniowie modyfikują zaimki, np. „ty” zamiast „ja”. Ich mowa może mieć nieprawidłowy rytm, intonację, modulację, tempo i wysokość.

Występują często echolalia. Analogie i metafory mogą być niezrozumiałe, ponieważ występuje u nich prawie całkowita literalność, czyli dosłowność rozumienia i wytwarzania mowy. Zdarza się, że pomiędzy 18. a 30. miesiącem życia u dziecka z autyzmem następuje utrata mowy.

Wskazówki dla nauczyciela: należy prowadzić terapię logopedyczną z zastosowaniem ćwiczeń oddechowych, fonacyjnych, artykulacyjnych, językowych i mowy dialogowej. Komunikacyjny aspekt mowy rozwija się na bazie pozawerbalnych i werbalnych metod komunikacji. W pracy rewalidacyjnej z uczniem wykorzystuje się wiele środków dydaktycznych, które wzbogacają znaczeniowy aspekt mowy oraz ćwiczenia sensomotoryczne. Wskazana jest współpraca z innymi specjalistami, tj. psychologiem, terapeutą, lekarzem oraz rodzicami. W uzasadnionych przypadkach, stosuje się alternatywne metody komunikacji (Błeszyński, 2011).

Afazja – to częściowa lub całkowita utrata znajomości języka, wynikająca z uszkodzenia pewnych struktur mózgowych. Może wystąpić afazja percepcyjna lub afazja ruchowa:

- **afazja percepcyjna** – zaburzenia percepcji słuchowej. Występują trudności: rozumienia, powtarzania słów, nazywania przedmiotów (wypowiadanie słów o podobnym brzmieniu: góra – kura, buda – nuda), trudności w aktualizacji pojęć. Uczniowie słyszą słowa, ale ich nie rozpoznają, nie rozumieją. Zauważa się także zaburzenia słuchu fonematycznego;
- **afazja ruchowa** – zachowane jest rozumienie mowy, występuje ograniczenie mowy spontanicznej, omówienia. Zauważa się parafazje głoskowe (gołwa), obrastanie głoskowe (lampa), opuszczanie głoskowe (lampa – lapa), trudności w powtarzaniu oraz zniekształcenia, tj. zaburzenia artykulacji.

Wskazówki dla nauczyciela: należy prowadzić terapię logopedyczną, usprawniającą rozumienie i nadawanie mowy według określonych etapów postępowania. W pracy rewalidacyjnej należy stosować zajęcia ogólnorozwojowe, tj. rozwijanie sprawności umysłowej, ćwiczenia uwagi i koncentracji; zajęcia słuchowo-ruchowe, np. gimnastykę, logorytmikę, relaksację i umuzykalnienie; zajęcia wzrokowo-ruchowe, tj. budowanie orientacji w schemacie ciała i przestrzeni, ćwiczenie koordynacji wzrokowo-ruchowej (Balejko, 2003).

Dyzartria – są to zaburzenia oddechowo-fonacyjno-artykulacyjno-prozodyczne, spowodowane uszkodzeniem ośrodków i dróg unerwiających aparat mówienia (np. u dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym). W dyzartrii występują trudności z wypowiedzeniem słowa, nierzadko z wytworzeniem głosu, przy czym zachowana jest tzw. mowa wewnętrzna. Uczeń z zaburzeniami dyzartrii potrafi przeczytać, napisać i zrozumieć tekst.

Wskazówki dla nauczyciela: należy prowadzić terapię logopedyczną z wykorzystaniem ćwiczeń oddechowych, fonacyjnych, artykulacyjnych oraz ćwiczeń usprawniających pracę narządów artykulacji. Powinno się prowadzić ćwiczenia językowe, m.in. tworzenie liczby mnogiej, rozumienie stosunków przestrzennych, tworzenie ciągów wyrazowych, tworzenie analogii werbalnych, budowanie zdań, układanie opowiadania (Jauer-Niworowska, 2009).

Nerwice mowy

- **Mutyzm** – to zaprzestanie mówienia z przyczyn psychologicznych, leżących poza aparatem mowy.
- **Afonia** (bezgłos) – utrata mowy głośnej przy zachowaniu mowy szeptem. Afonia może spowodowana zmianami chorobowymi strun głosowych lub krtani. Najczęściej jednak ma ona podłoże nerwicowe (nerwica histeryczna). Wymagana jest konsultacja laryngologiczna.

Wskazówki dla nauczyciela: zalecana jest terapia kompleksowa – z psychologiem, psychoterapeutą, psychiatrą, foniatrą i logopedą (Pyzowska, Jurojć, 2015).

Aby pomóc uczniom w pokonywaniu trudności w komunikacji językowej do praktyki terapeutycznej można również wprowadzić nowoczesną, wspierającą metodę treningu integracji słuchowej. Metoda Thomatisa jest metodą takiego treningu słuchowego, przy pomocy którego eliminujemy zaburzenia uwagi słuchowej i lateralizacji słuchowej. W metodzie tej osiągamy stymulację pewnych ośrodków mózgu na drodze stymulacji słuchowej, do której wykorzystuje się tzw. „elektroniczne ucho”, przez które podawany jest progresywnie filtrowany dźwięk, bogaty w wysokie częstotliwości (muzyka klasyczna, np. utwory Mozarta, chorały gregoriańskie) stosownie do potrzeb programu naprawczego, zaplanowanego w oparciu o diagnozę. Metoda Thomatisa stosowana jest m.in. w pracy z dziećmi wykazującymi: zaburzenia mowy, zaburzenia głosu, dysleksję, autyzm, zespół ADHD, z takimi, u których występują nadwrażliwość na dźwięki, błędna interpretacja pytań i poleceń, mylenie podobnie brzmiących słów, problemy z płynnością i wyrazistością wypowiedzi, ubogie słownictwo, mylenie liter lub odwracanie ich kolejności, problemy z głoskowaniem, problemy z głośnym czytaniem. Trening słuchowy metodą Thomatisa może być prowadzony tylko przez wykwalifikowanych terapeutów, w odpowiednich warunkach, z użyciem specjalistycznego sprzętu (Grzybowska, 2005).

2. Przegląd wspomagających i alternatywnych metod komunikacji stosowanych w porozumiewaniu się z uczniami z zaburzoną komunikacją językową

„Wspomagające i alternatywne metody komunikacji (ang. *Augmentative and Alternative Communication – AAC*) – są to metody, służące pomocą w komunikowaniu się osób, które nie mówią lub mówią, ale ich mowa w ograniczonym stopniu satysfakcjonuje komunikację” (Tetzchner, Marinsen, 2002, s. 54).

Interwencja językowa z zastosowaniem AAC kierowana jest do trzech kategorii osób:

- z zaburzeniami ekspresji językowej;
- wymagających wsparcia językowego w zakresie porozumiewania się;
- wymagających stosowania alternatywnego systemu komunikacji w przypadku znacznych i głębokich zaburzeń w rozwoju języka (Lechowicz, 2005).

Alternatywna komunikacja jest przeznaczona dla osób, które nie wykształciły umiejętności mówienia, zaś komunikacja wspomagająca jest dla osób mających trudności w porozumiewaniu się oraz tych, które jeszcze nie opanowały mowy lub umiejętność mówienia nie zapewnia im poprawnego komunikowania się z otoczeniem (Tetzchner, Marinsen, 2002).

Argumenty, które przemawiają za używaniem przez uczniów z zaburzoną komunikacją językową wspomagających lub alternatywnych metod komunikowania się są przekonujące, ponieważ cały rozwój poznawczy i społeczny zależy od komunikacji, a praktyka dowodzi, że AAC zapewnia dziecku rozwój w obu tych dziedzinach.

Mając na uwadze duże zróżnicowanie wśród uczniów z zaburzeniami komunikacji językowej, metody te powinny być indywidualnie dostosowane do potrzeb i możliwości rozwojowych ucznia. Dobór sposobu porozumiewania się w dużej mierze zależy od stopnia i rodzaju niepełnosprawności ucznia, otoczenia, w którym żyje, jak również od akceptacji przez jego samego. Ostateczny i prawidłowy wybór metody porozumiewania się determinują takie czynniki jak:

- zdolności fizyczne ucznia, w tym: sprawność ruchowa oraz manualna, napięcie mięśniowe, możliwość wskazywania znaków, wykonywanie gestów, stan wzroku i słuchu;
- jego umiejętności intelektualne, tj. pamięć, percepcja wzrokowa i słuchowa, myślenie, skupienie uwagi, funkcje symboliczne;
- własna motywacja, poczucie bycia zrozumiałym lub nie;
- otoczenie ucznia: osoby w porozumiewaniu się, rodzina, rówieśnicy, nauczyciele, terapeuci.

Istnieje wiele wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się, które dają uczniowi niepełnosprawnemu możliwość komunikowania się. Zamiast wypowiedzianych słów i zdań mogą oni używać znaków graficznych (piktogramów, obrazków, symboli), znaków manualnych (gestów) lub znaków przestrzenno-dotykowych (np. przedmiotów). Dzięki temu uczniowie będą mogli aktywnie uczestniczyć w procesie wspólnej edukacji z pełnosprawnymi rówieśnikami. Będą mogli zadawać pytania, opowiadać, podejmować decyzje, wyrażać swoje myśli i uczucia oraz nawiązywać pozytywne relacje z rówieśnikami, ale przede wszystkim pokonywać bariery w porozumiewaniu się, a tym samym stawać się niezależnymi.

Możliwości i potrzeby każdego ucznia z zaburzeniami komunikacji językowej przy wyborze alternatywnej i wspomagającej formy porozumiewania się są oceniane przez interdyscyplinarne zespoły specjalistów i na tej podstawie dokonywany jest odpowiedni ich dobór.

Do najczęściej stosowanych metod alternatywnej i wspomagającej formy porozumiewania się uczniów z zaburzoną komunikacją językową należą:

– **Picture Communication Symbols (PCS)**

Jest to metoda komunikacji alternatywnej i wspomagającej, w której korzysta się z graficznych systemów. Obecnie system ten składa się z ponad 3000 symboli, które zostały podzielone na następujące kategorie: jedzenie, ludzie, rzeczowniki, czasowniki itd. Wszystkie symbole składają się z obrazka i napisu go objaśniającego, który znajduje się w jego górnej części. Są to najczęściej pojedyncze słowa, zwroty używane w sytuacjach codziennych i dłuższe frazy. Wybrane kategorie symboli występują w kilku wariacjach (są to głównie ludzkie twarze, budynki, rzeczy), co pozwala na wyselekcjonowanie najbardziej dogodnego symbolu. Niektóre symbole zostały również ukazane w dwóch wersjach, bardziej lub mniej abstrakcyjnej. Symbole mogą być w wersji czarno-białej oraz kolorowej. System PCS jest jedną z najbardziej popularnych metod komunikacji wspomagającej i alternatywnej, wykorzystywaną w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (Kaniecka, 2006).

– **System porozumiewania się przez wymianę obrazkową (Picture Exchange Communication System – PECS)**

System porozumiewania się przez wymianę obrazkową nazywan jest w Polsce skrótowo PECS. Polega on, jak wskazuje nazwa, na wymianie obrazków celem komunikowania się. System ten został stworzony z myślą o dzieciach autystycznych, jednak znalazł zastosowanie wśród osób niekomunikującymi się, nade wszystko u dzieci i młodzieży przejawiającej kłopoty na poziomie spontanicznego inicjowania porozumiewania się. System poprzez fizyczną wymianę obrazkową wzbudza lepszą współpracę między osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Istotny jest także fakt, że dzięki tej metodzie inicjatywa kontaktu bardzo często wychodzi od dziecka z zaburzoną komunikacją. PECS w odróżnieniu od innych metod umożliwia dziecku inicjowanie komunikatu, a nie tylko odpowiadanie na zadane przez nauczyciela pytania. Do zalet należy wymienić również poprawę koncentracji uwagi. Stosowanie tej metody pozwala także na wyeliminowanie nawyku wyuczonego lub pochopnego wskazywania na symbole. Niezmiernie istotne jest udogodnienie w postaci dostępu do obrazków w sytuacjach codziennych. Nauka tej metody realizowana jest w pięciu etapach:

- faza pierwsza – fizyczna wymiana obrazków;
- faza druga – nauka spontaniczności;
- faza trzecia – umiejętność rozróżniania symboli;
- faza czwarta – odpowiadanie na pytania;
- faza piąta – komentowanie (Przebinda, 2006).

– **Piktogramy (Pictogram Ideogram Communication – PIC)**

Piktogramy to system komunikacji znakowo-obrazkowej przeznaczony dla osób niemówiących lub mających problemy z werbalnym komunikowaniem się. Zasadą konstrukcji znaków jest czarne tło i biała figura. Dodatkowo, każdy znak jest opisany w postaci wyrazu określającego treść znaku, co pozwala użytkownikowi na utrwalenie nazwy danego przedmiotu lub czynności. W skład systemu wchodzi 600 znaków, które dzielą się na kategorie. Piktogramy należą do najprostszych i przynoszących najszybsze efekty systemów komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Przyjmują one kształt kwadratu o wymiarach 10 cm x 10 cm, mają formę czarno-białych obrazków, są drukowane na kartonie i często również laminowane, dzięki czemu można korzystać z nich w różnych sytuacjach życia codziennego, np. w kuchni.

Procedury wprowadzenia piktogramów jako alternatywnej metody komunikacji są uzależnione od możliwości psychofizycznych dziecka.

1. Dzieci, które rozumieją mowę i znają zasady budowania wypowiedzi, uczą się nadawać znaczenie słowne przedmiotom, osobom, czynnościom, poznają składnię itd., następnie budują dzięki piktogramom różne formy wypowiedzi.
2. Dzieci, u których rozumienie dźwięków mowy, treści jest zaburzona należy nauczyć rozumienia treści mowy i znaków.

Wprowadzając metodę, rozpoczyna się od piktogramów: tak – nie, najbliższe otoczenie – klasa – dom, najbliższe osoby, aktywności, które dziecko lubi te, które pomogą usystematyzować dzień, pory roku itd.

Książka komunikacyjna i inne pomoce to ważny element w tej metodzie komunikacji. Do książki komunikacyjnej wklejamy poznane przez dziecko usystematyzowane piktogramy. Książka daje możliwość wykorzystania nabytych już umiejętności oraz skorzystania

z poznanych piktogramów. Plany dzienne, plany szczegółowe to struktury złożone z piktogramów, wskazujące rodzaj, czas i miejsce wykonywanej czynności oraz osobę. Dzięki takiemu opracowaniu piktogramy stały się uogólnieniami, ale jednocześnie prostymi formami przekazu informacji, pozwalając kształtować użytkownikom podstawową wiedzę o otaczającej rzeczywistości (Błęszyński, 2006).

– **System Bliss (Blissymbolics)**

Metoda Bliss jest stosowana jako wszechstronny system komunikowania się. System ten wspomaga rozwój mowy, rozwój poznawczy, służy jako pomoc w procesie nauki czytania i pisania oraz w pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo, z upośledzeniami sprzężonymi, dziećmi autystycznymi i z afazją. System Bliss to system komunikacji, który zamiast słów używa rysunków. Znaczenie słów jest przedstawiane za pomocą symboli składających się z prostych form geometrycznych. Dzieci z zaburzoną komunikacją językową i niepełnosprawnością ruchową nie mogą komunikować się za pomocą gestów i to właśnie im system komunikacji symbolicznej Bliss pozwala porozumiewać się z otoczeniem.

Symbole Bliss występują w czterech kategoriach: piktogramy, ideogramy, symbole arbitralne i symbole międzynarodowe. Wszystkie są skomponowane na bazie 26 prostych form graficznych: koła, linie, łuki, krzywe, kropki. Słownik podstawowych symboli Bliss aktualnie zawiera 2250 symboli wyrażen, reprezentujących ponad 4000 słów. Sposobem komunikowania się za pomocą tej metody jest zaplanowanie i zbudowanie dla dziecka indywidualnej tablicy do wskazywania znaków. Liczba symboli zależy od indywidualnych możliwości przyswajania. Symbole Bliss oznaczają raczej pojęcia niż precyzyjne słowa, są wielosynonimowe. Przykładowo, jeden symbol może znaczyć: atrakcyjny, piękny, miły, przyjemny. Przenośna tablica do porozumiewania się zawiera nie więcej niż 600 słów. Systemy komunikacji wykorzystujące piktogramy stosuje się, aby polepszyć życie osób z zaburzeniami komunikacji werbalnej nie tylko w zakresie porozumiewania się, ale również w podnoszeniu poczucia własnej wartości oraz niezależności (Ibidem).

– **Makaton**

Spośród alternatywnych i wspomagających sposobów porozumiewania się na szczególną uwagę zasługuje metoda Makaton, która w jednym systemie łączy dwa rodzaje znaków komunikacyjnych: gest i symbol. W klasyfikacji metod AAC, Makaton umiejscowiony jest po środku, zarówno jako system wspomagający, ze względu na symbole, oraz niewspomagany – ze względu na gesty. Makaton wykorzystuje jeszcze jedną formę – mowę, która nieustannie towarzyszy prowadzonej terapii. Podejście przyjęte w Makatonie stanowi próbę pokierowania procesem nabywania przez dziecko, zgodnie z jego rozwojem, podstawowego zasobu słownictwa. W Makatonie każde nauczane pojęcie ma swój odpowiedni znak manualny – gest lub obraz w formie podstawowego znaku graficznego – symbolu. Umożliwia to przekazanie dodatkowej, wizualnej informacji o danym pojęciu, daje to większą szansę na jego zrozumienie. Znakom lub symbolom odpowiada zawsze zgodna z regułami gramatyki mowa. Podczas realizacji tego programu wykorzystywane są również naturalne metody komunikacji pozawerbalnej takie jak: mimika i wyraz twarzy, kontakt wzrokowy, postawa ciała oraz dotyk (Kaczmarek, 2004).

W pracy z uczniami posługującymi się wspomagającymi i alternatywnymi metodami komunikowania się zarówno nauczyciele, jak i sami uczniowie mogą korzystać z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Należy zwrócić uwagę na fakt, że istnieje wiele programów multimedialnych, pomocnych podczas pracy rewalidacyjnej. Jednym z nich jest **program Boardmaker**, który wspiera komunikację alternatywną. Boardmaker to program, który ma na celu niesienie pomocy w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nawiązywaniu komunikacji z osobami niemówiącymi oraz rozwijaniu umiejętności posługiwania się symbolami, czytania i pisania. Narzędzie to służy np. do tworzenia książek komunikacyjnych czy opracowywania planów dnia, tablic, kart pracy i wszystkiego, co ma służyć budowaniu relacji tzw. komunikacji alternatywnej.

Boardmaker oferuje m.in. bogaty zbiór ponad 4500 symboli PCS (Picture Communication Symbols – zarówno czarno-białych, jak i kolorowych) oraz możliwość tworzenia i dodawania do bazy danych własnych symboli. Ważne jest, że symbole dostępne w ramach programu są już sklasyfikowane w bibliotekach zawierających te specyficzne dla konkretnego kraju. Na Boardmaker składają się też graficzne komórki, które można ze sobą zestawiać i całe, gotowe już plansze. Do plansz można dodawać tekst, podczas wpisywania którego, dzięki opcji symbolizowania, od razu ukaże się odpowiedni symbol nad wpisywanym słowem. Symbole, komórki i całe plansze programu można dostosować do preferencji konkretnego ucznia, czy wymogów zajęć, zmieniając ich kolory, tło oraz stopień przezroczystości. Wygląd i wielkość symboli można modyfikować, co pozwoli na dostosowanie oprogramowania do możliwości (np. percepcyjnych czy ruchowych) konkretnego użytkownika. Przydatna jest też opcja eksportu plansz programu. Przygotowane w Boardmaker materiały są od razu gotowe do wydruku; nie ma więc żadnych arbitralnych ograniczeń co do liczby uczniów, z którymi można nad nimi pracować.

Program Boardmaker umożliwia m.in.:

- przygotowanie czytelnych planów dnia przy pomocy wizualnych symboli, co przydatne jest np. podczas pracy z dziećmi cierpiącymi na autyzm;
- opracowywanie historii z życia codziennego, opowiadających o relacjach międzyludzkich, a także wszelkich innych materiałów rozwijających zachowania prospołeczne i umiejętności komunikacji, które uczniowie ze specjalnymi potrzebami rozumieją i zapamiętują dzięki ich przystępnej oraz atrakcyjnej formie wizualnej;
- budowanie tablic komunikacyjnych dla osób, z którymi nie można porozumiewać się werbalnie;
- korzystanie i opracowywanie własnych tablic oraz kart pracy, które pomogą w nauce np. języka angielskiego.

Program pozwala na lepszą komunikację z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którym nie może sprostać klasyczny model edukacji czy też gdy niemożliwy jest z nimi kontakt werbalny (www.arante.pl/boardmacer).

Podsumowanie

Reasumując powyższe rozważania, można stwierdzić, że uczniowie z zaburzeniami komunikacji językowej potrzebują wielospecjalistycznego wsparcia, terapii logopedycznej i szeroko rozumianej indywidualnej rewalidacji. Przed rozpoczęciem postępowania terapeutycznego istotna jest właściwa, rzetelna diagnoza i decyzja specjalistów o zastosowaniu odpowiedniej interwencji logopedycznej, a w razie potrzeby wykorzystaniu alternatywnej lub wspomagającej metody komunikowania się.

Uczniowie z zaburzoną komunikacją językową powinni być objęci stałą opieką terapeuty, który potrafi budować indywidualny system komunikowania się, dopasowany do potrzeb i możliwości ucznia. Niewątpliwie nieodzowni są też przygotowani nauczyciele, którzy będą używać języka alternatywnego, respektować i rozwijać system komunikowania się uczniów zarówno z nauczycielami, jak też rówieśnikami. Należy mieć także na uwadze dostosowanie procesu dydaktycznego do możliwości, sposobów i form komunikowania się uczniów. Każdy uczeń z zaburzeniami komunikacji językowej powinien posiadać dostęp do specjalistycznych materiałów i środków dydaktycznych takich jak: graficzne symbole, obrazki, tablice komunikacyjne, karty pracy itd. Szkoła prowadząca edukację inkluzyjną powinna być wyposażona w urządzenia techniczne i elektroniczne, tj. komunikatory, komputery zaopatrzone w specyficzne peryferia oraz oprogramowania pozwalające operować językiem alternatywnym, zintegrowanym z syntezatorem mowy.

Warto podkreślić, że współczesna pedagogika, a przede wszystkim pedagogika specjalna, i nowoczesny system rewalidacji dzieci z zaburzoną komunikacją językową uwzględnia oraz wykorzystuje nowe, wielostronne osiągnięcia w zakresie sposobów alternatywnej komunikacji, co jest rezultatem postępującej normalizacji życia i wyrównywania szans uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Streszczenie

Uznając indywidualne potrzeby oraz możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, współczesna szkoła stwarza odpowiednie warunki, które zapewniają możliwość wspólnego kształcenia z uczniami pełnosprawnymi w szkołach ogólnodostępnych w formie edukacji włączającej lub integracyjnej. W procesie dydaktycznym zauważa się u wielu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zaburzenia komunikacji językowej np. u dzieci z autyzmem wczesnodziecięcym, porażeniem mózgowym ze sprzężonymi upośledzeniami czy też innymi uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego. Powszechne jest przekonanie, iż język determinuje formy myślenia i jest istotnym elementem interakcji społecznej. Poprzez komunikację uczniowie odkrywają świat, wymieniają myśli, a także poznają siebie nawzajem. Zatem, bez zastosowania wsparcia logopedycznego, komunikacyjnego lub specjalnych alternatywnych metod komunikowania się, ich realne porozumiewanie się będzie zdecydowanie ograniczone lub wręcz niemożliwe. W artykule zostały przedstawione wybrane zaburzenia komunikacji językowej występujące u uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jak również wskazówki dla nauczycieli prowadzących zajęcia logopedyczne i rewalidacyjne. W opracowaniu przedstawiono także przegląd alternatywnych i wspomagających metod komunikowania się stosowanych w porozumiewaniu się z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Summary

Recognizing individual needs and capabilities of children with special educational needs, modern schools provide special conditions, that let these children get education along with non-disabled children in all-accessible schools, within inclusive education or integrative education. During didactic process speech disorders are observed in majority of children with special educational needs: i.e. infantile autism, cerebral palsy of multiple disabilities, or other disorders of central nervous system. There is a general conviction that the language determines the way people think and it is a significant tool of social communication. Through communication the children discover the world as well as each other. Therefore without speech therapy support or special alternative communication forms their real communication will be limited or even impossible. The following article describes selected communication disorders, as well as hints for teachers doing speech therapy

and revalidation. This publication also contains a look through alternative and augmentative methods of communication used in dealing with children of special educational needs.

Bibliografia

- Balejko, A. (red.). (2003). *Diagnoza i terapia osób z afazją*. Białystok: Wydawnictwo Logopedyczne.
- Błęszyński, J.J. (2006). Znaki graficzne – piktogramy. W: J.J. Błęszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* (s. 364-365). Kraków: Ofizyna Wydawnicza „Impuls”.
- Błęszyński, J.J. (red.). (2011). *Autyzm a niepełnosprawność intelektualna i opóźnienie w rozwoju. Skala Oceny Zachowań Autystycznych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- BoardMaker. *Inteligentne oprogramowanie*. Pobrane z: www.arante.pl.
- Czaplewska, E., Milewski, S. (2012). *Diagnoza logopedyczna*. Sopot: GWP.
- Domaradzka-Kowalska, J. (2008). *Przewodnicy w świecie cisy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybowska, E. (2005). *Treningi słuchowe na świecie*. Pobrane z: <http://aim.dmkproject.net/spdzun/index.php>.
- Gunia, G. (2006). *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy*. Kraków: Ofizyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gunia, G., Lechta, V. (2011). *Wprowadzenie do logopedii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jauer-Niworowska, O. (2009). *Dyzartia nabyta*. Warszawa: APS.
- Kaniecka, K. (2006). Picture Communication Symbols. W: J. J. Błęszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* (s. 355-358). Kraków: Ofizyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lechowicz, A. (2005). *Komputerowe wspomaganie procesu komunikacji niewerbalnej dzieci z wieloraką niepełnosprawnością*. Warszawa: WSiP.
- MEN. (2010). *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik*. Pobrane z: www.efs.men.gov.pl.
- Przebinda, E. (2006). Picture Exchange Communication System (cz. 1). *Biuletyn Stowarzyszenia „Mówić bez Słów”*, 4, 2-4.
- Pyzowska, I., Jurojć, H. (2015). *Uczniowie z zaburzeniami komunikacji językowej*. Niepublikowany artykuł z kursu Indywidualizacja w praktyce. Uczniowie ze SPE.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2010 r., Nr 228, poz. 1487).
- Skorek, E.M. (2001). *Oblicza wad wymowy*. Warszawa: „Żak”.
- Tarkowski, Z. (1992). *Jąkanie wczesnodziecięce*. Warszawa: WSiP.
- Tetzchner, S., Martinses, H. (2002). *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się. Nauka znaków oraz używania pomocy komunikacyjnych przez dzieci, młodzież i dorosłych z zaburzeniami rozwojowymi*. Warszawa: Stowarzyszenie „Mówić bez Słów”.
- Waszczuk, H. (1991). *Poradnik logopedyczny dla rodziców dzieci z Zespołem Downa*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.

ZNACZENIE KOMUNIKACJI MUZYCZNO-RUCHOWEJ W EDUKACJI UCZNIÓW Z NADPOBUDLIWOŚCIĄ PSYCHORUCHOWĄ

Wstęp

Uczniowi z zaburzeniami hiperkinetycznymi u progu nauki w pierwszej klasie szkoła może wydawać się pociągająca, jednak w wyniku braku motywacji jego podejście z czasem staje się negatywne i zmienia się w zniechęcenie. Skupienie uwagi wypracowywane jest stopniowo, z opóźnieniem. Ograniczane jest poprzez możliwość autoregulacji, co przekłada się na brak kontroli nad skupieniem uwagi (Vágnerová, 2005). Uczeń ma problem ze skoncentrowaniem się na wykonywanej czynności. Łatwo daje się zdekoncentrować przez bodziec niezwiązany z czynnościami edukacyjnymi. Uwagę kieruje w inną stronę i odbiera jedynie przypadkowe sygnały pedagoga. Jego reakcjom zwrotnym często towarzyszy impulsywność. Nie potrafi kontrolować swoich reakcji. Prawdopodobnie wie, czego się od niego wymaga, mentalnie jednak nie kontroluje kolejności działań, popełnia niepotrzebne błędy, nie kończy lub źle wykonuje zadanie. Niepokój towarzyszący osiągnięciu celu jest podtrzymywany również przez niepokój motoryczny. Ruch ten jest bezcelowy, a nawet bezsensowny. Dziecko nie potrafi go jednak opanować. Wierci się na krześle, wstaje ze swojego miejsca, biega po klasie. W ten sposób szybko się męczy, co z kolei wprawia je w rozdrażnienie. Odczuwa niezadowolenie, miewa zwiększone predyspozycje do złego humoru. Na bodźce społeczne reaguje afektywnie, z rozdrażnieniem, a następujące po tym reakcje uczniów kopiuje jego zachowanie. Powstałe w ten sposób konflikty rozwiązywane są tak, że zachowanie ucznia z zaburzeniami hiperkinetycznymi jest, w wyniku nieprofesjonalnego podejścia, krytykowane. W wyniku takiego podejścia pedagoga w uczniu z czasem utwierdza się negatywne podejście do szkoły. Krytyka traci zaś swoje pedagogiczne znaczenie. Uczeń zostaje odrzucony przez rówieśników, czuje się źle w klasie, nie ma kolegów, jest zdany wyłącznie na siebie w sytuacjach stresowych.

Mimo wystarczającej inteligencji takie dziecko nie potrafi w pełni wykorzystać swoich umiejętności. Nie jest wytrwałe, typowa dla niego jest, niezrozumiała dla otoczenia, nierównomierna wydajność w pracy, często towarzysząca temu dysleksja, dysgrafia, dysortografia czy dyskalkulia. Nierównomierna wydajność w pracy uznawana jest za brak chęci lub lenistwo. Typowe dla niego jest niedojrzałe podejście do pracy, brak wytrwałości, co oznacza, że lepsze wyniki dziecko może osiągnąć jedynie dzięki indywidualnemu podejściu nauczyciela, uwzględniającemu szczególną uwagę, pozytywną stymulację oraz docenianie jego starań (Michalová, 2007).

1. Proces edukacji ucznia z zaburzeniami hiperkinetycznymi w słowackim systemie szkolnictwa

Kształcenie ucznia z zaburzeniami hiperkinetycznymi w słowackim systemie szkolnictwa może przebiegać w formie indywidualnego podejścia na poziomie szkoły podstawowej. Głównym celem nauczania początkowego jest rozwijanie kluczowych kompetencji ucznia na poziomie, który jest dla niego osiągalny. Do kluczowych kompetencji zaliczane są możliwości komunikacyjne, umiejętność uczenia się, rozwiązywania problemów,

umiejętności osobiste i społeczne. Kluczowe kompetencje ucznia rozwijają się w ramach poszczególnych obszarów kształcenia, np.: język i komunikacja, człowiek i wartości, sztuka i kultura, zdrowie i ruch. Przekrojowymi tematami są również te dotyczące rozwoju osobistego i społecznego, edukacja wielokulturowa, ochrona życia i zdrowia. Obszary kształcenia zostały ujęte w formie przedmiotów, do których zaliczają się: słowacki język i literatura, wychowanie muzyczne, plastyczne, etyczne, wychowanie fizyczne oraz sport.

Do procesu edukacji ucznia z zaburzeniami hiperkinetycznymi zaliczają się również zajęcia rewalidacyjne. W zakres tych zajęć wchodzi specyficzny przedmiot Ćwiczenia terapeutyczne i naprawcze, który ma charakter wychowawczy, rehabilitacyjny, służy poprawie zachowania, zawiera elementy terapii i psychoterapii. Jego celem jest rozwój osobowości ucznia z wykorzystaniem technik, dzięki którym uczeń uczy się lepiej znosić sytuacje stresujące, co redukuje impulsywność, agresję, a także pozytywnie wpływa na krótkotrwałą uwagę i niską tolerancję frustracji. Uczeń uczy się poznawać sam siebie, uświadamiać sobie swoje uczucia, wchodzić w społeczne reakcje z otoczeniem. W nauczaniu przedmiotu wykorzystuje się następujące metody: rozmowa, techniki relaksacyjne, stymulacja, techniki arteterapeutyczne i muzykoterapeutyczne, techniki dramatoterapeutyczne, brainstorming, odgrywanie ról, pantomima, techniki kognitywno-behawioralne, psychogimnastyka, terapia psychomotoryczna, reakcje zwrotne. W kwestii rozwoju osobowości ucznia przedmiot ten skupia się na:

- rozwoju umiejętności społecznych, wspieraniu procesów samokształcenia, budowaniu aktywnego podejścia dziecka do osobistego rozwoju;
- wsparciu i pomocy w wykonywaniu zadań rozwojowych;
- kultywowaniu funkcjonowania społecznego dziecka poprzez podnoszenie kompetencji społecznych;
- stymulowaniu procesów uczenia się zachowań społecznych;
- konfrontacji własnych doświadczeń i wiedzy w ramach grupy oraz w porównaniu z normami społecznymi;
- rozwoju pozytywnych interakcji społecznych;
- doświadczeniu interakcji z dorosłymi w atmosferze wzajemnego zaufania oraz akceptacji.

2. Działania pedagogiczne w procesie edukacji uczniów z nadpobudliwością psychoruchową

Specyficznym celem jest trening oraz ćwiczenie odpowiednich do wieku form zachowania, które następnie są umacniane w sytuacjach społecznych podczas innych zajęć szkolnych. Edukacja muzyczna jako jeden z przedmiotów estetyczno-wychowawczych jest w procesie edukacji częścią kształcenia harmonijnie rozwijającej się osobowości. Uczy dzieci postrzegać i przeżywać piękno nie tylko w muzyce, ale również w innych dziedzinach sztuki. Celem edukacji muzycznej jest rozwój muzykalności uczniów poprzez śpiew, grę na prostych instrumentach muzycznych, słuchanie muzyki oraz ruch mający swoje źródło w słuchaniu muzyki. Muzyka podczas zajęć ruchowych wprowadza przyjemną atmosferę, pobudza wyobraźnię, rozwija relacje i współpracę w grupie, tworzy warunki do aktywnej komunikacji na poziomie werbalnym i niewerbalnym. Ruch i taniec są działaniami, które mogą do pewnego stopnia, w ramach swoich możliwości, wykonywać praktycznie wszyscy. Z psychologicznego punktu widzenia również mniej zdolni uczniowie mogą wykazać się swoimi spontanicznymi i twórczymi działaniami i będzie to dla nich jednakowo ważne jak dla uczniów motorycznie utalentowanych. Dzięki odpowiedniemu

wyborowi i pokierowaniu ze strony pedagoga zabawy muzyczno-ruchowe i tańce rozwijają motorykę uczniów, ich możliwości, zręczność oraz nawyki, wyobraźnię muzyczną, pamięć, emocje oraz pokazują podstawy kultury ruchowej i przysporzą radości z poznawania muzyki. Poziom muzyczno-ruchowych działań ucznia z zaburzeniami hiperkinetycznymi zależy od jego predyspozycji ruchowych i muzycznych. Pedagog powinien unikać sytuacji, które mogłyby osłabić pewność siebie, powagę ucznia, wywołać w nim poczucie sprawienia zawodu lub bycia gorszym.

Do muzyczno-ruchowych działań w procesie edukacyjnym zalicza się:

- zabawy muzyczno-ruchowe ze śpiewem;
- działania muzyczno-teatralne;
- wykorzystanie środków muzycznego wyrazu (rytm, dynamika, tempo, melodia);
- improwizację ruchową;
- ruch w przestrzeni (chodzenie, podskoki, przeskoki, bieg, cwał, kroki pojedyncze);
- w miejscu (wyskok, dreptanie, obrót, gra na ciele);
- orientację w przestrzeni (w prawo, w lewo, w górę, w dół, dosuwane kroki, w kółeczku, w tłumie, w rzędzie, obracanie się pojedynczo, w grupie, w parach).

Celem działań muzycznych jest rozwój osobowości ucznia, umacnianie jego satysfakcji, pomoc w poznawaniu otaczającego świata, motywacja do dalszego jego poznawania, komunikacji, uczenia się. Uczniowie dzięki działaniom muzyczno-ruchowym przeżywają pozytywne emocje, które mogą się przyczynić do poprawy ich humoru, przynieść radość z życia, poprawić umiejętność skupienia się, wytrwałości, autorealizacji, poczucia fizycznej i duchowej wolności, do poprawy stanu zdrowia oraz relacji społecznych.

Przedmiot edukacja muzyczna prowadzi uczniów do tego, by muzyka stała się częścią ich życia codziennego. Wychowawczo-edukacyjne ukierunkowanie przedmiotu realizuje się w atrakcyjnych, związanych z muzyką działaniach – śpiewie, grze na instrumentach, tańcu oraz słuchaniu muzyki. Skierowane jest to na wsparcie spontaniczności, kreatywności, rozwoju emocjonalnego, rozwoju integracji kultury ruchowej, muzycznej i słownej. Ekspresja ruchowa wypływa ze spontanicznej reakcji uczniów, prowadzi do ruchu zgranego z muzyką, rytmem i treścią utworów. Edukacja muzyczna przyczynia się do formowania procesów oraz właściwości psychicznych. Oddziałuje na koncentrację, wyobraźnię i pamięć, znacząco wpływa na odbiór słuchowy oraz wzbogaca życie uczuciowe uczniów. Istotnym jest by edukację muzyczną rozumieć również jako środek muzyczno-terapeutyczny, który jest świadomie skierowany na psychiczne i somatyczne pobudzenie osobowości i jej uwolnienie (ISCED 1, 2009).

Pedagogiczny koncept muzykoterapii według Zeleiovej (2002) zamyka w sobie specjalną, leczniczą i społeczno-pedagogicznie ukierunkowaną muzykoterapię. Muzykoterapia pedagogiczna jest ukierunkowana tak, by mogła wpływać na procesy uczenia, komunikowania oraz integracji społecznej. Poprawia w ten sposób funkcje kognitywne, jakimi są postrzeganie, pamięć i koncentracja. Można do tego dodać funkcje cielesne, a zatem rozwój ruchowy i rozwój mowy.

Według Müllera (2005) do głównych sfer oddziaływania muzykoterapii zalicza się pozytywny wpływ na rozwój postrzegania, uwagi, motoryki, sensoryki, emocji, interakcji społecznych, zachowania, komunikacji, wiadomości i dojrzałości szkolnej. Ponieważ rozbrzmiewająca muzyka tworzy specyficzną atmosferę, może ułatwić zanurzenie się w świadomości, połączyć świadome treści, doprowadzić do wymiany informacji, czym

może przyczynić się do osiągnięcia terapeutycznej zmiany. Chodzi o stan, w którym ważne jest przeżywanie, doświadczenie i relacje (Pejřimovská, Zeleiová, 2011).

W literaturze pedagogicznej mówi się m.in. o muzykoterapii aktywnej, do której zaliczamy techniki: wokalne, instrumentalne, taneczno-ruchowe, ekspresję werbalną, plastyczną, muzyczno-teatralną, pantomimę oraz muzykoterapię receptywną z jej technikami, takimi jak: ruchowe rozluźnienie oraz podążanie za rytmem muzyki, relaksacyjne, aktywne poznawanie i przeżywanie muzyki. Aktywna forma muzykoterapii wykorzystuje aktywność i wolność wyboru form ekspresji. Jednostka może wziąć aktywny udział w procesie terapeutycznym, wykorzystując do tego własne ciało, głos, instrumenty muzyczne, różnego rodzaju rekwizyty. Podczas realizacji receptywnej muzyka przyswajana jest za pomocą słuchania lub postrzegania tonów, melodii, rytmu, dźwięków, wibracji bezpośrednich lub w formie reprodukcji (Müller, 2005).

Muzyka posiada wartości komunikacyjne, werbalne i niewerbalne, emocjonalne, strukturalne, kreatywne oraz estetyczne. Rozwija predyspozycje motoryczne, wzmacnia mięśnie, zwiększa zakres ruchu, poprawia koordynację ruchu. Rozwija również orientację i rychliwość, pomaga, np. przy orientacji w terenie, pewności ruchu, przy chodzeniu i przy rozwoju małej oraz dużej motoryki, co jest niezwykle istotne i potrzebne w przypadku uczniów z zaburzeniami hiperkinetycznymi.

Zeleiová (2002) uważa, że terapia muzyką znajduje zastosowanie przede wszystkim w obszarze poprawy komunikacji. Wychodzi z kognitywno-behawioralnego, analityczno-dynamicznego i humanistyczno-egzystencjalnego konceptu. Koncepty te wzajemnie się przenikają, a ich autorzy zgadzają się co do stanowiska, że: „leczenie muzyką to ukierunkowane wykorzystanie muzyki i jej części w celu pozytywnego wpływu na problematyczne stany jednostki podczas indywidualnego lub grupowego procesu przeprowadzonego przez fachowca” (Amtmannová, Jarosová, Kardos, 2007, s. 10).

Kantor, Lipský i Weber (2009) jako główną definicję muzykoterapii podają definicję Światowej Federacji Muzykoterapii z roku 1996. Muzykoterapia jest wykorzystaniem muzyki lub jej elementów – dźwięku, rytmu, melodii lub harmonii – przez wykwalifikowanego muzykoterapeutę w procesie, którego zadaniem powinno być:

- ułatwienie i rozwinięcie komunikacji, relacji, uczenia się, rychliwości;
- zaspokojenie przede wszystkich potrzeb cielesnych, emocjonalnych, duchowych, społecznych oraz kognitywnych.

Podczas korzystania z muzykoterapii nie należy zapominać o zastosowaniu „muzyki, ciszy, rytmu, dźwięków, tonów, śpiewu, często w powiązaniu z ruchem czy tworzoną sztuką” (Hanák, 2011, s. 57).

Ruch dla człowieka już od momentu narodzin jest pierwszym środkiem komunikacji. Człowiek za pomocą ruchu komunikuje, poznaje i odkrywa świat, zdobywa informacje o tym, w jakim położeniu się znajduje, rozwija świadomość własnego ciała oraz uczy się koordynować pracę oczu i ciała. Jego ciało jest jednocześnie pierwszym narzędziem ekspresji – postawa ciała i gesty mają wartość wypowiedzi dużo wcześniej zanim zacznie on płynnie mówić. Ruch jest podstawową potrzebą i wypowiedzią człowieka. Związany jest z procesem włączania się do społeczeństwa, z komunikacją, z procesem uczenia, z przejawami stanów psychicznych. Związany jest także z rytmem, mową, koordynacją, motoryką, jest niezbędny do życia. Działania ruchowe i różne ćwiczenia fizyczne są dla uczniów warunkiem zdrowego cielesnego, psychicznego i społecznego rozwoju. Aktywny

ruch wyraźnie wspiera ich rozwój psychomotoryczny, sprawność fizyczną, równowagę, koordynację ruchową oraz zmysł orientacji.

Muzyka, ruch i taniec – jako elementy sztuki wizualno-przestrzennej – intensyfikują u jednostki odbiór muzyki, motywują ją do zainteresowania się muzyką, rozwijają komunikację, stopniowo burzą bariery uniemożliwiające zaistnienie na tle grupy (Hudáková, 2013). Komunikowanie ruchem przy właściwie dobranej muzyce obejmuje postawę, gestykulacje i inne ruchowe reakcje całego ciała, które wskazują stany emocjonalne jednostki, a jednocześnie są wyrazem specyficznych cech osobowości i skłonności. W celu właściwego zrozumienia znaczenia ruchu w rozwoju uczniów należy wziąć pod uwagę nie tylko pewne ich ruchowe wypowiedzi, ale również dynamikę, tempo, rytm, ogólną sytuację, atmosferę, relacje między obserwowanymi uczestnikami a otoczeniem. Uczeń w przypadku komunikacji ruchowej w rytmie muzyki wyraża swoje emocje, relacje emocjonalne, może zdradzać informacje o swojej osobowości, temperamencie lub zaburzeniach.

W przypadku uczniów z zaburzeniami hiperkinetycznymi poszczególne emocje mogą charakteryzować specyficzne objawy fizyczne. Jeśli uczeń czuje się zagrożony, jest w sytuacji niebezpieczeństwa, doświadcza poczucia niepewności, podnosi ramiona w górę ku głowie. Opuszczenie ramion w dół jest natomiast wyrazem bezpieczeństwa i relaksu, jednak zaokrąglone i zwieszane ramiona mogą być wyrazem słabości i rezygnacji. Wypychanie ramion do tyłu sygnalizuje siłę i potrzebę odjęcia jakiś działań. Złość, furję zazwyczaj wyrażają ruchy agresywne. Reakcje mięśni mogą przechodzić w tupanie, rzucanie rękoma, uderzania w blisko znajdujące się obiekty, zaciskanie pięści, czy różne ataki na samego siebie. Poczucie strachu i niepokoju mogą przejawiać się zeszywnieniem całego ciała, ściąganiem ramion, kiwaniem się w przód i w tył, ogólną sztywnością ruchów. Wyrażaniu smutku często towarzyszy kołysanie czy bujanie się ciała, trzymanie głowy w dłoniach, wyrazem radości zaś bywają podskoki, rozciąganie ciała. Odbieranie rytmu muzyki nigdy nie jest jedynie percepcyjne, jest to raczej proces percepcyjno-motoryczny. Przy czym chodzi o motorykę zewnętrzną – wystukiwanie rytmu palcami, postukiwanie nogami, ruchy kończyn, tułowia, głowy, albo wewnętrzną – skurcze mięśni klatki piersiowej, ruch krtani, zmiany tempa oddychania itp. (Čížková, 2005).

Reasumując nasze rozważania, przedstawiamy dwa przykłady działań muzyczno-ruchowych, które mogą być częścią następujących przedmiotów: kształcenie muzyczne, wychowanie fizyczne oraz dodatkowego przedmiotu – ćwiczenia terapeutyczne i naprawcze.

3. Przykłady ćwiczeń muzyczno-ruchowych dla uczniów z zaburzeniami hiperkinetycznymi

Wyrażamy nadzieję, że przedstawione poniżej propozycje ćwiczeń muzyczno-ruchowych mogą okazać się przydatne terapeutom do pracy z uczniami przejawiającymi zaburzenia hiperkinetyczne w warunkach edukacji szkolnej.

I. Nazwa ćwiczenia: Dobranoc.

Wiek: 6-8 lat.

Cel: rozluźnienie ciała – karku, rąk, mięśni twarzy; relaks, głębokie oddychanie, uspokojenie i poprawa koncentracji.

Czas niezbędny do realizacji: 8-10 minut.

Pomoce: odtwarzacz CD, odpowiednia muzyka, np. Brian Crain: *A Love story; Dream of Flying*.

Przebieg ćwiczenia: siad w półokręgu (kręgu) na dywanie. Ćwiczenie najlepiej przeprowadzać po aktywnych lub dynamicznych zajęciach.

Opis ćwiczenia: Nauczyciel siada w kręgu pośród uczniów, mówi po cichu, dzieci po nim powtarzają. Ćwiczenie ma spokojny charakter.

Plecy i ramiona: na plecach wyrastają nam piękne motyle skrzydła – chcemy nimi zamachać (ruch ramion w przód i w tył – na przemian plecy proste i „okrągłe”), wyciągamy się najbardziej jak umiemy, pomału „rozpościeramy” swoje skrzydła, ramiona podnosimy w górę, chwilę tak wytrzymujemy a następnie pozwalamy im opaść pod wpływem własnego ciężaru.

Ręce: patrzymy na nasze ręce, oglądamy sobie dłonie, grzbiety rąk, gładzimy je, poruszamy palcami (od kciuka do małego palca i z powrotem, najpierw pomału, potem coraz szybciej), łączymy dłonie i splatamy palce, następnie mocno je ściskamy i rozłączamy, wyobrażamy sobie, że modelujemy kulkę z plasteliny i delikatnie pocieramy dłońmi o siebie, następnie modelujemy walec i przyspieszamy i intensyfikujemy pocieranie dłońmi.

Twarz: zamykamy oczy, następnie rozgrzane dłonie przykładamy do twarzy. Wyobrażamy sobie, że jest ona z plasteliny. Możemy ją lekko nacisnąć i bez przesuwania rąk poruszać skórą twarzy w różnych kierunkach (w górę, dół, od siebie, do siebie). Oczy pozostają zamknięte, oddychamy regularnie, palcami powoli i delikatnie (może być to ruch okrężny) dalej „badamy” swoją twarz od czoła, poprzez brwi, skronie, oczy, nos, kości policzkowe, uszy, usta aż do brody (Guillaud, 2011).

Głowa: Oczy są cały czas zamknięte, ręce przesuwamy na ciemność, pozostawiamy je tam na chwilę a następnie bez przesuwania rąk delikatnie poruszamy skórą w różnych kierunkach – „mamy na głowie perukę” (Ibidem).

Złączamy dłonie, kładziemy je sobie pod głowę jakbyśmy spali i oddychamy spokojnie, możemy się nawet położyć. Po chwili ciszy budzimy się, otwieramy oczy, jeśli leżeliśmy siadamy ponownie, ziewamy, wyciągamy ręce jak najdalej (plecy są proste), na koniec powoli wstajemy (Králová i Procházková, 2015).

II. Nazwa ćwiczenia: Nasze ciało.

Wiek: 6-8 lat.

Cel: zauważyć i wskazać ruchem poszczególne części ciała, śpiewać poruszając się, reagować na szybką zmianę ruchu, rozluźnić ciało – kark, ręce, ramiona, kolana, rozwijać poczucie rytmu, właściwą postawę, wzmacniać koncentrację, rozwijać dużą i małą motorykę.

Czas niezbędny do realizacji: 15-20 minut.

Pomoce: pianino, ewentualnie keyboard, piosenka: *Głowa, ramiona, kolana, palce*, dziecięce instrumenty muzyczne.

Przebieg ćwiczenia:

Uczniowie ustawiają się w kręgu twarzą do jego środka, a następnie lekko się rozstępują. Stopy mają ustawione palcami lekko na zewnątrz, zaś pięty są złączone. Głowa jest wyprostowana, wyciągnięta w górę. Kręceniem, podnoszeniem i opuszczaniem ramion reflektują napiętą i jednocześnie rozluźnioną postawę ciała. Po kolei nazywają poszczególne części ciała i twarzy: głowa, kark, tułów, kończyny, czoło, oczy, nos, policzki, usta, uszy, dotykając ich dwiema rękami. Czynności najpierw pokazuje nauczyciel, a uczniowie po nim powtarzają.

Następnie rozpoczyna się śpiewanie znanej piosenki dziecięcej *Głowa, ramiona, kolana, palce*. Tekst piosenki jest następujący:

„Głowa, ramiona, 3x /: kolana, palce:/

Głowa, ramiona, kolana, palce, oczy, uszy, usta, nos”.

Najpierw śpiewamy piosenkę, następnie do śpiewu dodajemy pokazywanie poszczególnych części ciała, które pojawiają się w tekście piosenki. Nauczyciel akompaniuje na pianinie lub keyboardzie. Piosenkę zaczynamy śpiewać pomału. Przy kolejnych powtórzeniach tempo zmieniamy na średnie, a na koniec na szybkie – wraz z kolejnymi powtórzeniami piosenki stopniowo przyspieszamy również tempo zabawy.

Podczas powtarzania piosenki zamiast pokazywania części ciała możemy synchronicznie wypróbować grę na prostych instrumentach rytmicznych, np.: głowa – bębenek, ramiona – pałeczki, kolana – tamburyn, palce – bongosy, oczy – dzwonki, uszy – marakasy, usta – talerze na palce, nos – triangel.

Kolejne powtarzanie piosenki może być już tylko grą na instrumentach. Zadanie jest trudne w utrzymaniu koncentracji i dotrzymaniu rytmu. Ważne jest zachowanie kolejności. Na koniec ponownie śpiewamy piosenkę przy akompaniamencie instrumentów muzycznych.

Podsumowanie

Warto zauważyć, że pedagogicznie zorientowana muzykoterapia, dysponująca muzyką wokalną, w efekcie swoich oddziaływań staje się korzystna dla emocjonalnego i fizycznego rozwoju jednostek w różnym wieku. Uwzględnia także interwencję ukierunkowaną na uczniów z zaburzeniami hiperkinetycznymi, której celem jest łagodzenie u nich objawów nadpobudliwości, w tym impulsywności, zaburzeń uwagi i nadmiernej ruchliwości. Jednocześnie wspiera ich w radzeniu sobie z problemami w obszarze komunikacji, zachowania, emocji, samorealizacji i relacji społecznych. Za pośrednictwem aktywizujących technik muzykoterapii (wokalnych, instrumentalnych, ruchowo-tanecznych, ekspresji werbalnej, plastycznej, muzycznej i teatralnej, pantomimy), receptywnych (wpływających na uwalnianie napięcia fizycznego zgodnie z rytmem muzyki, relaksację muzyczną, aktywną recepcję muzyki i jej przeżywanie) ukazuje znaczenie i wagę interwencji we wspieraniu rozwoju uczniów w obszarze ich osobistej skuteczności i edukacyjnej sprawności w warunkach szkolnej edukacji.

Artykuł uzyskał wsparcie z projektu **KEGA 035PU-4/2014** *Podnoszenie jakości kształcenia na poziomie licencjatu pedagogów specjalnych w kontekście innowacyjnych trendów w teorii i praktyce (2014-2016)*.

Streszczenie

W tekście definiowane są przejawy nadpobudliwości psychoruchowej u uczniów w środowisku edukacyjnym. Charakteryzowane jest ich zachowanie, które cechuje nadmierna energia fizyczna, stała aktywność ruchowa i zaburzenia dynamiki procesów psychicznych. Wskazywane są także możliwości łagodzenia natężenia tych przejawów poprzez wdrożenie progresywnych metod w postaci komunikacji muzyczno-ruchowej i ruchowo-tanecznej. Podkreślana jest wartość interwencji z wykorzystaniem spontanicznego ruchu w rytm muzyki jako środka regulacji przejawów hiperaktywności, służącego pozytywnej stymulacji, sprawności ruchowej i ogólnego wzmocnienia zdrowia.

Summary

Paper describes the symptoms of hyperkinetic disorder in pupils in the educational environment. We define their behaviors, which is characteristic by excessive physical energy, constant physical activity, and deficits in the physical processes dynamics. We point out possibilities for eliminating the symptoms by applying progressive methods in form of music-movement and movement-dancing communication. We highlight the intervention of spontaneous movement in the musical rhythm as a tool for hyperactivity symptoms regulation in favor of positive stimulation, physical performance and efficiency, and overall health reinforcement.

Bibliografia

- Amtmannová, E., Jarosová, E., Kardos, A. (2007). *Aplikovaná muzikoterapia*. 1. Bratislava: Vyd. vlastné PhDr. Elena Amtmannov EAN 9788096981373. Čížková, K. (2005). *Tanečně-pohybová terapie*. Praha: TRITON.
- Guillaud, M. (2011). *Relaxace v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Hanák, P. (2011). *Zkušenosti z aplikace nových metod práce při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Vyd.1. Česko: s. n.
- Hudáková, J. (2013). Pohyb ako vizualizačný a aktivizačný prostriedok hudobnej edukácie. Pohybová aktivita, šport a zdravý životný štýl [elektronický zdroj]: recenzovaný zborník vedeckých prác Trenčín: Fakulta zdravotníctva, Trenčianska univerzita A. Dubčeka v Trenčíne. CD-ROM.
- Kantor, J., Lipský, M., Weber, J. i in. (2009). *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada.
- Králová, E., Procházková, M. (2015). Námety na relaxačné hudobné aktivity na 1. stupni základnej školy. W: E. Králová, L. Král, Z. Krajčovičová, V. Meluš (eds.), *Zborník vedeckých prác: Fyzioterapia a hudba, rehabilitácia, regenerácia a zdravie* (s. 50-51). Trenčín: Fakulta zdravotníctva, Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne.
- Košalová, K. (2013). *Riekanky, veršičky, piesne. Hudobný materiál určený (nielen) pre potreby špeciálnych základných škôl*. 1. Vyd. Prešov: Súzvuk.
- Michalová, Z. (2007). *Sonda do problematiky špecifických porúch chovania*. Praha TOBIÁŠ.
- Müller, O. (2005). *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pejřimovská, J., Zeleiová, J. (2011). *Dimenzie muzikoterapie*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Zeleiová, J. (2002). *Muzikoterapia – dialóg s chvením*. Bratislava: Ústav hudobnej vedy SAV.
- Vzdelávací program pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie. W: Vzdelávací program vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20273:11-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Pobrane z: www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/deti-a-ziaci-sozdravotnymznevyhodnenim/zakladne_vzdelavanie/VP_pre_ziakov_s_poruchami_aktivity_a_pozornosti.pdf.
- Vzdelávací program pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti. ISCED 1-primárne vzdelávanie ISCED 2-nižšie sekundárne vzdelávanie. W: Vzdelávací program ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009. Pobrane z: www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/vp_paap_isced_1_2.pdf.

Stanisława NAZARUK

Państwowa Wyższa Szkoła im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE DZIECKA NIEZBĘDNE DO PODJĘCIA NAUKI W SZKOLE PODSTAWOWEJ W ŚWIETLE WYNIKÓW NAUCZYCIELSKIEJ DIAGNOZY

Wstęp

Powszechnie wiadomo, że pierwsze lata życia dziecka decydują o jego rozwoju i dalszych losach. Wtedy kształtują się jego możliwości intelektualne i rozwija się większość wrodzonych predyspozycji, w tym zdolności komunikacyjne i uczenia się. Działania edukacyjne, szczególnie istotne na tym etapie rozwoju, oddziaływania wychowawcze, stymulowanie rozwoju intelektualnego i społecznego dziecka przynoszą zatem najlepsze rezultaty w okresie przedszkolnym. Wymieniony okres jest szczególnie ważny ze względu na zapobieganie ewentualnym trudnościom wychowawczym, niwelowanie dysharmonii rozwojowych, a także na wyrównywanie zaniedbań środowiskowych. Postawy i umiejętności, które dzieci wynoszą z przedszkola, procentują w szkole lepszymi wynikami w nauce, a w dorosłym życiu lepszym funkcjonowaniem społecznym i zawodowym. Cele wychowania przedszkolnego i szczegółowe umiejętności, którymi dzieci powinny się wykazywać, kończąc przedszkole, zostały określone w Podstawie programowej wychowania przedszkolnego (Dz.U. z 2014 r., poz.803, zał. 1). Każdy obszar działalności edukacyjnej przedszkola stwarza warunki do kształtowania umiejętności komunikacyjnych dzieci.

W związku z powyższym, odnosząc się do umiejętności komunikacyjnej dziecka, należy stwierdzić, że w najprostszym rozumieniu jest ona określana jako „indywidualna zdolność do posługiwania się językiem w różnych społecznych sytuacjach komunikacyjnych” (Kielar-Turska, 1992, s. 32). Kompetencja komunikacyjna to zdolność złożona. Składa się na nią: wiedza o regułach języka i umiejętność ich stosowania (kompetencja językowa), zdolność do różnicowania sposobów mówienia zależnie od rodzaju rozmówcy i sytuacji mówienia (językowe zdolności funkcjonalne), zdolności poznawcze, od których zależy budowanie znaczeń i odkrywanie znaczeń wypowiedzi rozmówcy, umiejętność intencjonalnego realizowania wypowiedzi związana z emocjonalnymi i wolicjonalnymi właściwościami mówiących, zdolność nawiązywania i podtrzymywania interakcji za pomocą środków językowych i niejęzykowych, zdolność posługiwania się rytualnymi znakami przy uczestniczeniu w obrzędach grupy, a także zdolności społeczne wyrażające się w uzgadnianiu relacji między mówiącymi (Ibidem). Brak którejkolwiek z wymienionych subumiejętności wpływa na zaburzenie procesu komunikacyjnego. Kompetencja komunikacyjna wiąże się z opanowaniem wszystkich zdolności. To proces długotrwały, a najistotniejsze przemiany przypadają na wiek przedszkolny i młodszy wiek szkolny.

1. Praktyczne przykłady diagnozy kompetencji dzieci, w tym umiejętności komunikacyjnych

W tej części artykułu zostaną przedstawione wyniki nauczycielskiej diagnozy kompetencji dzieci 5-letnich, która została przeprowadzona w kwietniu 2016 roku w celu określenia gotowości szkolnej dzieci w wieku 5 lat. W badanej grupie było 28 dziewczynek i 26 chłopców. Diagnozę przeprowadzili nauczyciele, którzy pracują z dziećmi w Samorządowym Przedszkolu nr 9 w Białej Podlaskiej. Obserwację w dwóch grupach prowadziło dwóch

nauczycieli, którzy stopień opanowania kompetencji dzieci zapisywali w arkuszach obserwacji własnego autorstwa. Warto zwrócić uwagę na fakt, że wymienione arkusze obserwacji nauczyciele opracowali dzięki wieloletniej pracy w przedszkolu. Następnie wyniki z dokonanych obserwacji zapisali na formularzu MEN, druk nr MEN-1/54/2. W sumie otrzymano 54 kompletnie wypełnione arkusze. Na wymienionym formularzu opisano stopień opanowania kompetencji badanego dziecka w odniesieniu do czterech obszarów, wynikających z zapisów obowiązującej Podstawy programowej wychowania przedszkolnego:

- Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych;
- Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania.
- Kształtowanie sprawności fizycznej i wychowanie zdrowotne.
- Kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych.

Uzyskane wyniki dotyczące kompetencji dzieci z wymienionych czterech obszarów zestawiono poniżej w tabelach, które będą pomocne w zobrazowaniu stopnia opanowania kompetencji dzieci z badanej grupy.

1.1. Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych

Umiejętnościom z pierwszego obszaru edukacyjnego Podstawy programowej wychowania przedszkolnego należy przypisać szczególną rolę nie tylko w udanym starcie dziecka w szkole, ale też w życiu dorosłym w zakresie funkcjonowania społecznego i zawodowego. Nie należy zatem ich bagatelizować, ponieważ badania i doświadczenia praktyków wskazują na silny związek niepowodzeń w nauce z problemami emocjonalnymi i nieprzystosowaniem społecznym. Stwierdzono także, że pomoc udzielona dzieciom wcześniej, na samym początku drogi szkolnej, wywiera korzystny wpływ na ich późniejsze decyzje i wybory życiowe (Santrock, 1981).

Na podstawie przeprowadzonej diagnozy u 5-latków widzimy wyraźny postęp w zakresie zabaw zespołowych w porównaniu z 3-latkami, jakkolwiek grupy organizowane dla wspólnej zabawy tematycznej są zmienne: dziecko może porzucić grupę, w której się bawiło i przyłączyć się do innego zespołu, a nikt nie zwróci na to specjalnej uwagi. „Dziecko w tym wieku jest jeszcze bardzo egocentryczne i nie troszczy się w zabawie o wspólne dobro. Nie potrafi zabawy dobrze zorganizować i zdaje się chętnie na starsze dzieci lub wychowawczynię. Początki prawdziwe zespołowych zabaw przypadają dopiero na 6. i 7. rok życia, jakkolwiek w wymienionym wieku dziecko realizuje w zabawie przede wszystkim cechy indywidualne” (Żebrowska, 1986, s. 479). W tabeli 1 zapisano szczegółowe umiejętności badanych dzieci z pierwszego obszaru.

Tabela 1

Umiejętności społeczne

Szczegółowe umiejętności	Dziewczynki		Chłopcy	
	Stopień opanowania		Stopień opanowania	
	zadawalający	poprawny	zadawalający	poprawny
Współpracuje chętnie z rówieśnikami podczas zabawy i wykonywania zadań	27	1	26	-
Pomaga rówieśnikom	28	-	26	-
Przestrzega zasad ustalonych w grupie	26	2	24	2
Używa form grzecznościowych	28	-	26	-
Rozumie emocje i uczucia innych osób	28	-	26	-
Panuje nad ekspresją emocji	24	4	22	4
Potrafi ocenić postępowanie swoje i kolegów, bohaterów książek	28	-	26	-
Zwraca się o pomoc, gdy nie potrafi sobie poradzić	28	-	26	-
Szybko adaptuje się do nowych warunków	24	4	22	4
Potrafi pokonywać trudności	24	4	22	4

Źródło: badania własne.

Analizując szczegółowe umiejętności przedstawione w tabeli 1, widzimy, że prawie każda kształtuje w sposób bezpośredni lub pośredni umiejętności komunikacyjne, szczególnie na poziomie dziecko – dziecko i nauczyciel – dziecko. W większości kształtuje się komunikacja werbalna, ale możemy zauważyć też komunikację niewerbalną. To w głównej mierze umiejętności społeczne człowieka wyrażają się w uzgadnianiu relacji między mówiącymi. Dane liczbowe zawarte w tabeli 1 wskazują, że dzieci opanowały wymienione umiejętności w stopniu zadawalającym, co dobrze prognozuje. Tylko w niektórych przypadkach konieczna będzie pomoc dzieciom zarówno ze strony przedszkola, jak i ich rodziców.

1.2. Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną, kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisanie

Aby szczegółowo określić kompetencje dziecka w wymienionym obszarze, wyniki z przeprowadzonej diagnozy przedstawiono w dwóch tabelach: w jednej – wyniki umiejętności matematycznych, a w drugiej – umiejętności do nauki czytania i pisanie.

a) Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną

Przyswajanie treści matematycznych wymaga ciągłości, zrozumienia i systematyczności. Jeżeli dziecko nie opanuje wcześniejszego materiału, nowe wiadomości mogą przysporzyć trudności. Ważny jest zatem dobry start w I klasie szkoły podstawowej, aby uniknąć niepowodzeń już u progu nauki.

E. Gruszczyk-Kolczyńska (1998) na podstawie wieloletnich badań opracowała diagnozę dziecięcych kompetencji w zakresie pojęć matematycznych, która pozwala ocenić gotowość dziecka do uczenia się matematyki. Analiza osiągnięć dziecka, przeprowadzona według wskazań autorki wymienionej diagnozy, jest źródłem cennych informacji na temat jego rozwoju, a zarazem wskazówek, nad jakimi sferami należy pracować z dzieckiem,

aby umożliwić mu bezbolesny „matematyczny start” w szkole. Gotowość do nauki matematyki obejmuje następujące obszary:

1. Zdolność i gotowość do liczenia:
 - sprawne przeliczanie przedmiotów rzeczywistych oraz ich reprezentacji ikonicznych i symbolicznych (czyli obrazów, schematów);
 - zdolność odróżniania prawidłowego liczenia od błędnego – wykrywania i korygowania pomyłek popełnianych w przeliczaniu przez inne osoby i siebie samego;
 - umiejętność dodawania i odejmowania w zakresie 10 w pamięci lub na palcach.
2. Operacyjne rozumowanie na poziomie konkretnym, czyli:
 - umiejętność spostrzegania równoliczności zbiorów, pomimo zmiany układu przestrzennego ich elementów; dziecko powinno rozumieć, że np. 10 kasztanów „na kupce” to tyle samo co 10 kasztanów ułożonych w rzędzie (dzieci niegotowe do nauki matematyki kierują się przede wszystkim wskazówkami wizualnymi i są np. głęboko przekonane, że 5 słoni to więcej niż 5 mrówek – bo słonie są większe);
 - zdolność do wyznaczania konsekwentnej serii w kolejności rosnącej lub malejącej (np. układania patyczków od najkrótszego do najdłuższego).
3. Zdolność do posługiwania się reprezentacjami symbolicznymi (cyfry, znaki) – pojęć matematycznych, działań arytmetycznych i schematów graficznych.
4. Dojrzałość emocjonalna:
 - samodzielność, motywacja do rozwiązywania zadań, odporność na trudne sytuacje problemowe (jakimi są nieraz zadania matematyczne), umiejętność radzenia sobie z frustracją.
5. Prawidłowy rozwój funkcji percepcyjno-motorycznych, pozwalający na odwzorowywanie cyfr, pisanie i rysowanie (Tokarska, Kopała, 2009).

Edukację matematyczną E. Gruszczyk-Kolczyńska podzieliła na dwie części. Pierwsza rozpoczyna się na długo przed podjęciem przez dziecko systematycznej nauki matematyki – wtedy to edukacja powinna być poświęcona rozwijaniu liczenia oraz kształtowaniu pierwszych intuicji miary i mierzenia, a także orientacji przestrzennej. Druga część edukacji to kształtowanie umiejętności i pojęć z zastosowaniem metod operacyjnych.

W Podstawie Programowej Wychowania Przedszkolnego zapisano szczegółowe umiejętności w zakresie edukacji matematycznej, jakie dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w klasie I szkoły podstawowej powinno nabyć:

- liczyć obiekty (w jak najszerszym zakresie) i rozróżniać błędne liczenie od poprawnego;
- wyznaczać wynik dodawania i odejmowania, pomagając sobie liczeniem na palcach lub innych zbiorach zastępczych;
- ustalać równoliczność zbiorów, a także posługiwać się liczebnikami porządkowymi;
- rozróżniać stronę lewą i prawą, określać kierunki i ustalać położenie obiektów w stosunku do własnej osoby, a także w odniesieniu do innych obiektów;
- wiedzieć, na czym polega pomiar długości i znać proste sposoby mierzenia: krokami, stopa za stopą;
- znać następstwo dni i nocy, pór roku, dni tygodnia, miesięcy w roku (Dz.U. z 2014 r., poz.803, zał. 1).

Można zatem stwierdzić, że dziecko osiągnęło gotowość do nauki matematyki w szkole wówczas, gdy chce się uczyć matematyki, potrafi zrozumieć sens zależności matematycznych omawianych na lekcjach i wytrzymuje napięcia, które towarzyszą rozwiązywaniu zadań matematycznych. Wówczas taki poziom dojrzałości zagwarantuje powodzenie w uczeniu się matematyki, w pierwszych latach nauki. W tabeli 2 zamieszczono wyniki w grupie badanych dzieci, które określają kompetencje matematyczne.

Tabela 2

Umiejętności matematyczne

Szczegółowe umiejętności	Dziewczynki		Chłopcy	
	Stopień opanowania		Stopień opanowania	
	zadawalający	poprawny	zadawalający	poprawny
Przelicza liczmany do 20	28	-	26	-
Dodaje i odejmuje w granicach do 20	28	-	26	-
Posługuje się liczebnikami głównymi i porządkowymi	28	-	26	-
Zna nazwy figur geometrycznych	28	-	26	-
Rozróżnia kształty	28	-	26	-
Określa wielkość, długość, szerokość przedmiotów	28	-	26	-
Orientuje się na kartce papieru	27	1	25	1
Określa pojemność naczyń	26	2	25	1
Określa czas trwania czynności	26	2	23	3
Tworzy zbiory i porównuje ich liczebniki	26	1	25	1

Źródło: badania własne.

Umiejętności matematyczne są u większości dzieci poprawne, jednak u niektórych dzieci zaobserwowano problem, który dotyczy określania czasu trwania jakiejś czynności, określania pojemności naczyń. Analizując wymienione umiejętności dzieci, można odnieść wrażenie, że umiejętności komunikacyjne są słabo wyeksponowane. W praktyce edukacyjnej chodzi o to, aby komunikacja nauczyciel – dziecko i dziecko – nauczyciel poprawnie się kształtowała, ponieważ jej znaczenie w uczeniu się matematyki jest nieocenione, pomaga w pokonywaniu trudności, obniżeniu stresu, rozumieniu symboli, znaków graficznych i innych.

b) Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania

Opanowanie umiejętności czytania i pisania przez dzieci jest ważne z punktu widzenia gotowości szkolnej, która umożliwia tworzenie solidnych „fundamentów” do życia w społeczeństwie i buduje relacje międzyludzkie. „Czytanie i pisanie stanowią formę porozumiewania się językowego, a „substancją” tego porozumiewania jest pismo, czyli linearny ciąg znaków graficznych rządzących się swoistymi dla danego języka regułami” (Krasowicz-Kupis, 2006, s. 2). Dziecko osiągnie sukces w nauce czytania i pisania, wtedy gdy będzie:

- dokonywało precyzyjnej analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej (fonemowej, sylabowej); która jest niezbędna w procesie różnicowania kształtów i dźwięków;
- rozumiało, że wyrazy są graficznym odpowiednikiem słów;

- wykazywało orientację przestrzenną, umożliwiającą rozpoznawanie oraz odtwarzanie kierunków położenia i proporcji odwzorowywanych form graficznych;
- wykazywało umiejętność przetwarzania obrazu graficznego na obraz ruchu, posiadać tzw. pamięć ruchową;
- z pełną świadomością kontrolować wzrokiem własne ruchy w procesie pisania (Brejnak, 2006, s. 43-4).

Należy pamiętać, że dziecko gotowe do nauki czytania i pisania, powinno chcieć nauczyć się czytać i pisać, słuchać ze zrozumieniem opowiadań, baśni, opowiadać o nich, interesować się książkami. Na gotowość do nauki czytania i pisania będą składały się następujące czynniki:

- prawidłowa wymowa;
- określona lateralizacja, czyli dobra sprawność ręki dominującej zarówno w zakresie szybkości, jak i precyzji ruchów;
- prawidłowy poziom percepcji wzrokowej oraz słuchowej;
- właściwa koordynacja wzrokowo-słuchowo-ruchowa;
- zdolność koncentracji uwagi na dłuższy czas;
- odpowiednia pojemność tzw. pamięci świeżej (Michalczyk, 1986, s. 434).

Dzieci, rozpoczynając edukację szkolną, powinny umieć ułożyć krótkie zdania, dzielić je na wyrazy, dokonać analizy i syntezy słuchowej wyrazu, dzielić na głoski i sylaby. Dla zrozumienia sensu kodowania (pisania) i dekodowania (czytanie) muszą rozumieć znaczenie informacji, które podane są w formie uproszczonych rysunków lub popularnych symboli, a także odczytywać (globalnie) krótkie podpisy pod obrazkami. Bardzo ważna jest sprawność rąk oraz współpraca ręki i oka, potrzebna w początkowej nauce pisania. Wymaga to czasu i wielu ćwiczeń w powiązaniu z rozwojem małej i dużej motoryki w ramach dbania o rozwój fizyczny dzieci (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2011, s. 22). Zestawienie wyników określających umiejętności dziecka w zakresie czytania i pisania zamieszczono w tabeli 3.

Tabela 3

Umiejętności do nauki czytania i pisania

Szczegółowe umiejętności	Dziewczynki		Chłopcy	
	Stopień opanowania		Stopień opanowania	
	zadawalający	poprawny	zadawalający	poprawny
Samodzielnie czyta	28	-	26	-
Dzieli słowa na sylaby	28	-	26	-
Potrafi w wyrazach podać pierwszą i ostatnią samogłoskę	26	2	26	1
Potrafi w wyrazach podać pierwszą i ostatnią spółgłoskę	27	1	26	1
Z podanych sylab składa wyraz	28	-	26	-
Potrafi wskazać w tekście podaną literkę	28	-	26	-
Wyodrębnia wyrazy w zdaniu	22	6	20	6
Prawidłowo ujmuje stosunki przestrzenne	24	4	22	4
Prawidłowo pisze wyrazy według wzoru lub samodzielnie	28	-	26	-
Kreśli litery we właściwy sposób	28	-	26	-
Łączy litery w wyraz	27	1	25	1
Prawidłowo trzyma ołówek, kredkę	28	-	26	-
Kolorując, mieści się w konturze	28	-	25	1

Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość dzieci osiągnęła gotowość do nauki czytania i pisania, ale 12 dzieci nie opanowało zestawionych w tabeli 3 wszystkich umiejętności w stopniu zadawalającym. W odniesieniu do całej badanej grupy stanowi to 22,2%. Na te dzieci nauczyciele zwrócą szczególną uwagę i będą pracować nad poprawą jakości wymienionych umiejętności.

1.3. Kształtowanie sprawności fizycznej i wychowanie zdrowotne

Podstawowym elementem dojrzałości psychoruchowej jest umiejętność przetwarzania statystycznego obrazu graficznego na obraz dźwiękowy (litery – głoski, wyrazy – słowa) oraz obu tych obrazów na obraz ruchu. Dziecko dojrzałe psychoruchowo jest silne, odporne na choroby oraz zmęczenie. Posiada niezaburzoną sprawność manualną, koordynację wzrokowo-ruchową, grafomotoryczną, prawidłowo wymawia wszystkie głoski. Poza tym jest sprawne ruchowo, wytrzymałe, szczególnie nie męczy się pisaniem, rysowaniem czy wycinaniem. Wiąże się z tym zręczność, sprawność ruchów rąk, umiejętność hamowania pewnych impulsów ruchowych, wykonywanie ruchów ciągłych (przy wykonywaniu elementów graficznych), zdolność utrzymywania kierunku ruchu (rysowanie elementów wzdłuż linii poziomej). Oczywiście dojrzałość fizyczna wyraża się m.in. w odpowiedniej do wieku życia wadze i wzroście. B. Janiszewska uważa, że dziecko rozpoczynające naukę w klasie I powinno charakteryzować się następującymi cechami:

1. wzrost powyżej 120 cm, waga powyżej 23 kg, właściwe proporcje ciała – do tych parametrów dostosowana jest wysokość ławek;

2. właściwa koordynacja ruchów, zdolność utrzymania równowagi, zwinność ruchów taka, aby dziecko bezpiecznie poruszało się na terenie szkoły, a poprzez doświadczenia ruchowe mogło poznawać stosunki przestrzenne;
3. ruchy rąk powinny być (zależnie m.in. od skostnienia nadgarstka): sprawne na tyle, aby zapewniły odpowiedni poziom rysowania, pisania w liniach drobnych elementów, skoordynowane i płynne (od tego zależy tempo pisania i odporność ręki na zmęczenie) oraz powinny posiadać odpowiedni poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej, który pozwala na wykonywanie precyzyjnych czynności (Janiszewska, 2009, s. 33-34).

Środowiskowe uwarunkowania oraz dziedziczenie biologicznego rozwoju powodują duże zróżnicowanie procesów dojrzewania i wzrastania. Jeżeli dziecko ma zapewnioną właściwą opiekę, zaspokajane potrzeby fizyczne i psychiczne, wtedy wzrastanie oraz rozwój fizyczny przebiegają optymalnie, na tyle, na ile pozwalają zadatki genetyczne. Jeżeli zaś warunki są niesprzyjające, spowodowane np. niedożywieniem, chorobą, dziecko rozwija się gorzej, wolniej rośnie. Dopiero w okresie dojrzewania istnieje możliwość wyrównania tych braków (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 119-120).

Dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole, powinny być zdrowe i dobrze rozwinięte fizycznie. Choroby powodują dużą absencję dziecka i mają wpływ na ogólne osłabienie organizmu, a to rzutuje na sprawność umysłową.

Sprawne fizycznie dziecko skacze, biega, wspina się po drabince. Potrafi lub uczy się jeździć na rowerze, łyżwach czy nartach. Właściwością szczególnie charakterystyczną dla dziecka pięcioletniego jest jego ogromna aktywność. Przejawia się głównie w upodobaniu do zabaw, gier ruchowych, do zajęć o charakterze sportowym oraz obejmuje wiele innych form i rodzajów działania. Stąd też należy to wykorzystać i dbać o zdrowie fizyczne dziecka poprzez organizowanie należytego wypoczynku, poprzez kontrole lekarskie, stosowanie się do wskazań i stworzenie odpowiednich warunków bytowych.

Poziom sprawności ruchowej powinien być na tyle wysoki, aby gwarantował dziecku samodzielność. Sprawność ruchowa, zręczność, pomaga nie tylko w zabawach i ćwiczeniach gimnastycznych, ale też jest ważna podczas rysowania, ubierania się, wycinania i lepienia oraz posługiwania się przyborami szkolnymi (Skowrońska, 2007, s. 8).

Każde dziecko w wieku przedszkolnym powinno dysponować odpowiednim zasobem sił fizycznych i odpornością na zmęczenie. Wielogodzinne siedzenie w ławce, noszenie ciężkiego plecaka jest trudne nawet dla dziecka zdrowego i sprawnego. Dojrzałe fizycznie dziecko powinny zatem charakteryzować:

- dobra sprawność ruchowa;
- dobra sprawność manualna;
- niezaburzona koordynacja wzrokowo-ruchowa;
- poprawnie funkcjonujące narządy zmysłowe i narządy artykulacyjne, prawidłowy zgryz;
- dobry stan zdrowia (prawidłowa postawa, wzrost, ciężar ciała);
- odporność na choroby i zmęczenie;
- równowaga nerwowa jako warunek zdrowia psychicznego.

Brak gotowości fizycznej może wynikać z przyczyn tkwiących w samym dziecku, z zaniedbań środowiskowych albo z obu tych przyczyn jednocześnie (Brejnak, 2009, s. 48). Stopień opanowania w badanej grupie dzieci, szczegółowych umiejętności określających ich kompetencje w zakresie umiejętności ruchowych zapisano w tabeli 4.

Tabela 4

Umiejętności ruchowe

Szczegółowe umiejętności	Dziewczynki		Chłopcy	
	Stopień opanowania		Stopień opanowania	
	zadawalający	poprawny	zadawalający	poprawny
Uczestniczy w zabawach ruchowych	28	-	26	-
Swobodnie chodzi po schodach	28	-	26	-
Chwyta przedmioty	28	-	26	-
Rzuca do celu	25	3	26	-
Przeskakuje przez narysowane linie, szarfy	28	-	26	-
Ćwiczy z przyborami	28	-	26	-
Wykonuje improwizacje ruchowe do muzyki lub opowiadania nauczyciela	27	1	24	2
Prawidłowo posługuje się ołówkiem, nożyczkami	28	-	25	1
Rysowane szlaczki utrzymuje w liniaturze	27	1	26	-
Lubi rysować, kolorować	28	-	26	-

Źródło: badania własne.

Wymienione umiejętności ruchowe w badanej grupie dzieci są bardzo dobrze rozwinięte, w porównaniu do wcześniej prezentowanych. Dzieci wszystko wykonują chętnie i zadawalająco. Z przeprowadzonych badań wynika, że sprawność ruchowa to najmniej problematyczna sfera rozwojowa dziecka w tym wieku. Analizując umiejętności komunikacyjne dzieci, widzimy, że są one zintegrowane z ruchowymi, trudno je oddzielić. Komunikacja przebiega na poziomie dziecko – dziecko i nauczyciel – dziecko.

1.4. Kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych

W tym obszarze podstawowym zadaniem przedszkola jest nauczenie dzieci świadomej dbałości o higienę osobistą, estetyczny wygląd, porządek oraz ogólną kulturę zachowania. Małe dziecko naśladuje dorosłych, dlatego potrzebne jest systematyczne prezentowanie poszczególnych czynności, np. kolejnych etapów mycia rąk czy zębów. W kształtowaniu czynności samoobsługowych ważna jest komunikacja, która zachodzi na poziomie dziecko – dziecko, dziecko – osoba dorosła. Nie tylko poprzez komunikaty werbalne, ale też symbole, gesty zachęcamy i przyzwyczajamy dzieci do samodzielnego spożywania posiłków, ubierania się czy korzystania z toalety. Ważne jest w planowaniu pracy w przedszkolu zarezerwowanie wystarczającej ilości czasu na wykonanie wszystkich czynności higienicznych dziecka, spożycie posiłków, przebieranie się. Nie mogą się one odbywać w pośpiechu, ale w spokojnej atmosferze. Osiągnięty poziom umiejętności w tym obszarze jest szczególnie ważny, świadczy bowiem o tym, w jakim stopniu dziecko stało się samodzielne i samowystarczalne. W tabeli 5 zestawiono szczegółowe umiejętności dzieci w zakresie samoobsługi, kształtowania nawyków higienicznych oraz kulturalnych.

Tabela 5

Umiejętności samoobsługowe, higieniczne i kulturalne

Szczegółowe umiejętności	Dziewczynki		Chłopcy	
	Stopień opanowania		Stopień opanowania	
	zadawalający	poprawny	zadawalający	poprawny
Zapina guziki	28	-	26	-
Zapina suwak	28	-	26	-
Wkłada obuwie	28	-	26	-
Sznuruje buty	18	10	14	12
Zmienia odzież na sportową	28	-	26	-
Samodzielnie spożywa posiłki	28	-	26	-
Prawidłowo wykonuje czynności higieniczne i korzysta z toalety	28	-	26	-
Dbą o swoje rzeczy i utrzymuje je w porządku	25	3	24	2

Źródło: badania własne.

Czynności samoobsługowe badana grupa dzieci realizuje w sposób zadawalający, zarówno dziewczynki, jak i chłopcy są na takim samym poziomie i jedynie sznurowanie obuwia sprawia im większe trudności. Nieznaczne różnice występują w utrzymywaniu porządku. Z przeprowadzonych badań wynika, że czynności samoobsługowe w badanej grupie dzieci są rozwinięte w sposób prawidłowy, zgodnie z indywidualnym tempem ich rozwoju. Zaobserwowane niewielkie różnice nie mają wpływu na funkcjonowanie dzieci w grupie rówieśniczej.

Podsumowanie

Zmiany, jakie obserwujemy w systemie oświaty, wprowadziły nowe kierunki pracy dla nauczycieli przedszkoli, którzy powinni jak najwcześniej rozpoznać możliwości dziecka we wszystkich sferach rozwojowych i zapewnić mu odpowiednie wsparcie. Rola nauczycielskiej diagnozy w kontekście postawionych wymagań nabiera zatem szczególnego znaczenia, a przed nauczycielami przedszkoli stawia nowe zadanie – jak najlepszego przygotowania dzieci do podjęcia nauki w I klasie szkoły podstawowej. Na podstawie uzyskanych wyników z przeprowadzonych badań w grupie dzieci 5-letnich można wyciągnąć następujące wnioski:

1. Kompetencje komunikacyjne dzieci są kształcone integralnie z innymi, zaczynając od umiejętności społecznych, poprzez umiejętność mówienia, pisanie, liczenia, samoobsługi, emocjonalnych, sprawności fizycznej i kulturalnych. W praktyce wychowawczej przedszkola dziecko ma możliwości doskonalenia umiejętności komunikacyjnych niemal na wszystkich zajęciach.
2. Poziom rozwoju wszystkich badanych dzieci jest prawie jednakowy. Niewielkie różnice mogą wynikać z indywidualnego tempa rozwoju każdego dziecka oraz z oddziaływań środowiskowych, szczególnie rodziny.

Podsumowując wyniki z przeprowadzonych badań, należy stwierdzić, że badana grupa 5-letnich dzieci jest gotowa do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Opanowały one kluczowe kompetencje i będą w stanie sprostać wymaganiom stawianym w szkole podstawowej.

Streszczenie

W artykule przedstawiono istotę i znaczenie kompetencji komunikacyjnych dziecka, szczególnie w kontekście podjęcia nauki w szkole podstawowej. Do zadań pedagogicznych nauczycieli pracujących w przedszkolach należy przeprowadzanie diagnozy kompetencji dzieci. To dzięki przeprowadzonej diagnozie nauczyciele mogą ocenić stopień opanowania przez dzieci szczegółowych umiejętności, czyli to, co dziecko już osiągnęło, co umie, co potrafi, z czym ma trudności. Przedszkole stwarza warunki i możliwości do wspierania i kształtowania rozwoju dziecka we wszystkich jego sferach. W związku z tym dziecko systematycznie nabywa kompetencje, które są istotne do podjęcia nauki w szkole podstawowej, a w tym kompetencje komunikacyjne, które szczegółowo będą opisane w niniejszym artykule.

Summary

The article presents the essence and importance of child's communication skills, especially in the context of study in elementary school. Diagnosing child's competencies is a task assigned to elementary educators working in preschool. Through this diagnosis, educators can assess the degree of mastery of specific skills for children, what a particular child has already achieved, what it learned, what it can do, what it struggles with. Preschool creates conditions and opportunities for support and shaping of child's development in all facets. This results in child's systematic acquiring of competencies essential for transition to primary school education, including communication skills covered in detail within the article.

Bibliografia

- Brejnak, W. (2006). *Czy twój przedszkolak dojrzał do nauki?* Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Brejnak, W. (2009). Wybrane problemy dojrzałości szkolnej. *Życie Szkoły*, 64(5), 48.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1998). *Dziecięca matematyka. Diagnozowanie dziecięcej kompetencji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2011). *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki w szkole*. Kraków: Wydawnictwo Bliżej Przedszkola.
- Janiszewska, B. (2009). Co z tą dojrzałością szkolną. *Meritum*, 1, 33-34.
- Kielar-Turska, M. (1992). Dziecko i komunikacja. Jak dziecko staje się kompetentne komunikacyjnie? *Wychowanie w Przedszkolu*, 6, 32.
- Krasowicz-Kupis, G. (2006). *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich. Materiały metodyczne dla nauczycieli EFS*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, nr 5.
- Michalczyk, P. (1986). O gotowości dziecka do czytania i pisania. *Wychowanie w Przedszkolu*, 7-8, 434.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowane 18 czerwca 2014 r. (Dz.U. z 2014 r., poz. 803, zał. 1).
- Santrock, J.W. (1981). *Adolescence: An Introduction*. Publisher: McGraw-Hill Higher.
- Skowrońska, A. (2007). Dojrzałość szkolna. *Życie Szkoły*, 7, 8.
- Tokarska, E., Kopała, J. (2009). *Zanim będę uczniem. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Żebrowska, M. (1986). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Ewa JAGIEŁŁO, Anna KLIM-KLIMASZEWSKA

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Humanistyczny

DZIECKO ISTOTĄ PRZEDSIĘBIORCZĄ

Wstęp

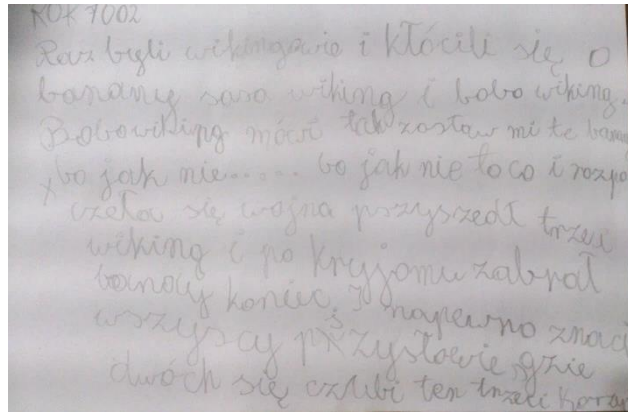
Dzieci, będąc członkami społeczeństwa, automatycznie stają się konsumentami świata finansów. Wprowadzenie do niego przebiega w sposób naturalny, analogiczny jak do życia codziennego. Rodzina – jako pierwsza grupa społeczna – uczy podstawowych umiejętności niezbędnych do funkcjonowania, a jedną z nich jest komunikacja interpersonalna. Obserwując i naśladowując gesty, zachowania, mimikę oraz słuchając i powtarzając wypowiedzi dorosłych, dziecko staje się aktywne, komunikuje się z otaczającym go światem. Matka, pochylając się nad nowonarodzonym potomkiem, wyraźnie wypowiada pierwsze słowa „mama” i „tata”, cierpliwie oczekuje na ich powtórzenie przez niego. Dorosły uczy chodzić, trzymając kilkumiesięczne dziecko za jego dwie ręce, krocząc tuż za nim i popychając swoimi stopami jego stopy itd. Kupując zabawki lub wspólnie z dzieckiem tworząc przedmioty do zainicjowanej zabawy, nauczyciel-rodzic rozwija zmysły i ciekawość świata.

1. Socjalizacja ekonomiczna mechanizmem formującym kulturę ekonomiczną dzieci

Dzieci uwielbiają bawić się w sklep, ktoś sprzedaje, a inni kupują. Wymieniają towar za pieniądze, prowadzą dialog ze sprzedawcą i przestrzegają zasad obowiązujących w realnym sklepie. Handel towarzyszy nam od zarania dziejów, od kiedy ludzie zaczęli prowadzić osiedleńczy tryb życia. Jedni uprawiali ziemię i mieli nadwyżki wytworzonych produktów, a inni łowili ryby i też było ich nadmiar, co skłoniło ich do wymiany. Każdy określał wartość swojego towaru i to było podstawą transakcji, niestety prowadząc też do wielu sporów. 7-latek zilustrował i opisał przykładowy konflikt:



Rysunek 1. Kłótnia o banany.



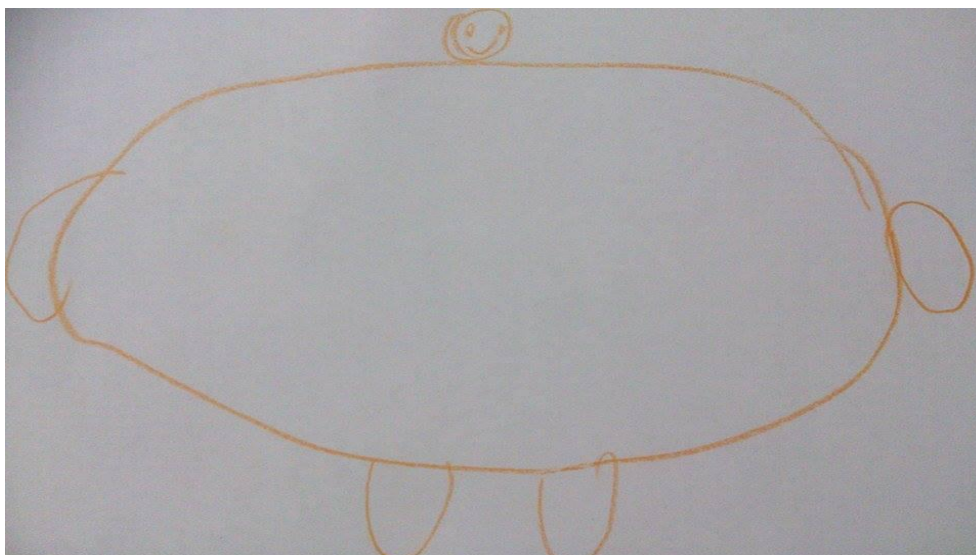
Tekst: „Rok 1002; Raz byli wikingowie i kłócili się o banany sasa wiking i bobo wiking. Bobo wiking mówi tak zostaw mi te banany bo jak nie... bo jak nie to co i rozpoczęła się wojna przyszedł trzeci wiking i po kryjomu zabrał banany koniec. I napewno znacie wszyscy przysłowie, gdzie dwóch się czubi ten trzeci korzysta”.

Z czasem wprowadzono środek pośredniczący w wymianie – pieniądź (Bailey, Law, 2009, s. 50). Dziś w obiegu są różne pieniądze, jedynie niektóre kraje UE dysponują tym samym środkiem płatniczym – euro. Czym są pieniądze? Dla każdego mają inne znaczenie, najczęściej są to monety i banknoty oraz czeki i karty bankowe. T. Ferriss stwierdził, że „**Pieniądź są szkłem powiększającym, przez które widać, kim naprawdę jesteś**”. Dla 6-letniej Amelki „pieniądz to coś wartościowego”. Czy wszystko można kupić za pieniądze? 4-latki odpowiadają „Nie”, gdyż np. przyjaźń i miłość „jest w głowie”.



Rysunek 2. Funkcje pieniądza według dzieci w wieku przedszkolnym.
Źródło: Wypowiedzi 5-latków.

Dzieci wśród kilku funkcji pieniądza wymieniły oszczędzanie. Najczęściej jedną z pierwszych zabawek, którą dostaje dziecko, jest skarbonka lub portfel. Nieświadomie uruchamiany jest wówczas mechanizm oszczędzania.



Rysunek 3. Oszczędzanie – wrzucanie pieniążków do skarbonki.

Źródło: Rysunek wykonany przez 4-latka.

Choć dziecko w wieku przedszkolnym nie zna wartości pieniądza, to jednak wie, że wrzucanie pieniędzy, ich przechowywanie i liczenie jest doskonałą zabawą. Przyjemność sprawia również analizowanie ich wydawania, szukanie inspiracji do osiągnięcia celu (np. zakup reklamowanej zabawki).

Oszczędzanie jest doskonałą okazją do rozmów dorosły – dziecko. W oszczędzanie może bawić się cała rodzina, ustalając, że przez pół roku wszystkie złotówki, które pojawią się w portfelach rodziców, będą wrzucane do specjalnej skarbonki, i np. z nalepką „wycieczka do ZOO”. Z czasem domowy sposób gromadzenia funduszy na przyszłość przerodzi się w odkładanie na kontach bankowych czy też w wykorzystywanie innych instrumentów finansowych. Wówczas dzieje się to automatycznie, twórczy sposób myślenia uruchamia się niemal natychmiast.

Gdy dziecko jest małe, nie warto mówić o oszczędzaniu długoterminowym, dla niego odkładanie na studia, mieszkanie czy samochód to pojęcie abstrakcyjne. Dla przedszkolaka atrakcyjne gromadzenie środków finansowych to takie, które dostarcza efektów w dzieciństwie. Przeglądając oferty banków, niestety nie znajdzie się trafnych propozycji. ING Bank oferuje *Otwarte Konto Oszczędnościowe dla Juniora* (dla dzieci w wieku 0-18 lat), akcentując wiele korzyści: zwiększone oprocentowanie przez pierwsze 4 miesiące (potem obowiązuje standardowe), „pracę” pieniędzy na przyszłość dziecka, wpłacanie na konto w dowolnym momencie, otwarcie konta bez opłat, od 13. roku życia samodzielne zarządzanie finansami przez dziecko, wypłaty limitowane, możliwość prowadzenia konta w różnych walutach: PLN, EUR, USD, GBP. A teraz, wykorzystując kalkulator systematycznego oszczędzania, sprawdźmy, czy w świadomości dziecka jest to opłacalne, czy raczej każde włożone co miesiąc 100 zł to dla niego „utracona” przyszłość. Trzeba pamiętać, że dzieci czas postrzegają inaczej niż dorośli.

D. Owen, chcąc pokazać swoim dzieciom (6 i 10 lat) dobre strony oszczędzania pieniędzy, założył „Bank Taty” we własnym komputerze i zaproponował takie oprocentowanie, aby zachęcało dzieci do odkładania środków finansowych. Dzieci na początku nie zrozumiały słowa odsetki, ale nie było problemów z ich ideą. „Na początku zaproponowałem otwarcie rachunku w wysokości 25 dolarów dla każdego z nich i obiecałem, że jeśli zachowają tę sumę w banku przez miesiąc, zyskają dolara przez miesiąc; co więcej,

w następnym miesiącu będę im naliczał odsetki od całej kwoty (to, co wpłaciły plus wcześniejsze odsetki), a w każdej chwili mogą dopłacić lub wypłacić jakąś sumę. Dodałem, że ostatniego dnia każdego miesiąca będę naliczał im odsetki, a pierwszego dnia dam kieszonkowe” (Owen, 2005, s. 22-23). W tej sytuacji zawiódł przekaz werbalny zaś zasada nagradzania zaowocowała, dzieci bez strofowań, zakazów i nakazów, z własnej woli oszczędzały. Straciły też chęci do wydawania swoich pieniędzy na błahostki. Gdy jednak się na coś zdecydowały, nie potrzebowały nikogo podczas targowania się o cenę. Tak ukształtowana postawa przedsiębiorcza ułatwia w dorosłym życiu podejmowanie odpowiedzialnych decyzji przy wyborze instrumentu oszczędzania w banku.

Czym jest bank? Małe dziecko nie zna odpowiedzi, dla niego jest to:

- Łukasz (4 lata): „Tam mama ma pieniądze”.
- Piotr (5 lat): „W banku są pieniądze, czasem w banku może być napad”.

Dzieci interesują się wszystkim, co je otacza, zauważają inność, analizują i porównują, a także pytają. Będąc z dorosłym w banku, wykorzystają zaistniałą sytuację, chcąc poznać ten „duży budynek, w którym gromadzi się pieniądze” (Paulina [5 lat]), zadając pytania: Skąd wzięło się słowo „bank”? Co to jest bank? Co robi w banku pani? Pytania potrafią zaskoczyć, a największy dylemat sprawia odpowiedź na nie. Szczegółowe odpowiedzi są niepotrzebne, jak również zbyt wyrafinowany język. Mama – bohaterka książki *Rozmowy z użyciem głowy, czyli ekonomia dla dzieci* – o etymologii słowa „bank” i jego historii opowiada w barwny sposób: „Słowo <<bank>> pochodzi z języka włoskiego i kiedyś oznaczało ławkę, na której siedzieli złotnicy, czyli bankierzy, czekający na swoich klientów (...) wielu ludzi powierzało im swoje oszczędności. Ich usługi były bardzo przydatne i popularne. Z biegiem czasu bankierzy zorientowali się, że nie muszą mieć zawsze wszystkich w skarbcu. (...) Postanowili zatem pewną część zatrzymać, a resztę zainwestować. Zaczęli pożyczać pieniądze tym, którzy akurat ich potrzebowali, dodatkowo na tym zarabiając. W ten oto sposób powstały **banki** (...)” (Garbolińska, 2012, s. 19-22). W dalszej części opowieści mama wyjaśnia córce funkcje banku, poruszając tematy: konto, przelewy (opłaty), karty płatnicze, karty kredytowe, depozyt, odsetki, kredyt, Bankowy Fundusz Gwarancyjny.

Na tym kształtowanie świadomości ekonomicznej się nie kończy, warto wytłumaczyć mechanizm przepływu gotówki od pracodawcy do banku, a ostatecznie do bankomatu. Jest to konieczne w celu uniknięcia nadmiernej konsumpcji, myślenia, że „karta to worek bez dna”, a bankomat to „magiczna ściana”, produkująca banknoty.

Dziecko: – „Kup mi komputer”.

Mama: – „Nie mam na to pieniędzy”.

Dziecko: – „No to weź z tej maszyny w ścianie”.

Skąd dorośli mają pieniądze? „Może rosną na drzewach i oni je zrywają?” Małe dzieci nie mają wykształconej umiejętności zauważania relacji między pracą a pieniędzmi. Z czasem kształtuje się świadomość, że praca to coś, co robią dorośli, a następnie, że jest podstawowym sposobem zdobywania pieniędzy. Osiąga się to poprzez rozmowy na temat pracy rodziców, dziadków czy innych członków rodziny. Uzupełnienie stanowią zajęcia przeprowadzane w przedszkolu, na które zaprasza się przedstawicieli różnych profesji (ekspertów). Dodatkowo warto dziecko zabrać do zakładu pracy i pokazać, na czym polega dana praca, ponadto akcentować nie tylko wiążący się z nią wysiłek, ale i przyjemność płynącą ze zdobywania środków finansowych na życie.

Czy dziecko może pracować? Doskonałym momentem na rozpoczęcie takiej aktywności jest sytuacja, gdy dziecko zwraca się z prośbą o upatrzoną (np. w reklamie) zabawkę. „Jeśli twoje dzieci nauczą się otrzymywać pieniądze za nic, wówczas tak samo *może wyglądać ich życie – życie wypełnione nicością*” (Kiyosaki, Lechter, 2001, s. 217). Dom jest odpowiednim miejscem na kształtowanie finansowej inteligencji dziecka. Dawanie gotowych pieniędzy i spełnianie zachcianek bez wysiłku nie jest receptą na sukces. Z pewnością znajdują się w domu prace, które może wykonać 4- i 5-latek, przy czym wszystko powinno być zaplanowane w granicach rozsądku, a płacić należy tylko w wyjątkowych okolicznościach. Odpowiedzialni rodzice (nauczyciele) nie likwidują szansy osiągnięcia przez dziecko przedmiotu jego pragnień, lecz pomagają w jego zdobyciu. W przedszkolach nauczyciele wraz z dziećmi przygotowują i prowadzą kiermasze, wystawki oraz licytacje. Akcje te rozpoczyna proces przygotowawczy, składający się z kilku etapów: wybranie tematu i celu, przygotowanie regulaminu, wykonanie lub zgromadzenie przedmiotów przeznaczonych do sprzedaży, zaaranżowanie i przygotowanie miejsca, przygotowanie plakatów i listów informacyjnych do rodziców, dziadków i innych zainteresowanych osób oraz instytucji. Najważniejszym zadaniem dorosłych jest zainicjowanie nastawienia do problemu.

Kieszonkowe to kolejny instrument wprowadzający dziecko w świat finansów. Kieszonkowe można zdefiniować jako stałą sumę pieniędzy, którą dziecko otrzymuje na własność. Z pewnością w jego skład nie wchodzi „pieniądze podarowane w prezencie, samodzielnie zarobione lub otrzymane na specjalne okazje” (Arndt, 2001, s. 25).

Czy kieszonkowe uczy zarządzania własnymi środkami finansowymi? Z pewnością wprowadza w tajniki planowania i gospodarowania ograniczoną kwotą, przy nieograniczonych potrzebach. Aby się tak stało, musi to być suma odpowiednia do wieku, nie można jej uzupełniać dodatkowym wsparciem, zawarta umowa między rodzicem a dzieckiem powinna opierać się na zasadach ustalonych przez obie strony i sformułowanych w postaci np. kodeksu (kontraktu). Wielokrotnie „kieszonkowe” warto zastąpić hasłem „zarób sobie”, czyli poszukaj aktywów, które umożliwią zakup danej rzeczy. Zarabkowanie zmusza do generowania pomysłów i wyjścia poza sferę darmowych pieniędzy, a spożytkowana energia daje satysfakcję i buduje psychologiczny kapitał młodego człowieka. Pewien ojciec po lekturze książek R.T. Kiyosaki postanowił „nie psuć” swojego syna i kiedy zwrócił się on o nowe kije golfowe, kazał mu poszukać pracy. Zaradny syn, podekscytowany wolnością i możliwością założenia własnej firmy, znalazł źródło dochodu i wkrótce pokazał ojcu 500 dolarów. Wtedy ojciec wykonał kolejny krok, tzw. „opóźnienie gratyfikacji”, który stanowi istotny składnik inteligencji emocjonalnej – zabrał mu 400 dolarów. Przez pierwsze pół godziny syn był wściekły, ale potem zrozumiał i oznajmił: „Próbujesz uchronić moje pieniądze, prawda? Nie chcesz, żebym je przepuścił na komplet kijów golfowych. Pragniesz, bym kupił sobie kije golfowe, a przy tym nadal zachował pieniądze. Chcesz, abym się tego nauczył, prawda?” Po pewnym czasie syn znalazł sposób jak zatrzymać ciężko zarobione pieniądze i jak kupić kije golfowe, a nawet więcej – utworzył swój własny interes i rozmnożył aktywa (Kiyosaki, Lechter, 2001, s. 183-185).

Po przeanalizowaniu tego przykładu z pewnością pojawią się pytania typu: Czy dawać dziecku kieszonkowe? Kieszonkowe to pierwsze regularne pieniądze dziecka, które uczą m.in.:

- zarządzania pieniędzmi;
- ustalania priorytetów;

- wartości pieniądza;
- omijania pułapek finansowych;
- niezależności finansowej;
- odpowiedzialności;
- wytrwałości;
- odwagi;
- języka finansowego;
- uczestniczenia w sytuacjach kupno-sprzedaż;
- słuchania swojej intuicji;
- pracy;
- zaufania;
- samodzielności;
- budowania poczucia bezpieczeństwa;
- funkcjonowania w świecie finansów.

Czy płacić dziecku za niektóre wykonane zadania? Najważniejsze jest, aby nie wykształcić w dziecku postawy roszczeniowej: „mi się należy”. Ono musi mieć poczucie obowiązku wobec rodziny i społeczeństwa, że są czynności, za które nie wypada pobierać opłat lub oczekiwać nagród finansowych. Mało prawdopodobne, aby w życiu dorosłym za każdą czynność gotówka spływała wprost do portfela. Wówczas trudno kontrolować emocje, unikając konfliktów i problemów, tworzy się prawa i obowiązki, określane jako statuty, kodeksy lub regulaminy (oczekiwania obu stron). Tworzenie takiego dokumentu nie jest zadaniem łatwym, wymaga umiejętności planowania i przewidywania następstw przyjętych reguł oraz opanowania sztuki negocjacji. Z pewnością warto dokładnie określić, za co dziecko dostaje pieniądze, a co należy do jego nieodpłatnych obowiązków, ustalić rozsądne zasady wydatkowania „własnych środków finansowych” bez uciążliwego kontrolowania, opracować strategię oszczędzania, uzgodnić sytuacje, które spowodują obniżenie wysokości kieszonkowego lub całkowitą jego utratę, określić zasady podnoszenia kwoty kieszonkowego.

Czy kieszonkowe powinno być kontrolowane? Wszelkiego rodzaju zakazy i nakazy nie przynoszą oczekiwanych rezultatów, a wręcz przeciwnie – skutkują kłamstwem. 13-letnia Ewa zdradziła swoją tajemnicę: „Nie wolno mi było kupować żadnych słodyczy. W żadnym wypadku. >Słodyczy masz pod dostatkiem w domu!< – mówiła mama. W naszym domu na stole w dużym pokoju stała zawsze misa szklana wypełniona różnymi orzechami i rodzynkami, a w lodówce leżało przeważnie kilka słodkich batonów. Także nie wolno mi było kupić sobie coli. Bo cola tuczy i ze względu na zęby. Co ona z tego ma, moja mama? To, że ją okłamałam. Nie powiedziałam jej więc, że kupiłam sobie czekoladę, jajka czekoladowe „Kinder-niespodzianka” i cukrowane galaretki, ponieważ nie pytała o to, ale przemilczeć też znaczy skłamać, prawda? No, a te orzechy i rodzynki w szklanej misie są zakurzone” (Arndt, 2001, s. 23-24).

Wypowiedź Ewy, jest przykładem uwypuklającym niedoskonałości wprowadzania ograniczeń. A tym samym naruszania kwestii zaufania. Popełnianie błędów jest naturalne, dlatego warto dać szansę na ich pojawianie się i naprawienie. Jeśli dziecko otrzyma kieszonkowe i wyda je dość szybko lub przeznaczy na zbędne przedmioty, to nic się nie stanie. Popadnie w tzw. dołek finansowy, który w tym okresie nie jest jeszcze niebezpieczny. Wręcz przeciwnie, takie wydarzenie może uruchomić myślenie finansowe. Poszukiwanie

strategii wyjścia z tej sytuacji kształtuje postawę przedsiębiorczości. Dziecko uczy się obchodzenia z pieniędzmi.

Nierozsądne byłoby uzupełnianie kieszonkowego, gdyż wtedy nie można mówić o stałym dochodzie i rozważnym gospodarowaniu.

Pierwsze pejoratywne doświadczenia konsumpcjonizmu pozwolą na uniknięcie kłopotów finansowych w przyszłości.

Pejoratywne aspekty wychowania ekonomicznego

Konsumpcjonizm to nie jedyna pułapka finansowa, omawiać z dziećmi warto także inne:

- Niewłaściwe priorytety – każdy człowiek tworzy swoją piramidę wartości, a priorytet umieszcza u podstawy (na fundamencie), może być to: Bóg, małżonek, dzieci, rodzina, pieniądze, zdrowie, kariera i praca, rozwój osobisty, przyjaciele, pomaganie innym itp. Budowanie stabilnej piramidy zaczyna się od solidnego fundamentu, wzbudzającego zaufanie i uczucie bezpieczeństwa, to tworzenia dalszej konstrukcji. Czy podporządkowanie się pieniądзом, ich gromadzeniu i konsumpcji pozwoli na wolność finansową? Bycie bogatym to nic złego, o ile nie jest to najważniejsze pragnienie. Bycie bogatym to nie to samo, co stać się bogatym. Pogoń za pieniędzmi, zachłanność, lekkomyślność, brak samodyscypliny, lenistwo, nieuczciwość i podejmowanie błędnych decyzji prowadzą do bankructwa (Wrotek, 2015, s. 37-46; Bailey, Law, 2009, s. 94-95).
- Niewłaściwe aspiracje – stawianie sobie poprzeczki zbyt wysoko najczęściej prowadzi do porażki. Większość ludzi postrzega „siebie i otaczającą ich rzeczywistość – jako zbiór rzeczy i liczb będących ich własnością. Wielu ludzi myśli, że jeżeli wiele posiadają, to znaczy, że są ważni i trzeba się z nimi liczyć, a jeśli posiadają mało, to czują, że ich wartość jest niewielka” (Wrotek, 2015, s. 68). Snują plany o wygranej w lotto, grają w kasynach lub marzą o wielkim spadku, bogatej żonie czy mężu. Gorzej jest, gdy tracą to, co zdobędą, otóż popadają w panikę i gniew, ich determinacja ulega zachwianiu.
- Zazdrość – każdy człowiek wyznacza swoje cele, decyduje o tym, jak ciężko chce pracować i ile wysiłku włoży w zdobycie majątku. Dążeniu do sukcesu towarzyszy zawiść, która jest jak „robak w jabłku” (Bailey, Law, 2009, s. 101). „Zazdrość może dotyczyć tego, co inni posiadają, np. wyglądu, talentów, pieniędzy, rzeczy i często prowadzi do kłótni, konfliktów, a w konsekwencji nawet do wojen i mordów. Zazdrość jest grzechem, który rodzi zły smutek i złą radość. Zły smutek z cudzych sukcesów i z tego, co dobre u kogoś oraz złą radość z cudzych nieszczęść i z tego, co złe w kimś” (Wrotek, 2015, s. 89). Zazdrość zabija w ludziach radość i afirmację drugim człowiekiem, jego talentami i sukcesami. Ludzie zazdroszczą innym tego co mają, zamiast korzystać z ich wiedzy i umiejętności, poznawać oraz analizować strategię ich działania. „Zazdroszczenie im nie ma sensu. Lekcje, jakie można czerpać z ich życiorysu, są bezcenne” (Templar, 2008, s. 38-39).
- Chciwość – to pożądanie czegoś więcej i więcej. „Chciwiec na własne życzenie staje się duchowym biedakiem i niewolnikiem tego, co posiada, ponieważ:
 - zamiast używać pieniędzy, aby mu służyły, staje się sługą pieniędzy,
 - bardziej kocha bogactwa niż ludzi,

- wybiera to, co przyjmuje zamiast tego, co wartościowe,
- wszystko wartościuje w kategorii zysku lub straty,
- uzależnia szczęście od stanu posiadania i wierzy, że za sprawą pieniędzy będzie szczęśliwy” (Wrotek, 2015, s. 110).

Chciwość generuje smutek, chaos, oszustwa, kłamstwa, nieuczciwość i wiele innych negatywnych symptomów. Jest również przeszkodą w obszarze finansów. Warto więc pamiętać, że nie żyjemy wyłącznie dla siebie. Wobec tego u dziecka otrzymującego pieniądze powinno się kształtować postawę wobec oszczędzania, najkorzystniej, żeby dzieliło je na trzy części: bieżące wydatki, oszczędności i cele dobroczynne (Owen, 2005, s. 51). Nie da się tego osiągnąć pod presją przymusu, a trafnym sposobem jest dobry przykład. „Kiedy dziecko widzi, jak rodzice oddają komuś potrzebującemu pieniądze, poświęcają swoją pracę lub czas, będą chciały postępować tak samo i to bez żadnych nakazów” (Ibidem, s. 56). Jednocześnie należy wpajać zasadę: obdarowany nie może czuć się gorszy, mieć poczucie winy lub wobec darczyńcy czuć dług wdzięczności. „To prawdziwa sztuka, by umieć dawać tym, którzy: o nic nie proszą, potrzebują tych pieniędzy, zasługują na nie, dobrze i mądrze je wykorzystują” (Templar, 2008, s. 216). Ile dawać? „Wpłać 30% swoich pieniędzy na konto oszczędnościowe i obserwuj ich przyrost. Ofiaruj 10% organizacji charytatywnej albo na rzecz osoby, o której wiesz, że naprawdę potrzebuje pomocy. Resztę wydaj!” (Bailey, Law, 2009, s. 20).

- Brak mądrej rady – śledzenie losów osób, które osiągnęły sukces finansowy kończy się zazwyczaj krytycznymi komentarzami. Natomiast nie korzysta się z ich porad, które są cennym podarunkiem losu. Ci ludzie, których można określić mianem „mentorów finansowych”, powinni stać się źródłem inspiracji w zdobywaniu fortuny – legalnie i z przyjemnością (Templar, 2008, s. 38-39). „Mentor finansowy to osoba, która udowodniła swoją zręczność w poruszaniu się w świecie finansów, dorabiając się już pewnego majątku” (Ibidem, s. 145). Dla wielu dzieci takim mentorem jest K. MacDonald z Montrealu w Kanadzie, który „w ciągu dziewięciu miesięcy przebył drogę od jednego czerwonego spinacza do papieru aż po dom, a wszystko to jedynie dzięki sztuce wymiany” (Ibidem, s. 69). Dzięki jego „zabawie w wymianę” można nauczyć się odwagi w zaczynaniu robienia interesów, otwartości na nowe możliwości i okazje, bycia elastycznym i kreatywnym, tworzeniu trafnych celów, wytrwałości w działaniach, szukania kontaktów, korzystania z darmowych kanałów reklamowych (Ibidem, s. 69-70). Uczenie się na błędach i sukcesach innych jest trudnym wyzwaniem dla współczesnego człowieka, ponieważ wiąże się z proszeniem o radę, a to z kolei godzi w jego dumę. „Niektórzy uważają, że prośba o radę ujawnia słabości, a nawet niekompetencje i grozi ośmieszeniem się w oczach innych. Współczesny człowiek jest indywidualistą, nie lubi, aby ktoś mu mówił, co ma robić” (Wrotek, 2015, s. 141). Do innych powodów, oprócz dumy, dla których człowiek nie korzysta z rad innych, są: głupota, chciwość, oczywistość decyzji, złe priorytety, niecierpliwość, niewytrwałość, lenistwo, brak motywacji, niezadowolenie, nieumiarkowane zatroskanie (Ibidem, s. 140-151).
- Brak planowania i dyscypliny – planowanie to najlepsza forma zarządzania pieniędzmi (wpływy, wydatki, bilans, oszczędności). Budżet wskazuje czy jest dostatecznie dużo środków finansowych na zrealizowanie założonego/założonych

celu/celów. Plan nie tylko dostarcza wiedzy, jak dotrzeć do celu/celów, ale także motywuje do utrzymania dyscypliny finansowej. Sukces nie zostanie odniesiony, gdy cele nie będą realistyczne i możliwe do osiągnięcia, nie ma co liczyć na cud (Wrotek, 2015; Templar, 2008; Bailey, Law, 2009).

- Błędne założenia na przyszłość – zdarza się, że realizacja zadań uwzględnionych w przygotowanym planie odbiega od wcześniejszych założeń. Najczęściej bywa tak, że planując, nie myśli się o nieoczekiwanych zdarzeniach w przyszłości, np. chorobie, utracie lub redukcji dochodów, pomniejszeniu lub powiększeniu rodziny, popsutym samochodzie lub urządzeniu AGD. Brak planu awaryjnego skutkuje niewolą finansową (Bailey, Law, 2009).
- Lenistwo i marnotrawstwo – dużo ludzi wyraża pragnienie bycia bogatymi, ale nie mają chęci pogłębiać swojej wiedzy czy też ciężko pracować, wstawać rano, a tym bardziej zostawać po godzinach. Raczej liczą na łut szczęścia, wygraną lub bogatego partnera. Gdy przez „przypadek” osiągną duże pieniądze, wydają je bez zastanowienia, prowadzą ekstrawagancki styl życia. Raczej nie angażują się w ich inwestowanie i pomnażanie, są nudni, pozbawieni ducha kreatywności i motywacji do działania. Wśród takich ludzi dość często panuje przekonanie, że człowiek bogaty jest zły (Wrotek, 2015, s. 253-258; Templar, 2008, s. 14-15).
- Nałogi i przewlekłe choroby – ich istota polega na pragnieniu zażywania konkretnych środków lub wykonywaniu czynności, przyjmowaniu leków, co pociąga za sobą szkody psychiczne, fizyczne, rzeczowe i finansowe (Wrotek, 2015, s. 283-285).
- Pycha – postawa charakteryzująca się przecenianiem swojej wartości i zasług, stawianiem swojego „JA” na pierwszym poziomie piramidy wartości. „Człowiek pyszny nie jest w stanie prosić o radę, a jedynie innym rad udzielać, ponieważ siebie samego uważa za eksperta od wszystkich spraw. Uważa, że jest najmądrzejszy i najbardziej doświadczony, dlatego ma prawo pouczać innych. Przy tym najczęściej nie dostrzega własnych błędów, nie chce i nie umie o nich słuchać” (Ibidem, s. 302-303). Niepohamowana pycha jest przeszkodą w dążeniu do wolności finansowej, czyni człowieka niewidomym i bezkrytycznym w odniesieniu do rzeczywistych wydarzeń.

Podsumowanie

Nikt nie jest w stanie przewidzieć sekwencji zdarzeń, które mogą przytrafić się w przyszłości. Ludzie podejmują różne decyzje finansowe, jedni z natury lubią mniejsze ryzyko, a inni większe. Istotny jest poziom owego ryzyka, umiejętność jego oceny i spojrzenie z dystansem. Wiąże się to z należyтым przygotowaniem finansowym. Kształtowanie świadomego konsumenta warto rozpocząć od momentu, gdy dziecko ma pierwsze własne pieniądze i staje się aktywnym odbiorcą bodźców ze świata finansów. Świadomy konsument to osoba przygotowana do pułapek finansowych, która poszukuje strategii ich uniknięcia, a w przypadku porażki znów opracowuje nowe pomysły i dąży do sukcesu. Potrafi wykorzystywać arsenal narzędzi finansowych do komunikowania się ze światem finansów.

Streszczenie

Krzewienie kultury przedsiębiorczości jest wyzwaniem dla współczesnego społeczeństwa. Dostępność do wielu narzędzi finansowych skutkuje wzrastającym odsetkiem osób popadających w kłopoty finansowe. Nieumiejętność podejmowania trafnych decyzji oraz zachłanność są efektem braku edukacji ekonomicznej lub jej niskiego poziomu. Z tego też względu niniejszy artykuł został poświęcony wybranym zagadnieniom z zakresu ekonomii, które warto poruszać z dziećmi w wieku przedszkolnym. Należą do nich: sklep oraz handel, pieniądź i jego funkcja, oszczędzanie, bank oraz bankomat, kieszonkowe, a także pułapki finansowe.

Summary

Promoting a culture of enterprising is a challenge for modern society. Availability to many financial tools results in increase of percentage of people falling into financial trouble. Inability to make accurate decisions as well as greed are the result of lack of economical education or a low level of it. Therefore, this article was dedicated to selected issues in economics, which should be value to children of preschool age. These include: store and trade, money and function of money, bank and ATM, pocket money and financial traps.

Bibliografia

- Albou, P. (1983). Psychologia ekonomiczna. W: M. Reuchlin (red.), *Psychologia życia codziennego*. Tłum. Z. Zakrzewska. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Arndt, K. (2001). *Pieniądże nie spadają z nieba. Jak uczyć dziecko obchodzenia się z pieniędzmi*. Tłum. A. Kisil. Warszawa: Wydawnictwo Bauer-Wetbild.
- Bailey, G., Law, F. (2009). *Moje pieniądze. Wszystko, co trzeba wiedzieć o sztuce zarabiania, wydawania i oszczędzania*. Tłum. P. Zaborek, Z. Ferenc-Warchałowska. Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
- Boguni-Borowska, M. (red.). (2006). *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Crib, J. (1992). *Pieniądże*. Tłum. M. Męclewska, B. Paszkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Arkady.
- Frączak-Rudnicka, B. (2004). Dzieci w roli konsumentów – przyspieszona socjalizacja konsumentencka. W: M. Marody (red.), *Zmiana czy stagnacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Garbolińska, A. (2012). *Rozmowy z użyciem głowy czyli ekonomia dla dzieci*. Gdynia: Novae Res – Wydawnictwo Innowacyjne.
- Gorazińska, E., Woynarowska, T. (red.). (2011). *Moje dochody, wydatki, oszczędności. Edukacja ekonomiczna w scenariuszach lekcji*. Warszawa: ORE.
- Kiyosaki, R.T, Lechter, S.L. (2001). *Mądre bogate dziecko. Pobudź inteligencję swojego dziecka!* Tłum. K. Rogowski. Osielsko: Instytut Praktycznej Edukacji.
- Kupisiewicz, M. (2004a). *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kupisiewicz, M. (2004b). *Jak kształtować u dzieci wartość pieniądza: metody diagnostyczne, ich cechy psychometryczne oraz wskazówki do interpretacji wyników badań*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Mishkin, F.S. (2002). *Ekonomika pieniądza, bankowości i rynków finansowych*. Tłum. A. Mincewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Owen, D. (2005). *Bank Taty. Jak nauczyć dziecko odpowiedzialności finansowej?* Tłum. L. Surówka. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Wrotek, E. (2015). *Pułapki na drodze do wolności finansowej*. Wydawnictwo Elżbieta Wrotek.
- Templar, R. (2008). *Zasady bogactwa*. Tłum. D. Piotrowska. Warszawa: Wydawnictwo Studio EMKA.
- Ipsos Polska. (2005). *Kieszonkowe naszych dzieci*.

Maria KOTLINOWSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

BARIERY W KOMUNIKOWANIU SIĘ UCZNIÓW W GIMNAZJUM

Wstęp

Właściwa komunikacja interpersonalna w każdym obszarze naszego życia związana jest z poprawnym nadawaniem oraz odbieraniem informacji. Przekaz powinien być procesem efektywnym, prowadzącym do jak najlepszego zrozumienia. Błędy popełniane zarówno przez odbiorcę, jak też nadawcę mogą utrudniać przekaz informacji. Bariery w porozumiewaniu się mogą dotyczyć zarówno sfery werbalnej, jak również niewerbalnej. H. Noga (2010) twierdzi, że sygnały niewerbalne mają większą zdolność przekazywania emocji oraz postaw, ponieważ komunikacja niewerbalna jest wielokanałowym procesem przebiegającym spontanicznie, dokonującym się w sposób ciągły i w dużej mierze bez udziału naszej świadomości. W takim komunikowaniu może dochodzić do zakłóceń, co związane jest z barierami o charakterze kulturowym. Bariery powstają na podstawie fałszowania rzeczywistych emocji oraz nadmiernej kontroli gestów, które sprzyjają generowaniu dystansu pomiędzy odbiorcą i nadawcą.

Jak podaje H. Noga (2010, s. 71), w procesie porozumiewania się sygnały niewerbalne wywierają na rozmówców 5-krotnie większy wpływ niż używane przez nich słowa. Jak twierdzi N. Majchrzak (2015, s. 265), na właściwy przebieg procesu porozumiewania się istotny wpływ mają również bariery o charakterze percepcyjnym, a zwłaszcza dotyczące percepcji słuchowej, do której zaliczymy brak wspólnoty semantycznej, popełnianie błędów językowych (np. fonetycznych, fleksyjnych, składniowych, leksykalnych, stylistycznych), używanie wulgaryzmów, zakłócenia i szumy towarzyszące nadawanym komunikatom. Istotną barierą bywają również stereotypy, czyli uproszczone poglądy odnoszące się do rzeczywistości: ludzi, instytucji, przedmiotów. Skutkuje to negatywnym nastawieniem do nadawcy lub odbiorcy, osądzaniem (krytykowaniem, przezywaniem, etykietowaniem, diagnozowaniem oraz chwaleniem wraz z oceną), moralizowaniem, zadawaniem niewłaściwych pytań, brakiem empatii.

Wyszczególnione powyżej bariery komunikacyjne związane są z różnorodnymi czynnikami o charakterze psychologicznym, biologicznym, społecznym, językowym. Konieczność zwracania uwagi na kompetencje komunikacyjne jest niezbędna, zwłaszcza w odniesieniu do kontaktów interpersonalnych. Prawidłowa komunikacja wymaga wiedzy. F. Schulz von Thun (2012, s. 40) twierdzi, że każda wypowiedź mówiona ma cztery płaszczyzny znaczeniowe. Pierwszą z nich jest płaszczyzna rzeczowa, związana z nadaniem znaczenia wypowiedzianym słowom. Jako drugą podaje płaszczyznę ujmowania siebie, która związana jest z prezentacją uczuć towarzyszących mówieniu. Trzecia płaszczyzna, związana jest ze stosunkiem osoby, która nadaje komunikat, jest to płaszczyzna relacji. Ostatnią jest płaszczyzna apelu, która dotyczy przekonywania rozmówcy do swoich racji, wywierania na niego wpływu.

Każda szkoła jest organizacją, w skład której wchodzi nauczyciele i uczniowie, a każdy z uczestników ma istotny wpływ na komunikację, która jest podstawą wszystkich procesów dydaktyczno-wychowawczych w szkole i bezpośrednio wpływa na proces kształcenia oraz wychowania. Prawidłowa komunikacja pozwala osiągnąć wzajemne

porozumienie, to dzięki niej uczymy się wyrażać samego siebie, wywierać wpływ na innych i rozwiązywać problemy.

1. Metodologia badań własnych

Ogólnym zamierzeniem przedstawionego opracowania było rozpoznanie komunikacyjnego funkcjonowania uczniów w ich stosunkach z nauczycielami oraz rówieśnikami. Należy tutaj podkreślić, że nie badano indywidualnych kompetencji komunikacyjnych uczniów. Obiektem zainteresowania była bowiem komunikacyjna przestrzeń szkoły jako źródło uczniowskich doświadczeń.

Głównym celem badań było poznanie, w jakim stopniu bariery komunikacyjne są obecne w świadomości i rzeczywistości uczniów gimnazjum w Sękowej.

Problem badawczy przyjął następującą postać: Z jakimi formami barier komunikacyjnych młodzież spotyka się najczęściej w relacji:

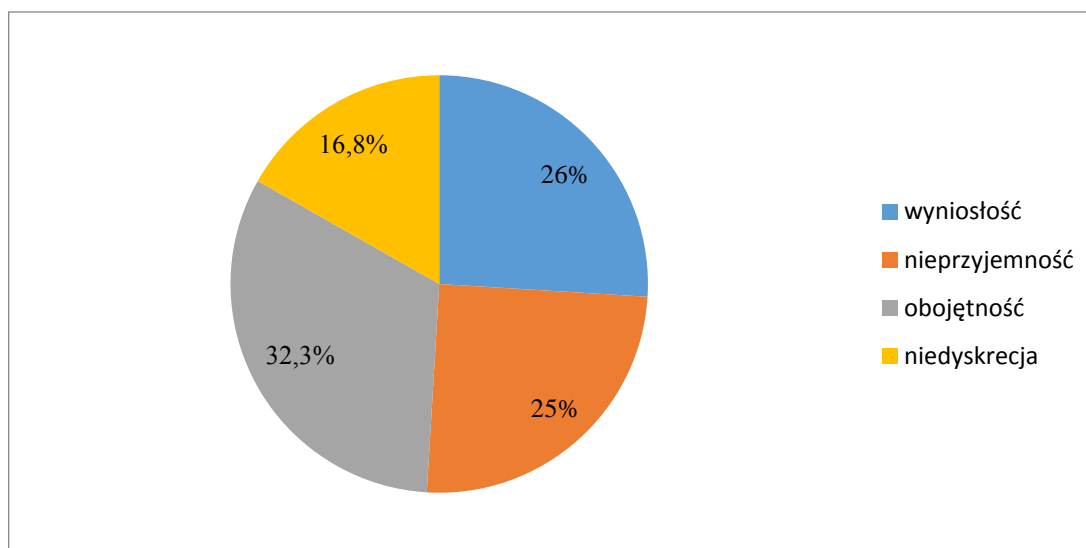
- nauczyciel – uczeń;
- uczeń – uczeń.

Badania zostały przeprowadzone w kwietniu 2016 roku w Gimnazjum Publicznym w Sękowej, na próbie 96 uczniów, w tym 48 dziewcząt i 48 chłopców, w wieku od 12 do 16 lat. Do gimnazjum uczęszcza 102 uczniów.

W badaniu przeprowadzonym w ramach niniejszego opracowania posłużono się ankietą, która jest zaliczana do metody badań zwanej sondażem diagnostycznym. Ankieta w większości zawierała pytania zamknięte, przy czym w kilku z pytań była możliwość podania własnej dodatkowej odpowiedzi.

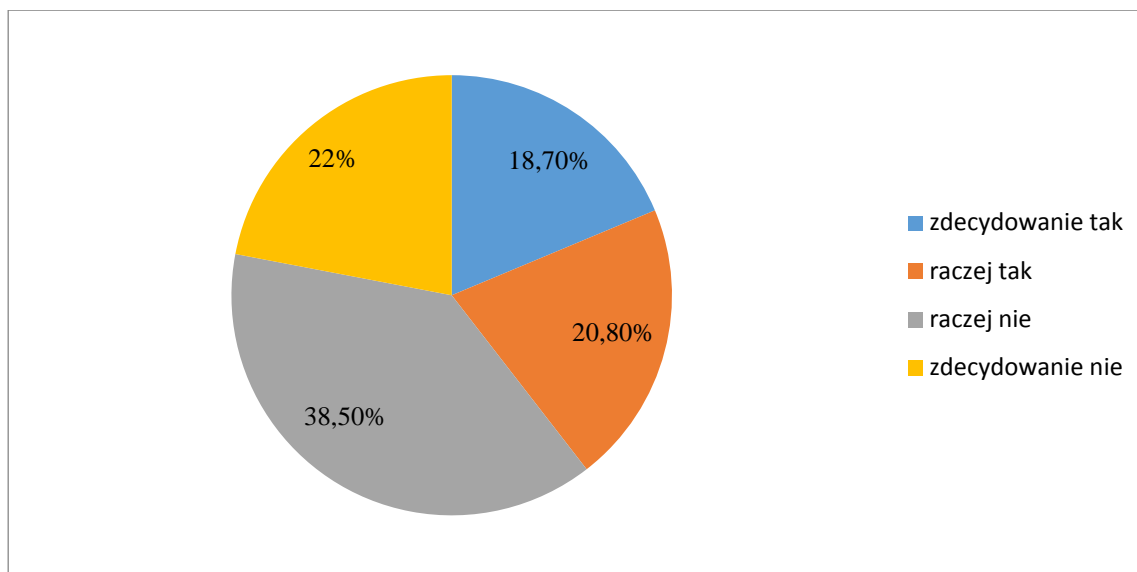
2. Analiza wyników badań własnych

2.1. Bariery komunikacyjne w relacji nauczyciel – uczeń



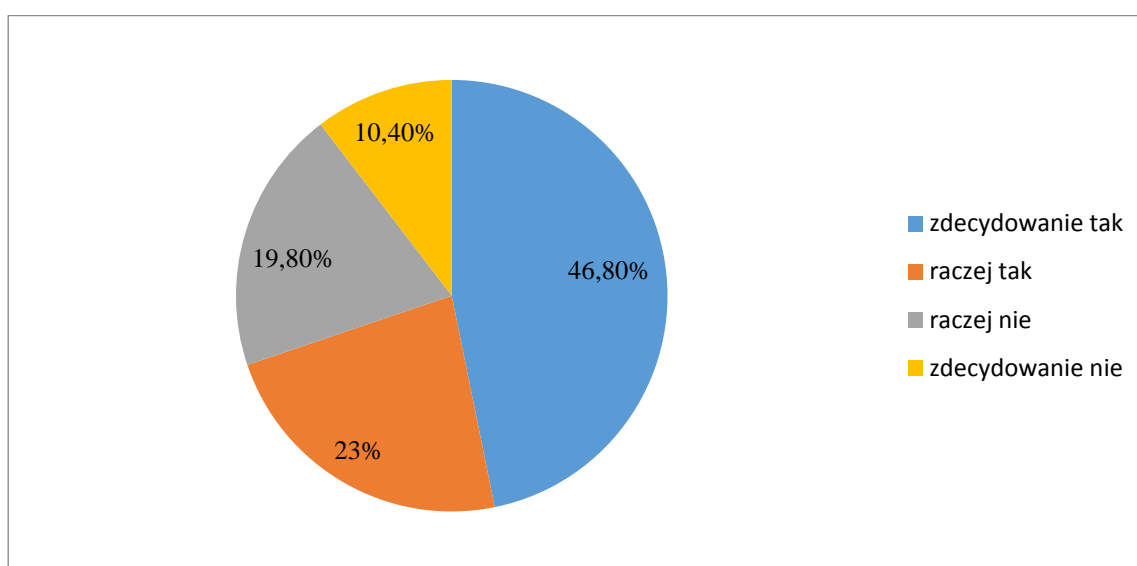
Wykres 1. Cechy nauczyciela utrudniające komunikację z uczniami.

Na pytanie „Jakie według Ciebie cechy nauczyciela utrudniają komunikację z uczniami?” najwięcej badanych – 32,3%, stwierdziło, że jest to obojętność pedagogów w stosunku do uczniów, grupa licząca nieco ponad 1/4 wskazała na wyniosłość nauczycieli, 1/4 uczniów uznała, że nieuprzejmość nauczycieli w stosunku do uczniów, a 16,8% ankietowanych wskazało na niedyskrecję.



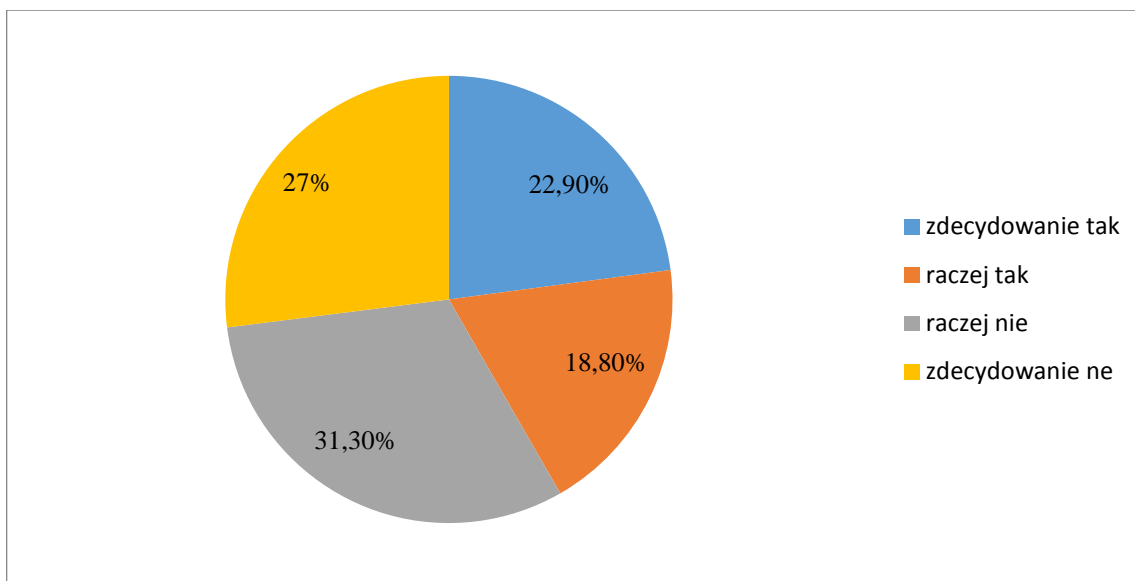
Wykres 2. Lęk przed nauczycielem jako element utrudniający komunikację.

Na pytanie „Czy czujesz lęk przed nauczycielem?” 22% ankietowanych powiedziało, że zdecydowanie nie czuje lęku przed nauczycielami, 38,5%, że raczej nie czuje, 20,8% badanych uczniom raczej towarzyszy strach, a 18,7% zdecydowanie odczuwa lęk.



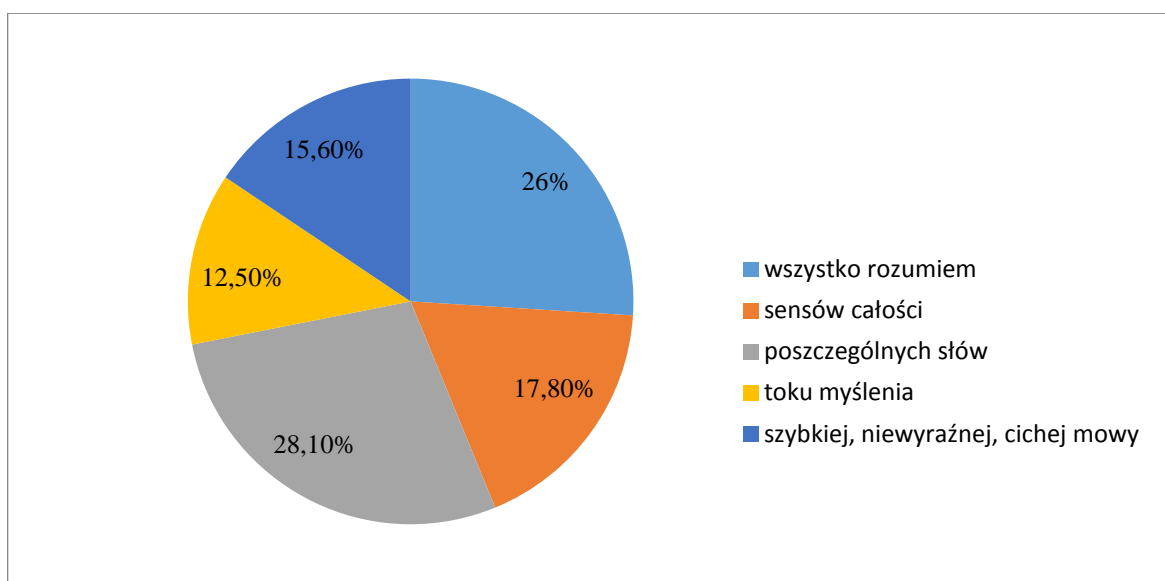
Wykres 3. Narzucanie przez nauczyciela własnej opinii.

W kolejnym pytaniu „Czy narzucane opinie i sugestie przez nauczycieli utrudniają komunikację?” Niespełna połowa badanych zadeklarowała, że narzucane opinie i sugestie mają znaczący wpływ na komunikację, natomiast nieco mniej niż 1/4 uważa, że raczej tak. 1/5 badanych uczniów odpowiedziało, że nauczyciele raczej nie narzucają własnych opinii, a co 10. uczeń uważa, że nauczyciele zdecydowanie nie narzucają własnych opinii i sugestii swoim uczniom.



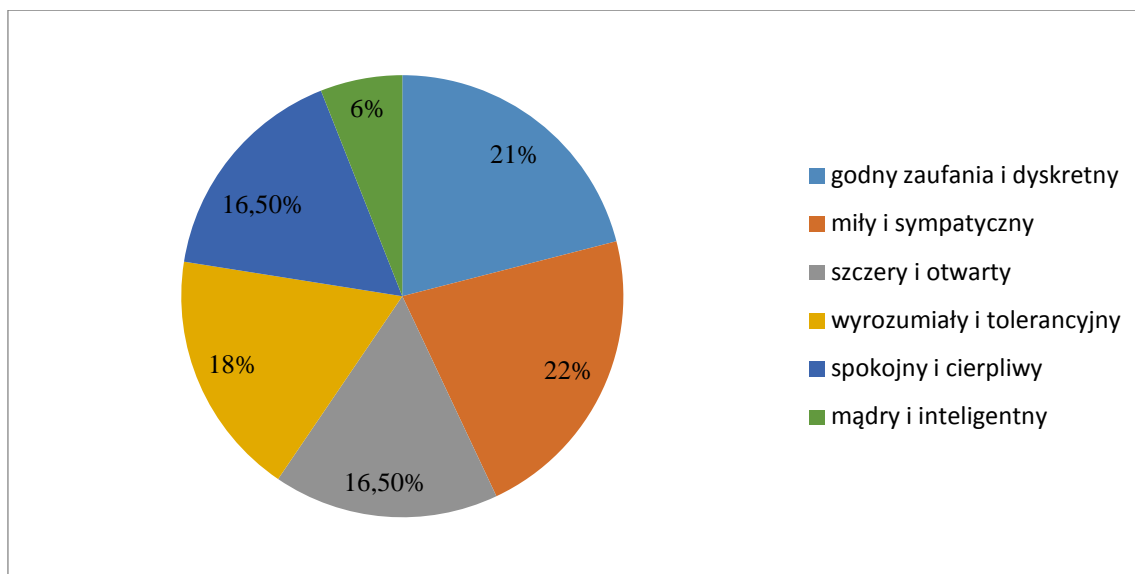
Wykres 4. Niezwracanie przez nauczyciela uwagi na odczucia i emocje uczniów.

Na pytanie „Czy niezwracanie uwagi przez nauczyciela na odczucia i emocje uczniów ma wpływ na jakość komunikacji?” 22,9% badanych uczniów uważa, że niezwracanie uwagi na odczucia i emocje swoich wychowanków ma zdecydowany wpływ na zachwianie komunikacji, 18,8% deklaruje, że raczej tak, 31,3% twierdzi, że raczej nie ma to wpływu na jakość komunikacji, a 27% badanych uczniów uważa, że zdecydowanie nie ma to wpływu na jakość komunikacji.



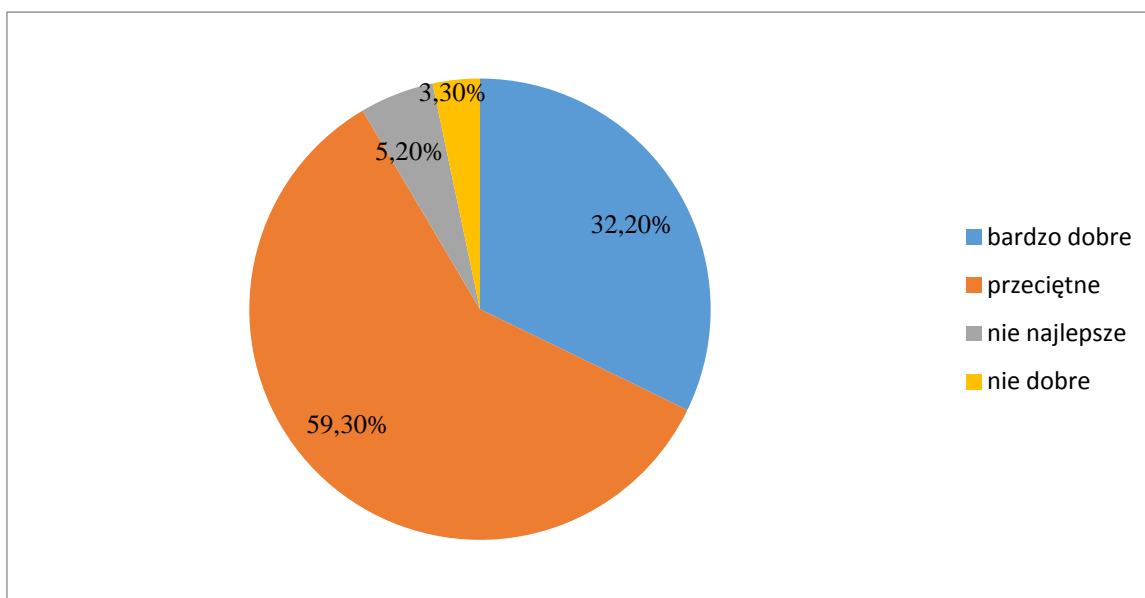
Wykres 5. Czego zazwyczaj nie rozumiesz w wypowiedziach swoich nauczycieli?

Na pytanie „Czego zazwyczaj nie rozumiesz w wypowiedziach swoich nauczycieli?” 28,1% badanych odpowiedziało, że nie rozumie poszczególnych słów. Dla 17,8% osób kłopot sprawia odnalezienie sensu całości wypowiedzi. Nieco ponad 1/4 ankietowanych rozumie wszystko. 12,5% uczniów nie pojmuje toku myślenia nauczyciela, a 15,6% wypełniających ankietę w rozumieniu komunikatów najbardziej przeszkadza szybka, niewyraźna lub cicha mowa wychowawcy.



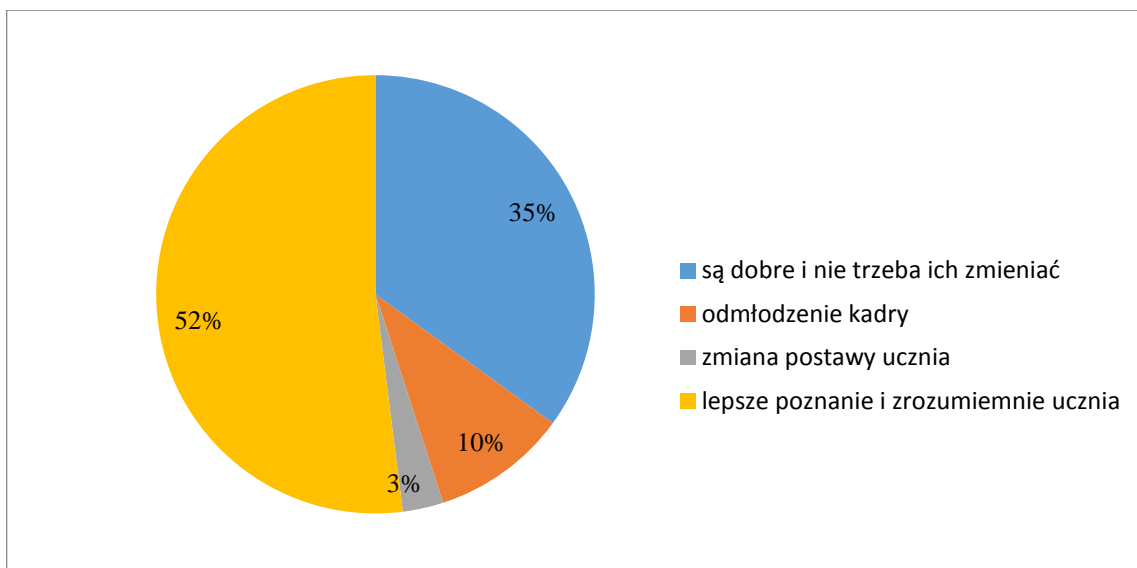
Wykres 6. Cechy nauczyciela ułatwiające komunikację z uczniami.

Na pytanie „Jakie według Ciebie cechy nauczyciela mogą ułatwiać komunikację z wychowankami?” 22% osób spośród wypełniających ankietę uważa, że nauczyciel powinien być miły i sympatyczny. Dla 21% uczniów najważniejsze jest, aby był godny zaufania i dyskretny. 18% badanych twierdzi, że wyrozumiałość i tolerancyjność nauczyciela mogą w największym stopniu ułatwić komunikację. Po 16,5% badanych uczniów twierdzi, że ważne są takie cechy jak szczerłość i otwartość oraz cierpliwość, a dla najmniejszej grupy uczniów, liczącej 6% spośród badanych, istotne jest to, aby nauczyciel był mądry i inteligentny.



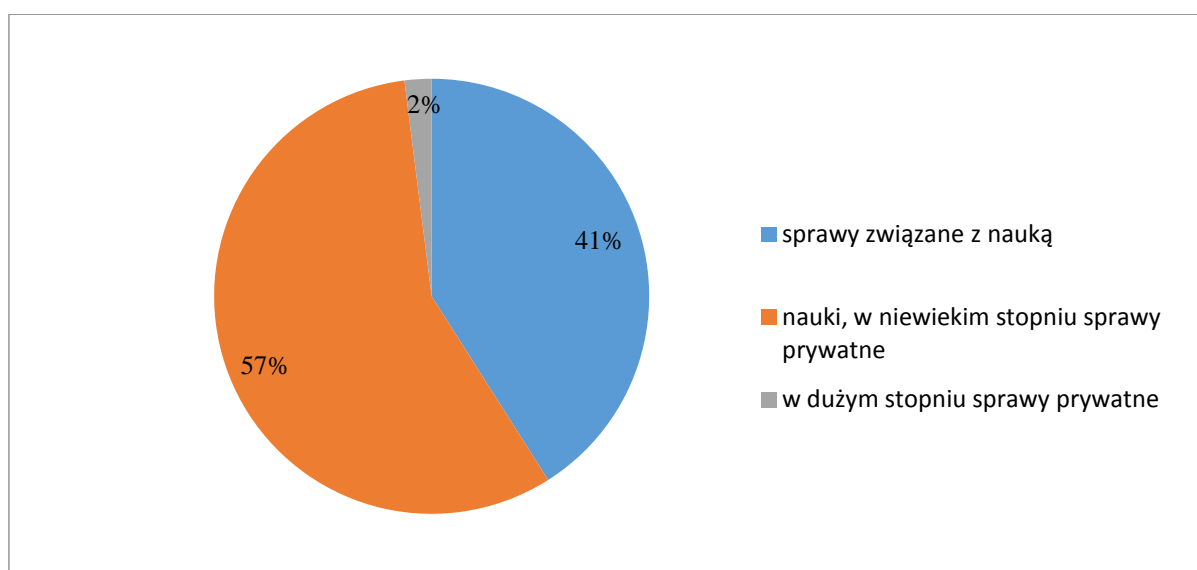
Wykres 7. Ocena własnych relacji z nauczycielami.

Na pytanie „Jak oceniasz własne relacje z nauczycielami?” 32,2% ankietowanych osób uznaje swoje relacje z nauczycielami za bardzo dobre. 59,3% uczniów twierdzi, że są one przeciętne. 5,2% badanych odpowiedziało, że ma nie najlepsze stosunki z nauczycielami, a tylko 3,3% oceniło, że ich relacje z nauczycielami są niedobre.



Wykres 8. Poprawienie komunikacji między uczniami a nauczycielami.

Na pytanie „Co według Ciebie mogłoby poprawić relacje uczniów z nauczycielami?” aż 52% ankietowanych uczniów odpowiedziało, że lepsze poznanie i zrozumienie ucznia oraz więcej poświęconego czasu. 35% badanych twierdzi, że relacje nauczyciel – uczeń są dobre i nie należy ich poprawiać. 10% uczniów uważa, że odmłodzenie grona pedagogicznego mogłoby poprawić wzajemne relacje uczeń – nauczyciel. Tylko 3% odpowiedziało, że to uczniowie powinni zmienić swoje zachowanie.

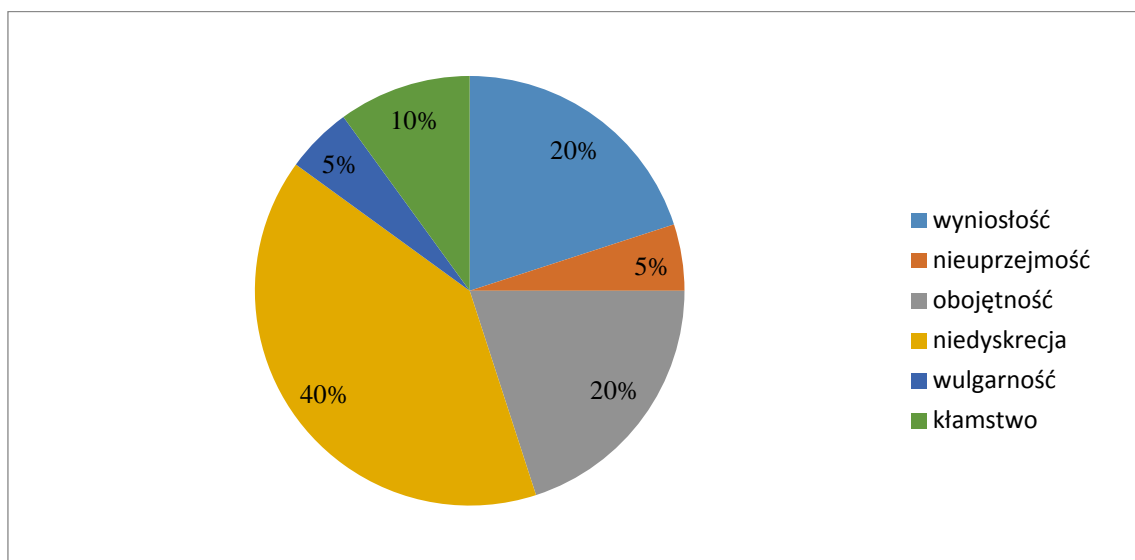


Wykres 9. Tematy rozmów z nauczycielami.

Na pytanie „Czego najczęściej dotyczą Twoje rozmowy z nauczycielami?” najczęściej ankietowanych osób – 57%, odpowiedziało, że konwersacje z nauczycielami najczęściej dotyczą nauki, ale również w niewielkim stopniu spraw prywatnych. 41% uczniów rozmawia z nauczycielami tylko na tematy związane z nauką, a 2% prowadzi rozmowy, których tematem są przeważnie sprawy prywatne.

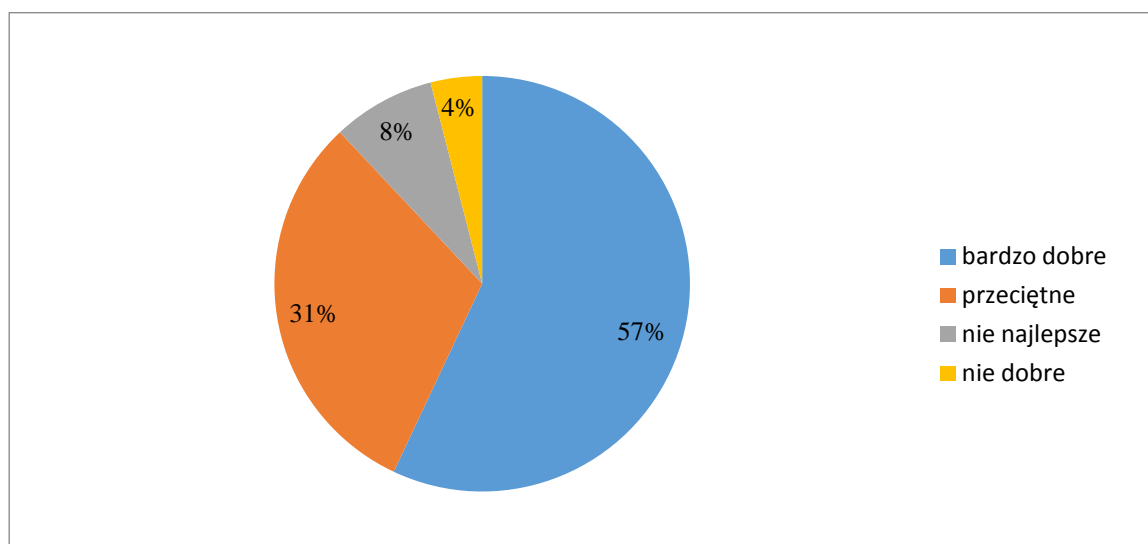
2.2. Bariery komunikacyjne w relacji uczeń – uczeń

Barierami sprzyjającymi problemom w komunikacji rówieśniczej są m.in. predyspozycje indywidualne młodych ludzi. Cechą osobowości, która osiąga w tej grupie duże nasilenie, jest: agresywność, wyniosłość, obojętność, co wpływa na styl wzajemnej komunikacji.



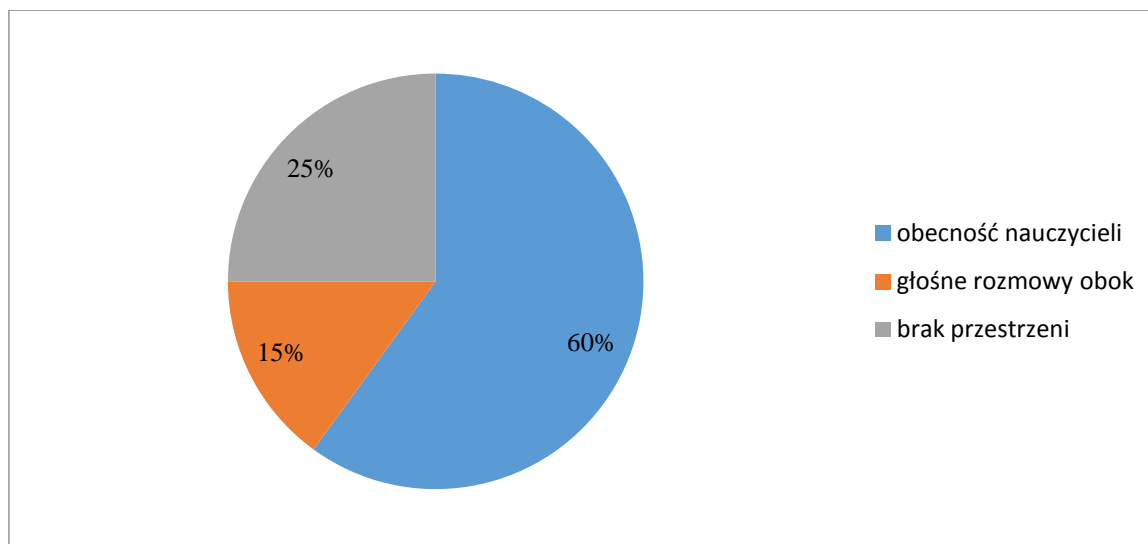
Wykres 10. Cechy ucznia utrudniające komunikację rówieśniczą.

Na pytanie „Jakie według ciebie koleżanek/kolegów utrudniają komunikację rówieśniczą?” najczęściej badanych: 40% stwierdziło, że jest to niedyskrecja, dwie grupy po 20% uważa, iż komunikacja rówieśnicza jest zagrożona przez wyniosłość i obojętność partnerów interakcji. Uczniowie uznali również, że kłamstwo (10% badanych) jak również wulgaryzmy (5% badanych) zagrażają prawidłowej komunikacji rówieśniczej.



Wykres 11. Ocena własnych relacji z rówieśnikami.

Kolejne pytanie zadane uczniom dotyczyło oceny własnych relacji z rówieśnikami. 57% badanych stwierdziło, że ich relacje z rówieśnikami układają się bardzo dobrze, natomiast jedna trzecia oceniła własne relacje z rówieśnikami jako przeciętne. 8% uważa, że relacje rówieśnicze są nie najlepsze, a 4% ocenia je jako nie dobre.



Wykres 12. Przeszkody w komunikacji w rówieśnikami.

Na pytanie „Co utrudnia Ci komunikację z rówieśnikami?” 60% badanej młodzieży stwierdziło, że obecność nauczycieli w głównym stopniu utrudnia komunikację rówieśniczą, 1/4 uważa, że brak przestrzeni, a 15% deklaruje, że są to głośne rozmowy obok.

Podsumowanie

Z analizy wyników badań przeprowadzonych na grupie 96 uczniów gimnazjum wynikają następujące wnioski:

- według uczniów komunikację z nauczycielami najbardziej utrudniają cechy osobowościowe, wyniosłość i nieuprzejmość, natomiast na dobre relacje w największym stopniu ma wpływ to, że nauczyciele są mili i sympatyczni, godni zaufania, dyskretni oraz wyrozumiali i tolerancyjni;
- najwięcej kłopotów w zrozumieniu wypowiedzi nauczyciela sprawiają poszczególne słowa oraz sens całej wypowiedzi;
- relacje większości uczniów z nauczycielami są przeciętne, a zatargi między nimi zdarzają się sporadycznie;
- relacje uczniów z nauczycielami mogłoby poprawić lepsze poznanie i zrozumienie uczniów oraz poświęcenie im większej ilości czasu i rozmowy z nimi.

Komunikacja rówieśnicza w największym stopniu utrudniona jest przez takie cechy uczniów jak: niedyskrecja, wyniosłość, kłamstwo. Uczniowie oceniają własne relacje z rówieśnikami jako bardzo dobre lub przeciętne.

- uczniowie uważają, że nauczyciele stanowią największą barierę w komunikacji rówieśniczej;
- zewnętrzne bariery stanowi brak przestrzeni oraz głośne rozmowy obok;
- analiza badań dowiodła, że komunikacja interpersonalna zachodzi prawidłowo. Uczniowie nie wykazują większych problemów w trakcie komunikacji interpersonalnych.

Szczerą i otwartą komunikacją w relacjach nauczyciel – uczeń oraz uczeń – uczeń jest bardzo istotna, gdyż od niej w dużej mierze zależy edukacja młodego pokolenia. Niezachwiana komunikacja pozwala na wzajemny szacunek, przygotowuje do skutecznego podejmowania nowych ról społecznych, ucząc odpowiedzialności za siebie i innych.

Streszczenie

Ogólnym zamierzeniem przedstawionego opracowania było rozpoznanie komunikacyjnego funkcjonowania uczniów w ich stosunkach z nauczycielami i rówieśnikami. Należy tutaj podkreślić, że nie badano indywidualnych kompetencji komunikacyjnych uczniów. Obiektem zainteresowania była bowiem komunikacyjna przestrzeń szkoły jako źródło uczniowskich doświadczeń.

Głównym celem badań było poznanie, w jakim stopniu bariery komunikacyjne są obecne w świadomości i rzeczywistości uczniów gimnazjum w Sękowej.

Problem badawczy przyjął następującą postać: Z jakimi formami barier komunikacyjnych młodzież spotyka się najczęściej w relacji:

- nauczyciel – uczeń;
- uczeń – uczeń.

Badania zostały przeprowadzone w kwietniu 2016 roku w Gimnazjum Publicznym w Sękowej, na próbie 96 uczniów, w tym 48 dziewcząt i 48 chłopców, w wieku od 12 do 16 lat. Do gimnazjum uczęszcza 102 uczniów.

Summary

The general intention of this work was to investigate students' communication with teachers and with other students. It should be emphasised that students individual competencies were not the subject of this research. The interests focused on student experiences with communication in school. The main aim of the research was to know the degree of communication obstacles in students' awareness and in reality of Gymnasium in Sekowa.

The main research problem was to check what forms of communication obstacles are met by youths in the relations: teacher – student, student – student. The research took place in April 2016 in a Public Gymnasium in Sekowa, on a group of 48 girls and 48 boys, aged between 12 and 16 years. There are 102 students in a mentioned gymnasium.

Bibliografia

- Majchrzak, N. (2015). Psychologiczno-lingwistyczne aspekty kompetencji komunikacyjnych w edukacji dla zarządzania bezpieczeństwem państwa. W: M. Okrasa, W.J. Maliszewski, M. Fiedor (red.), *Komunikowanie się w środowisku szkolnym i pozaszkolnym* (s. 251-271). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek dla UMCS w Lublinie.
- Noga, H. (2010). *Modele Komunikacji w procesie edukacyjnym*. Kraków: WNUP.
- Schulz von Thun, F. (2012). *Jak skutecznie prowadzić warsztaty z zakresu komunikacji. Praca metodą aktywizującą przeżywanie*. Tłum. M. Jałowicz-Sawicka. Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
- Wojnarska, A. (2013). *Kompetencje komunikacyjne nieletnich*. Lublin: WUMCS.

Agata FIJAŁKOWSKA-MROCZEK

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

ALTERNATYWNE I WSPOMAGAJĄCE METODY KOMUNIKOWANIA SIĘ Z DZIECKIEM, KTÓRE NIE OPANOWAŁO UMIEJĘTNOŚCI MOWY

Wstęp

Porozumiewanie się osób nieposiadających umiejętności mowy jest bardzo trudnym i skomplikowanym procesem. W polskiej i zagranicznej literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele klasyfikacji sposobów, dzięki którym można się porozumiewać.

Ch. Rowland i P. Schweigert prezentują trzy metody komunikacji alternatywnej: komunikacja gestowa, komunikacja z zastosowaniem symboli trójwymiarowych i komunikacja z zastosowaniem symboli dwuwymiarowych.

M. Zaorska (2008) za innymi autorami przedstawia podział alternatywnych metod komunikacji na:

1. Metody gestowe:
 - a) naturalne gesty,
 - b) zestawy gestów umownych,
 - c) systemy oparte na znakach migowych:
 - język migowy;
 - język migany;
 - Słownik Makaton;
 - daktylografia;
 - d) fonogesty.
2. Metody graficzne – oparte na symbolach graficznych:
 - a) systemy symboli trójwymiarowych, np. symbole „Non – Speech Language Initiation Program”, tzw. klocki słowne Premacka;
 - b) systemy symboli dwuwymiarowych, np. fotografie, rysunki odręczne, rysunki liniowe (PCS, PIC, PicSym, Rebusy, symbole Blissa), leksigramy, pismo zwykłe (Zaorska, 2008, s. 34-37).

1. Mowa, język a komunikacja

Mowa jest jednym ze sposobów porozumiewania się ludzi. U dzieci w wieku przedszkolnym następuje jej rozwój ilościowy i jakościowy. Można zauważyć znaczny wzrost słów wykorzystywanych przez dziecko, od ok. 1000 w wieku 3 lat do minimum 2000 w wieku 5 lat. Obserwuje się zwiększenie proporcji i częstości korzystania z części mowy, które oznaczają stosunki rzeczowe, przyczynowe czy logiczne. Widoczne są postępy w zakresie gramatyzacji. Istnieje wiele zaburzeń mowy, których przyczynami mogą być:

- nieukończony rozwój mowy jako właściwość wieku dziecięcego;
- niewykształcony słuch;

- wady organiczne (trudności w oddychaniu w wyniku przerostu śluzówki, obrzęku w przewlekłych stanach kataralnych, przerostu migdałka itd.) i zaburzenia psychiczne (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 44, 49-50).

Zdaniem G. Brearley, rozwój języka przebiega zgodnie z następującymi po sobie etapami, w czasie których kształtuje się rozumienie, że:

- przedmioty i osoby mają własną odrębność i nazwę;
- czynności mają swój cel i nazwę;
- ludzie i przedmioty mogą wykonywać określone czynności lub im podlegać;
- słowa mogą wyrażać uczucia i potrzeby;
- słowa mają wpływ na stosunki międzyludzkie (Lechowicz, 2005, s. 27).

Wymienione powyżej etapy stanowią część rozwoju umiejętności stosowania języka jako narzędzia do porozumiewania się. Wokół nas jest wiele osób z ciężkimi zaburzeniami porozumiewania się, które wymagają wsparcia komunikacyjnego przez całe życie. Interwencja językowa z wykorzystaniem wspomagającej i alternatywnej komunikacji kierowana jest według podziału S. von Tetzchnera i H. Martinsena do trzech kategorii użytkowników:

1. *speech disorders* – z zaburzeniami ekspresji językowej;
2. *language support group* – wymagających wsparcia językowego w zakresie porozumiewania się;
3. *alternative language group* – wymagających stosowania alternatywnego systemu komunikacji w przypadkach znacznych i głębokich zaburzeń w rozwoju języka (Ibidem, s. 28-29).

Mówi się o dwóch głównych argumentach przemawiających za używaniem przez dzieci z opóźnieniami i trudnościami w komunikacji alternatywnych oraz wspomagających sposobów porozumiewania się:

1. Cały rozwój poznawczy i społeczny uzależniony jest od komunikacji; z praktyki wynika, że AAC (ang. *Augmentative and Alternative Communications*) gwarantuje dziecku rozwój w obu tych dziedzinach.
2. Dziecko mające różne trudności zwykle nie potrafi przyswajać umiejętności poznawczych i społecznych, na których opiera się komunikacja, program AAC pozwala rozwijać te dziedziny w trakcie jednoczesnej nauki sposobów komunikowania się (Ibidem, s. 28-30).

2. AAC – Alternatywne i wspomagające metody komunikacji

Alternatywne i wspomagające metody komunikacji (ang. *Augmentative and Alternative Communications* – AAC) to grupa metod, których celem jest umożliwienie komunikowania się osobom, które nie nabyły umiejętności mówienia lub straciły ją w wyniku defektów takich jak ubytki neurologiczne. Ich umiejętność mówienia nie zapewnia im skutecznego porozumiewania się z otoczeniem (np. mowa niewyraźna) lub nie wykształciły jeszcze umiejętności mowy, a wprowadzenie systemu komunikacji ma pomóc w jej rozwoju. Do przykładowych metod zaliczanych do tej kategorii zaliczyć można:

- a) systemy znaków manualnych:
 - język migowy,
 - Makaton,
 - fonogesty;

- b) systemy znaków graficznych:
 - PIC,
 - PCS,
 - Blissa,
 - Rebus,
 - metoda Ułatwionej Komunikacji,
 - Makaton,
 - MÓWik;
- c) systemy znaków przestrzenno dotykowych:
 - klocki słowne Premacka,
 - dotykowy alfabet Lorma.

Komunikacja alternatywna i wspomagająca może mieć charakter naturalny lub specjalistyczny. Komunikacja wspomagająca naturalna to wykorzystanie własnego ciała, bez używania specjalnych środków, np. wyraz twarzy, pozycja ciała, język migowy czy system gestów. Komunikacja wspomagająca specjalistyczna polega zaś na wykorzystywaniu dodatkowych narzędzi (środków komunikacyjnych) podczas porozumiewania się dzieci lub dorosłych. Dzięki środkom mają oni możliwość zadawania pytań, rozmowy o własnych przeżyciach lub przekazywania myśli (Ibidem, s. 30).

Dziecko uczy się najszybciej i najefektywniej w trakcie wielozmysłowego zaangażowania. Komunikaty słowne kierowane do dziecka o zaburzonym rozwoju zwykle są dla niego trudne i niezrozumiałe. Ważne jest zatem stosowanie metod komunikacji wspomagającej, które na pierwszym etapie zakłada wielomodalny przekaz komunikatów do dziecka. Oznacza to, że komunikat słowny zostanie wzmocniony spojrzeniem, gestem wskazującym osobę czy miejsce, pokazaniem przedmiotu, znaku manualnego lub graficznego, w zależności od etapu rozwoju dziecka. W ten sposób angażuje różne układy percepcyjne (Smyczek, 2006, s. 78-79).

W Polsce nie było dotychczas badań sprawdzających, ile osób potrzebuje pomocy opartej na zastosowaniu metod AAC (*Augmentative and Alternative Communications*). Z badań statystycznych przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych wynika, że 0,3-0,6% dzieci w wieku szkolnym nie jest w stanie używać mowy do porozumiewania się. Podobne badania były przeprowadzone również w Wielkiej Brytanii, gdzie liczba ta sięga 75 000, tj. 0,5% dzieci. Jeśli założymy, że 0,5% jest odpowiednią proporcją, to w Polsce wśród dzieci w wieku szkolnym ok. 45 000 potrzebuje takiej pomocy.

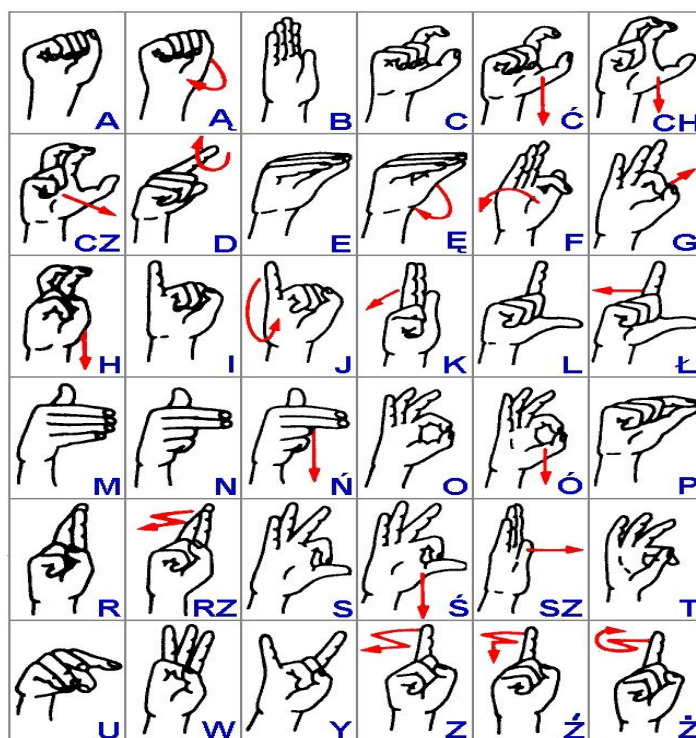
Bardzo istotnym problemem dzieci z różnorodną niepełnosprawnością, ich rodziców, opiekunów i nauczycieli są utrudnienia bądź brak możliwości wzajemnego porozumiewania się. Niektóre dzieci z różnych powodów nigdy nie opanują mowy słownej w stopniu umożliwiającym porozumiewanie się z otoczeniem. Wtedy trzeba skorzystać z innych dostępnych sposobów porozumiewania się. Jest ich bardzo wiele, jednak należy je odpowiednio dobrać do możliwości dziecka (Lechowicz, 2005, s. 38).

Do przykładowych systemów komunikacji zalicza się język migowy. Jest to specyficzny język, w którym prymarnym kanałem transmisji jest kanał gestowo-wzrokowy. Powstaje w sytuacjach, gdzie niemożliwe jest wykorzystanie do transmisji kanału głosowo-słuchowego, czyli głównie, lecz nie tylko w społecznościach osób niesłyszących (głuchoniemych). W języku migowym podstawowym elementem są tzw. znaki ideograficzne czyli skodyfikowane gesty, wynikające z kombinacji układu palców u rąk (czasem jednej ręki), pozycji rąk lub

ręki, miejsca ich (jej) ustawienia czy ruchu, który trzeba wykonać. Przekazywanie znaków migowych występuje w przestrzeni przed głową i korpusem osoby, która ich używa, w zakresie ok. 1 metra w pionie (od głowy do pachwin) i w poziomie, też do 50 cm w przód od twarzy i korpusu. Znaki ideograficzne są podstawą komunikacji językowej. Ich uzupełnieniem są znaki daktylograficzne, do których należą:

- znaki alfabetu palcowego;
- znaki określające liczby, w tym liczebniki główne i porządkowe oraz ułamki zwykłe i dziesiętne;
- znaki działań arytmetycznych;
- znaki interpunkcyjne;
- znaki niektórych mian i miar metrycznych;
- znaki niektórych wyrazów jednoliterowych.

Alfabety palcowe są spośród tych znaków najważniejsze. Poniżej przedstawiono polski alfabet palcowy. Warto podkreślić, że alfabety te istniały niezależnie od języków migowych już od końca XII wieku (Szczepankowski, 2008, s. 130-131; Klugiewicz, Rudomska, 2008, s. 143).



Rysunek 1. Polski alfabet palcowy.

System komunikacji tworzą też piktogramy (*Pictogram Ideogram Communicaton* – PIC), czyli znaki graficzne, które powstały w Kanadzie, po czym zostały zaadaptowane w krajach skandynawskich. Posiadają one określoną formę graficzną, zasady komunikacji znaków i zasady użycia. Piktogramy są systemem obrazkowo-znakowym, które wyróżniają się konsekwencją stylistyczną; mają białe grafy (figury) na czarnym tle. Często są one z podpisem (pismo drukowane w formie wyrazu) nad wizerunkiem symbolu. Są to obrazki czarno-białe o kształcie kwadratu o wymiarach 10 x 10 cm, są wydrukowane na kartonie, często zalaminowane. Występujące w systemie piktogramów znaki (symbole) są podzielone

na 26 kategorii słownych, reprezentujących otaczającą rzeczywistość: przedmioty, postacie, czynności, cechy, obiekty, stany emocjonalne, uczucia, symbole społecznego kontaktu, porządek czasowy oraz relacje przestrzenne. Dzięki nim następuje opisywanie w formie obrazkowej całej złożonej rzeczywistości świata realnego analogicznie jak w przypadku systemu językowego. Każda z 26 kategorii znaków posiada również specyfikację szczegółowych znaków w każdej kategorii. przykład przykładowo, kategoria „Owoce” posiada 33 wizerunki owoców, zaś kategoria „Czynności” zawiera 146 różnych aktywności. Do cech piktogramu należy zaliczyć:

- reprezentacyjność realnej rzeczywistości;
- prostotę formy graficznej;
- jednoznaczność przedstawionych treści;
- pojemność kategorii – wybór najbardziej funkcjonalnie uzasadnionych symboli rzeczywistości;
- określony poziom stylizacji;
- przewagę ikoniczności nad arbitralnością;
- duży kontrast czarno-biały, ułatwiający percepcję.

Znaki piktogramów w różny sposób reprezentują obiekty i wizerunki rzeczywiste.

Są one dzielone na:

1. Obrazy:
 - a) obrazy wysoko ikoniczne;
 - b) obrazy nisko ikoniczne.
2. Symbole:
 - a) symbole asocjacyjne (kojarzeniowe);
 - b) symbole podobieństwa:
 - ideomorficzne (podobieństwo myśli),
 - izomorficzne (podobieństwo formy);
 - c) symbole arbitralne.

Piktogramy wykorzystywane są w pracy z tymi osobami, które mają problemy z porozumiewaniem się (są niemówiące, nierozumiejące mowy, niekorzystające z języka), mają trudności w rozumieniu sytuacji społecznych lub problemy z porozumiewaniem się z najbliższym otoczeniem (u dzieci głównie trudności w uczeniu i zaburzona percepcja wzrokowo-słuchowa) (Błęszyński, 2006, s. 363-367; Podeszewska-Mateńko, 2006, s. 369-373).

budowy sylab, a następnie odróżnianie i rozpoznawanie słowa. Dzięki temu może ono przypisywać im znaczenie i trwale zapamiętywać (Krakowiak, 2006, s. 219-226).

Bardzo znaną i powszechnie stosowaną metodą AAC jest Picture Communication Symbols (PCS). Pochodzi ona ze Stanów Zjednoczonych i jest jednym z systemów obrazkowych stosowanych do porozumiewania się. Zawiera zbiór prostych rysunków, określających podstawowe słowa niezbędne w codziennym porozumiewaniu się. Rysunki są na kwadratowych kartkach o wymiarach 5 x 5 cm. Metodę opracowała R. Mayer Johnson, specjalistka we wspomagających i alternatywnych sposobach komunikacji językowej. Słownik PCS składa się z 3500 piktogramów, czyli prostych obrazków w wersji czarno-białej i kolorowej. Każdy symbol zawiera graficzne znaczenie słowa, używanej frazy, zdania lub zwrotu grzecznościowego. Jest wiele symboli przedstawionych w dwóch wersjach, mniej lub bardziej abstrakcyjnej, w zależności od poziomu rozwoju języka. R. Mayer Johnson podzieliła wszystkie piktogramy na kategorie i nadała im kolory, tła, np.: ludzie (bez zaimków: ja, twój) – kolor żółty, czasowniki – kolor zielony. PCS jest wykorzystywany do stymulacji językowej dzieci, które rozumieją język w znacznie ograniczonym zakresie. Posiada bardzo wiele różnych rysunków oznaczających wszystkie elementy rzeczywistości, czynności, cechy, uczucia, stany emocjonalne, stosunki przestrzenne i liczby. Rysunki nie posiadają stałych znaczeń, lecz sugestie, z których osoba wybiera najodpowiedniejsze według siebie znaczenie (Lechowicz, 2005, s. 39-40).

Najczęściej stosowaną metodą AAC obok PCS jest system symboli Bliss – Blissymbolics, którego twórcą jest Ch. Bliss. W swojej metodzie wzorował się on na symbolach stosowanych w matematyce i chemii, które są znane każdemu, niezależnie od narodowości. W 1971 roku w Toronto po raz pierwszy użyto systemu symboli Bliss w komunikacji dzieci z niepełnosprawnością ruchową, niemówiących i mających trudności w nauce czytania oraz pisania. Blissymbolics jest powszechnie rozpoznawany na świecie jako system komunikowania się wspomagający rozwój poznawczy i rozwój mowy oraz jako pomoc w nauce czytania. Symbole są tworzone w oparciu o 26 form graficznych, tj. kół, linii, łuków, krzywych, kropek. Podstawowe formy o określonych znaczeniach można nakładać na siebie i łączyć liniowo osiągając nowe znaczenia, zgodnie z logicznymi zależnościami. Symbole Bliss przedstawiają słowa w formie rysunków czyli są graficzną ilustracją znaczenia określonego słowa. Podstawowy jego słownik składa się z ok. 3500 symboli, odzwierciedlających ponad 6000 słów, a także umożliwiających nazwanie danego przedmiotu czy też pojęcia abstrakcyjnego (uczucia). Powszechnie znaną pomocą jest indywidualna dla każdej osoby tablica Bliss. Jej konstrukcja, wielkość, liczba zawartych symboli, sposób ich uporządkowania uwarunkowane jest potrzebami oraz umiejętnościami osoby posiadającej daną tablicę. Nad wszystkimi symbolami znajdują się napisy, aby osoba nie znająca symboli, potrafiła odczytać ich znaczenie (Ibidem, s. 41-44).

							
osoba	uczucie	pamięć	wiedza	czas	nasilenie	zbiornik	praca
							
dom, budowla	pokój	krzesło	stół	schody	oko	ucho	ręka
							
numer	i, plus, również	minus, bez	mnożenie	dzielenie	równa się	część	zwierzę
							
język	pióro, ołówek	strona, papier	książka	ochrona	zdrowie	lekarstwo	świat
							
natura	ziemia	niebo	światło	woda	ogień	powietrze	chmura
							
drzewo	kwiat	skała	kierownica	piorun	słońce	księżyc	planeta

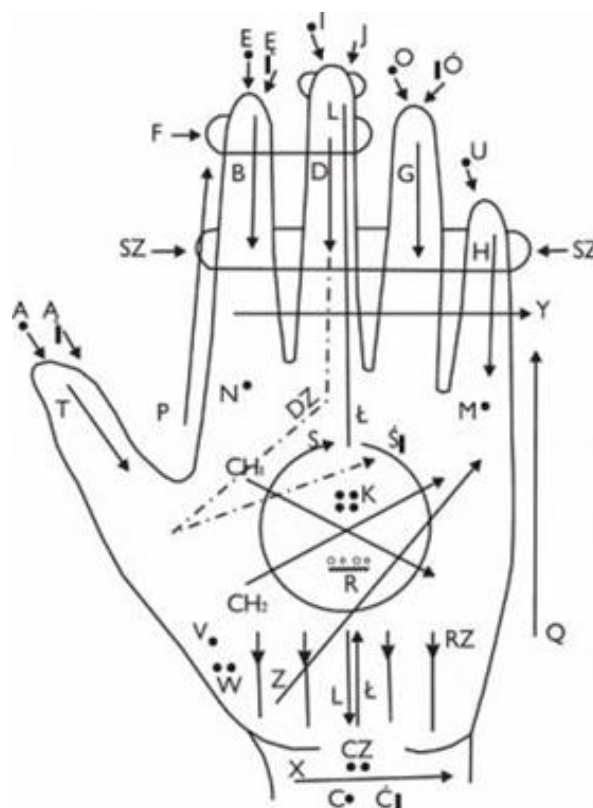
Rysunek 3. Przykładowe symbole Bliss'a.

Jedną z metod AAC jest również metoda Ułatwionej Komunikacji (*Facilitating Communication – FC*). Uznawana jest ona za jedną z najprostszych metod, lecz z uwagi na efekty wzbudza wiele kontrowersji. Umiejętności wypowiedzenia się dziecka z zaburzeniami komunikacji są wspomagane przez terapeutę głównie w formie pisemnej. Współcześnie w metodzie można wykorzystywać prezentacje graficzne (zdjęcia, obrazy), uogólnione znaki (piktogramy, system Bliss'a) lub litery (tablica literowa, rękawica literowa, klawiatura maszyny do pisania, komputerowa czy laptopa, z możliwością wydruku bądź wykorzystania syntezy dźwięku – mowy). Metoda Ułatwionej Komunikacji jest stosowana m.in. w pracy z dzieckiem autystycznym (Błęszyński, 2006, s. 411-414).

Warto omówić jeszcze inną metodę, a mianowicie dotykowy alfabet Lorma. Jej twórcą jest H. Landesmann, pisarz, dziennikarz, który tworzył pod pseudonimem H. Lorm. W wieku 16 lat z nieznanymi przyczynami stracił słuch, a w wieku 44 lat wzrok. Stał się osobą głuchoniewidomą, lecz ciągle aktywną zawodowo. Czując ogromną potrzebę komunikacji, opracował z córką Marie system porozumiewania się oparty na określonych wzorach linii i punktów, który można odbierać dotykowo. Sam posługiwał się nim przez 21 lat. Alfabet H. Lorma posiada wiele zalet, m.in.:

- logika i skojarzenia – znaki są opracowane na podstawie skojarzeń (np. litera D – linia na długim palcu);
- prostota i jednoznaczność – każdy znak jest prostym punktem, ruchem czy linią na określonym miejscu dłoni, ich odpowiednia ilość składa się na słowo;
- małe ryzyko błędu – znaki mają określony schemat;
- szybkość przekazu;

- dowolność układu dłoni – można pisać na obu dłoniach głuchoniewidomego (po wewnętrznej i zewnętrznej części);
- naturalność układu dłoni;
- dyskrecja;
- elastyczność i dostępność w każdej sytuacji;
- przekaz pośredni – może uczestniczyć jeden tłumacz przekazujący komunikat osobie głuchoniewidomej, która drugą ręką może tłumaczyć to lornmem komuś innemu;
- wyrozumiałość – używanie przez osoby starsze np. ze zmianami reumatycznymi;
- duży komfort pracy tłumacza – wygoda, dowolna pozycja (Celmer-Domańska, 2008, s. 164-167).



Rysunek 4. Graficzne przedstawienie alfabetu H. Lorma.

3. Czynniki warunkujące dobór odpowiedniej metody komunikacji

Chcąc pracować nad rozwojem porozumiewania się dziecka nieposiadającego umiejętności mowy, należy stosować takie systemy znaków, które będą się charakteryzowały łatwością demonstrowania i wykonywania znaków, czytelnością, możliwością tworzenia różnorodnych kombinacji oraz łączenia znaków w celu ułatwienia znaczenia przekazu. Wybór metody porozumiewania się w głównej mierze zależy od:

- możliwości fizycznych – sprawności ruchowej dziecka, manualnej, napięcia mięśniowego; możliwości wskazywania znaków, wykonywania gestów, stanu wzroku, słuchu;
- możliwości intelektualnych – pamięci, percepcji, myślenia, uwagi, funkcji symbolicznych;

- motywacji i emocji, inicjatywy oraz reakcji na bycie zrozumianym bądź nie;
- środowiska dziecka – partnerzy w komunikowaniu się, rodzina, rówieśnicy, nauczyciele, terapeuci (Loebl, 2006, s. 41-42).

Wczesne wspomaganie rozwoju umiejętności komunikacyjnych z wykorzystaniem AAC ma głównie przygotować dziecko do językowego komunikowania się, biorąc pod uwagę reprezentatywną i komunikacyjną funkcję języka. Zadaniem tego procesu jest:

- pomoc w uporządkowaniu przedsymbolicznych sposobów komunikowania się dziecka;
- uczynienie go najbardziej konwencjonalnym, czytelnym dla partnerów;
- tworzenie warunków dla wzmacniania starych i torowania nowych umiejętności interakcji z partnerem;
- dążenie do osiągnięcia przez dziecko funkcji symbolicznej i do używania znaków zastępujących bądź uzupełniających wypowiedzenie słów (Smyczek, 2006, s. 77).

Do najważniejszych składników indywidualnego systemu komunikacji małego dziecka zalicza się:

- zaadaptowane siedzisko;
- przygotowani partnerzy interakcji;
- aktualne sposoby ekspresji dziecka;
- wspomagany przekaz;
- zidentyfikowane i zaaranżowane sytuacje poznawcze;
- zidentyfikowane i zaaranżowane sytuacje komunikacyjne;
- zaadaptowane czynności rutynowe;
- system symboli i znaków (Ibidem, s. 77).

4. Zalety AAC (*Augmentative and Alternative Communications*)

Jak twierdzi A. Smyczek (2006), AAC jest dziedziną interdyscyplinarną, a opisane działania ogromnie porządkują wspomaganie rozwoju dziecka biorąc pod uwagę wszystkie sfery rozwoju. Podkreśla ona wiele korzyści płynących z wykorzystania AAC we wczesnym rozwoju dziecka, a są to m.in.:

- redukcja frustracji i problemów z zachowaniem dziecka, które są następstwem bycia niezrozumianym;
- stosując je wcześnie, zapobiega wyuczonej bezradności i pomaga w kształtowaniu aktywnego i twórczego dziecka;
- wzmocnienie poczucia siebie i otrzymywanie szansy poznania siebie jako zdolnego do wywoływania zmian w otoczeniu, co poprawia motywację do uczenia się;
- poprawa warunków do uczenia się, zorganizowana zawsze w kontekście interakcji;
- tworzenie ram dla rozwoju symbolizacji i przyswajania pojęć, dzięki czemu w dużej mierze następuje poprawa warunków rozwoju poznawczego;
- to sposób nauki rozumienia języka dla dzieci o zakłóconym przetwarzaniu słuchowym;
- możliwość uczynienia języka widocznym, głównie dla dzieci ze spektrum autyzmu;
- możliwość uczynienia języka konkretnym i używanie wielokanałowego przekazu, co ma duże znaczenie dla dzieci z upośledzeniem umysłowym;

- zapewnienie środków ekspresji językowej, głównie dla tych dzieci, które z powodu niepełnosprawności ruchowej nigdy nie będą mogły artykułować słów;
- umożliwienie językowego uczestnictwa dzieci w życiu codziennym i kontaktach z najbliższymi;
- to rusztowanie i doskonały środek wspomagania rozwoju mowy czynnej dla dzieci, które mają bądź będą miały możliwości artykulacji.

Podsumowanie

W artykule omówiono wybrane alternatywne i wspomagające metody komunikacji dzieci nieposiadających umiejętności mowy. Należy jednak pamiętać, że aby wybrać odpowiednią metodę AAC, należy wziąć pod uwagę przede wszystkim możliwości intelektualne dziecka, ustalić, na czym będzie opierać się komunikacja – czy na obrazkach, symbolach, czy literach. Trzeba rozważyć, jakie są możliwości percepcyjne i motoryczne dziecka (słuch, wzrok, ruch), a także jego preferencje. Warto również pamiętać, że im wcześniej zostanie podjęta praca nad rozwojem umiejętności komunikacyjnych dzieci, tym będą one lepiej funkcjonowały w społeczeństwie, a przede wszystkim osiągały autonomię i uczestniczyły w interakcjach społecznych.

Streszczenie

W artykule wyjaśniono pojęcie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji. Przedstawiono różne jej podziały według wybranych autorów. Omówiono przykładowe metody alternatywnej i wspomagającej komunikacji, m.in.: język migowy, Makaton, fonogesty, PIC, PCS, system symboli Bliss, metoda Ułatwionej Komunikacji, Makaton, dotykowy alfabet Lorma. Zwrócono uwagę na pozytywne aspekty danej metody oraz jej przeznaczenie.

Summary

The article explains the notion of alternative and supportive methods of communication. The author presents a multiplicity of their divisions according to various authors and describes chosen examples of alternative and supportive communication such as a sign language, Makaton, phono-gestures, PIC, PCS, the Bliss symbol system, the method of facilitated communication, the Lorm deafblind manual alphabet. The attention was paid to positive aspects of a given method and its purpose.

Bibliografia

- Błeszyński, J.J. (2006a). Wykorzystanie metody Ułatwionej Komunikacji. W: J.J. Błeszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* (s. 411-422). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Błeszyński, J. J. (2006b). Znaki graficzne – piktogramy. W: J.J. Błeszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* (s. 363-367). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Celmer-Domańska, J. (2008). Metoda Lorma. W: M. Zaorska (red.), *Komunikacja alternatywna osób głuchoniewidomych* (s. 162-170). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne akApt.
- Kaczmarek, B.B. (2006). Teoretyczne i praktyczne podstawy metody Makaton. W: J.J. Błeszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* (s. 285-327). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Wydawnictwo Erica.

- Klugiewicz, K., Rudomska, H. (2008). Daktylografia do ręki. W: M. Zaorska (red.), *Komunikacja alternatywna osób głuchoniewidomych* (s. 142-144). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne akApat.
- Krakowiak, K. (2006). Fonogesty – metoda komunikowania się słyszających rodziców z niesłyszającymi dziećmi i budowania w dziecięcych umysłach sensoryczno-motorycznej bazy mowy. W: J.J. Błeszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* (s. 211-241). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lechowicz, A. (2005). *Komputerowe wspomaganie procesu komunikacji niewerbalnej dzieci z wieloraką niepełnosprawnością*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Loebl, W. (2006). Uwagi o wczesnej interwencji komunikacyjnej wobec dzieci z zaburzeniami rozwoju. W: J.J. Błeszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* (s. 211-241). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Podeszewska-Mateńko, M. (2006). Piktogramy – istota, charakterystyka ogólna. W: J.J. Błeszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* (s. 369-410). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Smyczek, A. (2006). Zastosowanie wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC approach) w terapii małych dzieci zagrożonych poważnymi zaburzeniami w porozumiewaniu się. W: J.J. Błeszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* (s. 71-109). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szczepankowski, B. (2008). Język migowy jako środek porozumiewania się z osobami głuchoniewidomymi z zespołem Ushera. W: M. Zaorska (red.), *Komunikacja alternatywna osób głuchoniewidomych* (s. 128-141). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne akApat.
- Zaorska, M. (2008). Rodzaje metod komunikacji osób głuchoniewidomych. W: M. Zaorska (red.), *Komunikacja alternatywna osób głuchoniewidomych* (s. 31-40). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne akApat.

http://aac.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=78:co-to-jest-aac&catid=45:zbiuletynu&Itemid=69.

https://pl.wikipedia.org/wiki/Alternatywne_i_wspomagaj%C4%85ce_metody_komunikacji.

www.centrumincorpore.pl/index.php/oferta-incorpore/43-oferta/340komunikacja-wspomagajaca-i-alternatywna-aac.

Małgorzata MYSZKA

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

BAJKOTERAPIA JAKO FORMA KOMUNIKACJI NAUCZYCIELA Z DZIECKIEM W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM

„Książko, najwierniejszy towarzyszu w podróży życia,
milczący w nieszczęściu, gadatliwy w radości,
mówiący tylko wtedy, gdy się słuchać pragnie –
jesteś jednym z najcenniejszych darów, jakie nam zesłali
bogowie na nasz smutny padół”
(J. Iwaszkiewicz)

Wstęp

Tekst literacki jest podstawowym elementem pracy w edukacji wczesnoszkolnej. Jego oddziaływanie na psychikę dziecka zostało potwierdzone w wielu badaniach naukowych. Obcowanie dziecka z lekturą wzbogaca jego wewnętrzny świat przeżyć. Czytaniu towarzyszą różne emocje, m.in.: zadowolenie, radość, smutek, przygnębienie, oburzenie, gniew.

Bajkoterapia jest metodą oddziaływania terapeutycznego za pomocą bajek. Do jej prowadzenia nie potrzebne są kwalifikacje, ale odrobina chęci i kreatywności oraz stworzenie odpowiednich warunków małym słuchaczom. Bajkoterapię stosuje się w medycynie, psychiatrii, dydaktyce i wychowaniu. Wykorzystanie bajek terapeutycznych w edukacji wczesnoszkolnej wspiera rozwój emocjonalny ucznia. Dostarcza wzorów zachowań oraz właściwego toku postępowania. Zwolenniczką i propagatorką bajek terapeutycznych na gruncie polskim jest M. Molicka (2011), której zdaniem „**bajka terapeutyczna** mówi o trudnej emocjonalnie sytuacji w kontekście społecznym, ilustruje różne sposoby myślenia o nieprzyjemnych wydarzeniach i sposobach, strategiach działania. Interpretacja zawarta w bajce zapewnia ochronę poczucia własnej wartości bohatera, nie odnosi się bezpośrednio do problemów dziecka – ono samo odkrywa treści ważne dla siebie” (s. 226).

1. Rodzaje bajek terapeutycznych

W literaturze przedmiotu wyróżniamy trzy rodzaje bajek: relaksacyjne, psychoedukacyjne, psychoterapeutyczne. **Bajki relaksacyjne** mają na celu odprężenie i wyciszenie. Powinny być spokojne, stonowane bez żywej dynamiki i oddziaływać na wszystkie zmysły. **Bajki psychoedukacyjne** dostarczają uczniom wzorów zachowań. Pokazują sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Nauczyciel może wykorzystać bajki psychoedukacyjne w profilaktyce, aby przygotować swoich wychowanków na sytuacje trudne i pokazać tym samym wzory pozytywnego myślenia, nastawionego na konstruktywne działanie. **Bajki psychoterapeutyczne** mają na celu zastępcze zaspokojenie potrzeb dziecka. Uczeń otrzymuje wsparcie poprzez zrozumienie i akceptację. W bajce dowiaduje się również jak można poradzić sobie z sytuacją lękotwórczą. Realizacja powyższych celów odbywa się poprzez następujące mechanizmy psychologiczne: projekcję, kompensację, identyfikację, modelowanie, odwracanie, wizualizację, naśladowanie oraz asymilację wiedzy (Chamera-Nowak, Ippoldt, 2015, s. 22-24).

2. Rozwijanie aktywności twórczej za pomocą bajki

Wykorzystane przez nauczyciela bajki rozwijają różnego rodzaju aktywności twórcze. Podczas **ekspresji muzyczno-ruchowej** dzieci relaksują się przy muzyce, ilustrują treść bajki oraz tworzą improwizacje muzyczno-ruchowe. **Ekspresja plastyczna** wyzwala w dziecku aktywność plastyczną, realizującą się poprzez malowanie zakończenia bajki, tworzenie własnych książeczek, malowanie odczuć związanych z wysłuchaną bajką, projektowanie scenografii i tworzenie sylwet bohaterów. **Ekspresja werbalna** przejawia się w wypowiedziach dzieci na temat towarzyszących im emocji związanych ze słuchaniem bajki, układaniu własnych zakończeń, zabawach w teatr, układaniu inscenizacji do bajki, odgrywaniu scenek rodzajowych. Za pomocą **ekspresji niewerbalnej** dzieci naśladują i odczytują stany emocjonalne bohaterów, wsłuchują się w ciszę i bawią mimiką twarzy (Jaszczyk, Kochaniak, 2006, s. 28).

3. Terapeutyczno-wychowawcza rola bajek

Proces terapeutyczno-wychowawczy ma miejsce wówczas, gdy teksty literackie zaczynają mieć wpływ na życie dzieci. Bajki uczą, bawią, wychowują oraz stają się lekarstwem na dziecięce problemy.

Za pomocą tekstów religijnych nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej może pomóc dzieciom zrozumieć istotę miłości do bliźniego. Poruszane teksty mają również za zadanie opanować lęk przed śmiercią, czyli odejściem w nieznane. Dzieciom śmiertelnie chorym tekst literacki nie przyniesie ulgi w cierpieniu fizycznym, ale może dać nadzieję i ukoić ból psychiczny. Jeżeli nasz chory uczeń odejdzie, warto posłużyć się tekstem literackim w celu wyjaśnienia reszcie klasy zjawiska umierania i egzystencji po śmierci.

Na szczególną uwagę zasługują bajki terapeutyczne Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego. Bajki terapeutyczne skupiają się na sytuacjach emocjonalnie trudnych dla dziecka. Sposoby radzenia sobie z nimi przedstawione są w sposób zrozumiały dla dziecka.

Poruszane w bajkach zagadnienia moralne i problemy życia codziennego pozwalają uczniom wyciągać wnioski oraz dokonywać oceny postępowania bohaterów. Dziecko ma możliwość utożsamiania się z postaciami z utworu. Przez krótką chwilę może stać się kimś innym. Za pośrednictwem tekstu nauczyciel może uczyć dzieci odróżniania dobra od zła oraz uwrażliwiania na cierpienie człowieka. Uczniowie z różnymi deficytami oraz kompleksami, w tekstach literackich będą szukali bohaterów, którzy swym zachowaniem zrekompensują im ich własne braki. Bajki silnie wpływają na uczucia dziecka. Współczuje ono pokrzywdzonym bohaterom, cieszy się, gdy dobro zwycięża, przeżywa chwile grozy, gdy bohaterowie są w niebezpieczeństwie. Uczeń musi podążać za tekstem, gdyż szybko zmieniają się sceny akcji, dzięki czemu jego wyobraźnia i fantazja jest stale pobudzana.

Według V. Wróblewskiej (2007), ogromny potencjał leczniczy kryje się w utworach nacechowanych komizmem. „Służą one przede wszystkim rozbawieniu czytelnika, skłonieniu go do bezinteresownego śmiechu, którego konsekwencje mogą okazać się nader pożyteczne, zarówno w sensie dydaktycznym, jak i pozostającym z nim w ścisłych związkach sensem terapeutycznym” (Wróblewska, 2007, s. 17).

Dużą popularnością wśród dzieci cieszą się teksty literackie, w których głównymi bohaterami są zwierzęta. Autorzy tekstów przeznaczonych dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym o zwierzętach piszą jak o ludziach. Dzięki temu można swoje wnioski przełożyć na relacje ludzkie. Książki, w których zwierzęta grają główną rolę posiadają cenna wartość

wychowawczą. Uczą dzieci jak opiekować się zwierzętami oraz kształtują ich stosunek emocjonalny do zwierząt. Bohater książki może stać się dla dziecka przyjacielem, z którym będzie się identyfikowało oraz, z którym będzie prowadziło wewnętrzne dialogi.

Wiele książek i czytanek porusza temat relacji koleżeńskich. Poprzez kontakt z tekstem literackim dzieci uczą się poszanowania drugiego człowieka, opiekuńczości oraz miłości. Dzieci uczą się nawiązywania przyjaźni oraz wyzbywania się postawy egocentrycznej.

Bajkoterapia jest wspaniałą formą komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniami edukacji wczesnoszkolnej. Dobrze skonstruowana i przekazana przez nauczyciela bajka terapeutyczna oferuje dzieciom:

- wiedze na temat problemów innych osób;
 - nowe wzory myślenia, przeżywania i odczuwania;
 - wzory osobowe;
 - zakres środków radzenia sobie z trudną sytuacją;
 - wsparcie emocjonalne, poznawcze i społeczne;
 - łagodzenie cierpienia dziecka poprzez pocieszenie i kompensację;
 - relaksację i obniżenie niepokoju;
 - kreuje świadomość, że dziecko nie jest osamotnione w swojej sytuacji.
- (Zawadzka, Rawa- Kochanowska, 2015, s. 86).

Podsumowanie

Literatura ma ogromny wpływ na naszą psychikę. Jest wyjątkowym rodzajem sztuki. Przemawia do naszej wyobraźni, kreuje wewnętrzny świat przeżyć, wyzwala emocje, uwalnia od nagromadzonego stresu, uczy, jak radzić sobie w sytuacjach trudnych. Ponadto dostarcza gotowych wzorów zachowań. „Książka dla dziecka może stać się drogowskazem i przyjacielem” (Długosz, 1992, s. 35). „Literatura piękna prezentuje nie odkrytą jeszcze przez psychologów żyłą złota, podwójnie cenną jako bogate archiwum przeżyć ludzkich, najgłębsze źródło wiedzy o człowieku, a nade wszystko jako arsenał żywych leków psychicznych” (Wilamowska, Walczak, 2005, s. 5).

Poniżej przedstawię bajki terapeutyczne autorstwa studentów kierunku pedagogika ze specjalnością edukacja szkolna.

Zosia i motyle
Bajka dla dziecka, które straciło bliską osobę

Pewna dziewczynka o imieniu Zosia mieszkała w białym domku z czerwonym dachem razem z rodzicami i rudym kotem Mruczkiem. Zosia miała 7 lat i chodziła do pierwszej klasy. Uwielbiała rysować. Kolekcjonowała figurki kolorowych motyli. W każdą sobotę odwiedzała swoją babcię, która wymyślała świetne zabawy i знаła mnóstwo ciekawych historii. Sobotnie popołudnia były zawsze udane. Zosia szczególnie lubiła przebywać z babcią w ogrodzie i pomagać w pielęgnacji róż.

Jednak ostatniej soboty dziewczynka nie pojechała do babci, ponieważ staruszka trafiła do szpitala, gdyż dostała ataku serca. Zosia bardzo to przeżywała i martwiła się o nią. Nawet jej ulubione naleśniki z dżemem truskawkowym już nie smakowały jak dawniej. Zosia chciała zobaczyć babcię, pokazać jej nową książkę o różach, którą dostała od taty. Mama obiecała Zosi, że zabierze ją w następną sobotę do szpitala.

W domu wszyscy byli smutni. Rodzice często szeptali między sobą, po czym zazwyczaj mama szła do łazienki. Kiedy z niej wychodziła, miała czerwone oczy. Zosia chciała, żeby mama była znowu uśmiechnięta, a babcia wróciła ze szpitala, dlatego starała się być bardzo grzeczna. Robiła wszystko najlepiej jak umiała, a wymagało to od niej dużego wysiłku.

Nadeszła sobota. Zosia cały dzień chodziła szczęśliwa. Nie mogła się doczekać, kiedy pojedzie do babci. Tak bardzo za nią tęskniła. Mama wróciła do domu.

- Mamo! Już jedziemy? – krzyknęła Zosia, kiedy zobaczyła mamę.
- Usiądź, kochanie – powiedziała mama, wskazując jej miejsce na kanapie. Głos mamy był spokojny, ale bardzo smutny. Zosia przestraszona wykonała polecenie mamy.
- Zosiu, posłuchaj – mama wzięła Zosię za rękę.
- Wracam ze szpitala. Babcia zmarła dzisiaj rano.

Zosia nie wiedziała, co się z nią dzieje. Zakręciło jej się w głowie. Miała wrażenie, że ktoś trzyma ją za szyję i nie może oddychać. „Jak to babcia umarła? Nie zobaczę więcej babci?! Przecież to niemożliwe!” Myśli kołatały w jej małej główce. Zosia poczuła, jak do oczu napływają jej łzy. Powstrzymywała się od płaczu. Nie chciała płakać przy mamie.

- Kochanie – mama przytuliła Zosię.
- Płacz, dzięki temu będzie ci lżej. Łzy są po to, żeby usunęły z nas smutek. One oczyszczają naszą duszę. Każdy płacze. Dorośli również.
- Ale mamo – łkała Zosia. – To znaczy, że babci już nie ma? Więcej jej nie zobaczę?
- Niestety tak, Zosiu – ze smutkiem potwierdziła mama.
- To niesprawiedliwe! Ja chcę do babci! – na dobre rozplakała się Zosia. Mama przytuliła jeszcze mocniej Zosię i czekała aż się troszeczkę uspokoi.

Całe popołudnie Zosia przeleżała w łóżku. Miała wrażenie, że nie może ruszyć nogą ani ręką. Czuliła się bardzo źle. Było jej niedobrze i ciągle chciało jej się płakać. Nie mogła uwierzyć w to, że nie zobaczy już babci. Nigdy więcej nie pomoże jej przy różach. A co jeśli ona też umrze? Jeśli ona też dostanie ataku serca? To było straszne. Zosi na samą myśl o tym robiło się duszno i nie mogła oddychać. A jeśli mamę albo tatę spotka coś takiego, co wtedy będzie? Zosia nie mogła wypędzić tych myśli z głowy.

Wieczorem do pokoju Zosi przyszedł tata. Usiadł na brzegu łóżka i pogłaskał córkę po głowie.

– Jak się czujesz? – spytał.

– Źle – powiedziała dziewczynka.

– Tatusiu, a co jeśli ja teraz umrę? – przerażona Zosia przytuliła się do taty.

– Zosiu, nie umrzesz teraz – powiedział tata. – Babcia była już starsza i dlatego zmarła. Żyła bardzo długo, przyszedł czas na jej odpoczynek. Pamiętaj, Zosiu, każdemu kiedyś skończy się czas. Ale ty masz go jeszcze bardzo dużo przed sobą – wyjaśnił tata.

– A wy? A co jeśli ty i mama umrzecie teraz? – łkając, spytała Zosia.

– Kochanie, nie umrzemy teraz. Ktoś przecież musi zarabiać na twoje motylki – z uśmiechem odparł tata.

Zosia uśmiechnęła się przez łzy.

– Posłuchaj, Zosiu. Moja babcia też kiedyś zmarła. Byłem wtedy bardzo smutny. Nie chciałem jeść. Nawet gra w piłkę mnie nie cieszyła. Wtedy moja mama, a twoja babcia opowiedziała mi pewną historię. Chcesz posłuchać? – spytał tata.

Zosia pokiwała głową, potakując.

– To była historia o gąsienicach. Pamiętasz, pokazywałem ci jedną u nas w ogródku. Żyły sobie trzy gąsienice. Bawiły się razem i wygrzewały na słończku. Nagle jedna z nich przestała jeść. Nie chciała się bawić, tylko leżała na gałązce. Pozostałe bardzo się o nią martwiły. Któregoś ranka nie znalazły swojej koleżanki. Ich oczom ukazała się szara podłużna skorupka. Gąsienice zaczęły stukać w skorupkę, ale nikt z niej nie wyszedł. Zmartwiły się i rozplakały. Było im bardzo smutno, że nie zobaczą więcej koleżanki. Minęło kilka dni. Gąsienice sprawdzały codziennie skorupkę, ale nic się nie działo. Chodziły bardzo smutne. Pewnego dnia, kiedy weszły na gałązkę, ich oczom ukazał się motyl. Skorupka była połamana.

– Gąsienica zamieniła się w motyla? – spytała Zosia.

– Tak, Zosiu. Każdy motyl był kiedyś gąsienicą. Zanim jednak gąsienica się przemieni, zamiera w takiej skorupce, aby stać się później motylem. Widzisz, Zosiu, wszystko dzieje się po coś. Gąsienice martwiły się i były smutne, że nie zobaczą już swojej koleżanki, a ona zmieniła się w pięknego motyla i była wolna. Mogła dołączyć do swojej rodziny, która wcześniej się przemieniła – do babci, rodziców – i latać z nimi na łące. Babcia też odeszła, by być wolną i spotkać się ze swoimi rodzicami i dziadkami. Zawsze po smutku przychodzi radość. Zobaczysz, Zosiu, teraz jesteś smutna, ale to niedługo minie – zakończył tata.

Zosia spojrzała na motylka, którego miała na szafce nocnej.

– Tatusiu, babcia teraz jest szczęśliwa – powiedziała.

– Z pewnością tak – odpowiedział tata, gładząc Zosię po głowie. – Pamiętaj, smutek i łzy też są potrzebne. My z mamą bardzo cię kochamy.

Zosia uspokoiła się i poczuła wielką ulgę. Zrozumiała, że babcia jest szczęśliwa i kiedyś pewnie się zobaczą. Zasnęła spokojna i śniła o łące pełnej motyli.

Katarzyna Dmowska, Katarzyna Wołynek, Ilona Bulhak

Tajemniczy Kasztanek
Bajka dla dziecka nieśmiałego

Działo się to bardzo dawno temu, gdy w pewnej wspaniałej dolinie wśród wielu drzew i krzewów istniało piękne miasteczko. W miasteczku tym można było spotkać bardzo przyjazne i wesołe niedźwiadki. Mimo że miejsce to było bardzo małe, jego nazwa – Grajkowo – przykuwała uwagę wszystkich podróżujących tam zwierząt. W Grajkowie stały drewniane chatki, w których mieszkali niedźwiadkowe rodziny. Każda rodzinka posiadała niezwykły talent grania na różnych instrumentach. W jednym z domków mieszkała Tosia wraz ze swoimi rodzicami – Różyczką i Benkiem – oraz małą siostrzyczką Perełką. Tosia uwielbiała grać na gitarze. W niedźwiadkowej szkole wygrywała wszystkie muzyczne konkursy.

Pewnego dnia podczas szkolnej przerwy wpadła na fantastyczny pomysł, aby utworzyć szkolny zespół muzyczny, jednak brakowało jej wielu niedźwiadków, które mogłyby grać na pianinie, na skrzypcach, na flecie oraz na perkusji. Zmartwiona, że jej pomysł się nie uda, wróciła do klasy ze spuszczonej i smutnym wzrokiem. Tosia postanowiła uważnie przyglądać się swoim kolegom i koleżankom, aby wybrać spośród nich najbardziej utalentowanych, gdyż powstanie takiego szkolnego zespołu było jej ogromnym marzeniem.

Tosia przyjaźniła się z wieloma niedźwiadkami, jednak obok jej chatki mieszkał Kasztanek, z którym prawie nigdy nie rozmawiała ani się nie bawiła. Kasztanek był jedynym niedźwiadkiem, który od urodzenia miał na brzuszku zieloną łatkę. Niedźwiadek nie chciał, by inne niedźwiadkowe dzieci się z niego śmiały, dlatego po szkole od razu wracał do swojej chatki, by tam wziąć do łapek swoją ulubioną książkę, popijając pyszną gorącą czekoladę, którą zawsze przygotowywała mu mama o imieniu Błyskotka.

Mama Kasztanka trzymała w swoim kuferku skrzypce, na których grała piękne melodie. Ze względu na zieloną łatkę, którą miał jej synek, bała się, że Kasztanek nigdy nie będzie chciał wystąpić przed publicznością, by na nich zagrać. Niestety miała rację... Kasztanek nie chciał wychodzić ze swojego pokoju, gdyż tam czuł się najbezpieczniej. Gdy słyszał, że na podwórku zbierają się wszystkie niedźwiadki mieszkające blisko jego chatki, by zagrać wspólnie na swych instrumentach, przyglądał im się z ukrycia. Tosia wiele razy widziała Kasztanka, jednak nigdy nie miała odwagi zaprosić go do wspólnej zabawy.

Kasztanek mimo swojej nieśmiałości skrywał pewną tajemnicę. Otóż każdego wieczoru zakradał się do kuferka mamy, by wyjąć z niego schowane na dnie skrzypce. Wraz ze skrzypcami spacerował nad pobliską rzeczkę, by tam wydobywać z instrumentu wspaniałe dźwięki. Okazało się, że niedźwiadek ma niezwykły talent, jednak przez swoją zieloną łatkę, którą miał na brzuszku uważał, że nikt nie będzie chciał słuchać tego, jak gra. Tego samego wieczoru, gdy Kasztanek wybrał się nad rzekę, by pograć na skrzypcach, w pobliżu spacerowała Tosia. Potrzebowała jagód do ciasta, które chciała upiec jej mama. Nagle doszedł do niej przepiękny dźwięk przypominający grę na skrzypcach. Tosia nie mogła się powstrzymać i czym prędzej pobiegła w stronę rzeki. Jakże wielkie było jej zdziwienie, gdy ujrzała Kasztanka siedzącego na piasku, trzymającego przy swoim boku piękne skrzypce. Tosia postanowiła zostać chwilę, by wsłuchać się w cudowną melodię.

Nagle z drzewa, pod którym skryła się Tosia, zeskoczył biały kotek, który bardzo mocno wystraszył dziewczynkę. Tosia była tak przerażona, że pobiegła w stronę Kasztanka.

– Kasztanku, ratuj! – zawołała.

Niedźwiadek gwałtownie odwrócił się w stronę Tosi, która biegła do niego z całych sił.

– To... To... Tosiu! Co tu robisz?! – spytał zaniepokojony, chowając do plecaka skrzypce mamy.

– Przechodziłam obok, by nazbierać jagód, gdy nagle usłyszałam, jak grasz, dlatego zatrzymałam się, by cię posłuchać. W tym samym czasie skoczył na mnie kotek i bardzo się przestraszyłam. Przepraszam, że i ja napędziłam ci strachu – odpowiedziała Tosia.

– Rozumiem..., muszę już iść – powiedział Kasztanek, szybko podrywając się z piasku, by uciec w stronę swojej chatki.

– Kasztanku zaczekaj! Chcę z tobą porozmawiać... chyba, że ty nie chcesz..., to odejdę – zawołała dziewczynka, przybierając smutną i zrezygnowaną minę.

– Ale ze mną przecież nikt nie chce rozmawiać..., nikt mnie nie lubi, jestem brzydki i nic nie potrafię – powiedział niedźwiadek, ocierając łezkę spływającą po jego pyszczku.

– Kasztanku, mylisz się! Od dawna chciałam do ciebie przyjść, by się z tobą pobawić, lecz zawsze uciekałeś, dlatego zrozumiałam, że może nie chcesz poznać ani mnie, ani dzieci, z którymi chodzimy do niedźwiadekowej szkoły.

– Bo ja się boję... – powiedział cichutko Kasztanek.

– Czego się boisz? Poznałam przed chwilą najpiękniejszą melodię, jaką kiedykolwiek słyszałam. Jesteś niezwykle utalentowany, dlatego bardzo, ale to bardzo chciałabym, abyś wstąpił do mojego zespołu.

– To bardzo miłe z twojej strony Tosiu, lecz boję się, że będę wyśmiany... Spójrz na mój brzusek, mam okropną zieloną łatkę... – w tym samym czasie po pyszczku spłynęła mu kolejna łza.

– Kasztanku, nie martw się! Zobaczysz, że twoja gra na skrzypcach poruszy serca wszystkich niedźwiadków w naszym Grajkowie. Musisz ze mną wystąpić, proszę cię! Musisz spróbować, a ja ci w tym pomogę. A swoją łatkę się nie przejmuj. Przyszedł mi do głowy świetny pomysł. Otóż każdy z nas jako członek zespołu będzie miał cudowną koszulkę z nazwą naszego zespołu „Gummy Bears”, która przysłoni twoją łatkę. Chociaż według mnie jest ona naprawdę bardzo ładna i dzięki niej jesteś wyjątkowy – podekscytowana Tosia podskoczyła z radości.

– Dobrze, Tosiu, spróbuję. Mam nadzieję, że cię nie zawiodę – powiedział Kasztanek.

– Jestem pewna, że staniemy się bardzo sławni! – wykrzyknęła Tosia, biorąc nowego kolegę za rękę.

Po chwili każde z nich wróciło do swojej chatki, gdzie czekała na nich pyszna gorąca kolacja. Dla Kasztanka był to najszczęśliwszy dzień, jaki kiedykolwiek go spotkał. Powoli zaczął zdawać sobie sprawę, że chyba jednak nie jest takim złym niedźwiadkiem, skoro ktoś docenił jego grę na skrzypcach, mimo że od zawsze ukrywał się nad rzeką, by na nich zagrać.

Nadszedł dzień szkolnego koncertu. Każdy z niedźwiadków przygotowywał swój instrument do tak ważnego wydarzenia, jednak Kasztanek trzymał się z boku. Gdy Tosia przybyła na miejsce, od razu zauważyła Kasztanka i zawołała go, by podszedł bliżej. Kasztanek powoli szedł w jej stronę, mocno ściskając w swych łapkach skrzypce. Tosia

nie wahając się ani chwili, przedstawiła wszystkim nowego członka ich zespołu. Każdy z niedźwiadków przywitał Kasztanka bardzo ciepło, co sprawiło mu ogromną radość.

Koncert zakończył się ogromnym sukcesem. Cała publiczność nagrodziła zespół „Gummy Bears” ogromnymi brawami, a w szczególności Kasztanka, który swoją wspaniałą grą na skrzypcach poruszył każdego niedźwiadka. Mama Kasztanka nie potrafiła wydobyć z siebie słów, gdyż była tak bardzo dumna ze swojego synka.

Odtąd w Grajkowie każdego dnia niedźwiadkowy zespół prezentował swoje najlepsze utwory, a główną atrakcją był występ Kasztanka, którego talent doceniło już wiele zwierzątek. Kasztanek stał się bardzo wesołym i otwartym niedźwiadkiem. Zdobył wielu przyjaciół, lecz jego najlepszą przyjaciółką była oczywiście Tosia, która jako pierwsza zaproponowała mu swoją pomoc. Grajkowo stało się najchętniej odwiedzanym miasteczkiem spośród wszystkich miejsc tak pięknej i zielonej doliny niedźwiadków.

Wioleta Chmiel, Ewelina Durka, Magdalena Michalak

Zgrywus Maciuś

Bajka dla dziecka, które ma problemy z nawiązywaniem poprawnych relacji

Dawno, dawno temu, za górami, za lasami w pewnym królestwie żył król i królowa, którzy mieli dwóch synów – młodszego Tomusia i starszego Maciusia. Żyło tam również mnóstwo zwierząt, z którymi chłopcy mogli się bawić. Tomuś był bardzo miłym, spokojnym i wesołym chłopcem, który miał wielu przyjaciół. Często bawił się z nimi w pobliskim zoo. Maciuś natomiast był chłopcem, który bardzo często kłócił się ze wszystkimi dookoła. Kiedy wracał do domu, zawsze skarżył się rodzicom, że nikt nie chce się z nim bawić. Był zły również na swojego braciszka. Pewnego dnia nakrzyczał na niego, ponieważ Tomuś miał bardzo wielu przyjaciół i Maciuś był o to zazdrosny. Rodzicom chłopca było przykro, kiedy widzieli smutek swojego synka. Postanowili więc dowiedzieć się, dlaczego nikt nie chce się z nim bawić.

Wybrali się do zoo, gdyż wiedzieli, że to tam ich dzieci spędzają swój czas wolny. Gdy tak szli, spotkali kaczkę. Zapytali ją, dlaczego bawi się tylko z Tomusiem, a z Maciusiem już nie? Kaczka kwaknęła i odpowiedziała:

– Wasza wysokość, powiedziałam Maciusiowi, że boję się bardzo głębokiej wody i kiedy nikt nie patrzy, zakładam rękawki do pływania. On, kiedy to usłyszał, roześmiał się głośno i zabrał mi moje rękawki. To dlatego nie chcę się z nim bawić.

Król i królowa bardzo się zdziwili zachowaniem syna i ruszyli dalej. Następnie rodzice chłopców spotkali żółwia, który właśnie naprawiał swoją zabawkę. Widząc to, zapytali:

– Co się stało z Twoim ulubionym czerwonym samochodzikiem?

Żółw opowiedział królowi, jak to Maciuś chciał zabrać mu zabawkę i wtedy samochodzik się rozbił. Król bardzo się zasmucił i poszedł dalej. Król i królowa, idąc dalej, napotkali grupkę zajęcy, które były bardzo smutne. Król zapytał ich:

– Co się stało, moje zajaczki?

Zajaczki postanowiły opowiedzieć królowi i królowe, jak świetnie się bawiły, skacząc na skakankach.

– Było bardzo wesoło – powiedział jeden z zajaczków.

– Co się więc stało? – zapytała królowa.

– Kiedy tak sobie skakaliśmy, przyszedł Maciuś i zabrał nam skakankę, bo powiedział, że teraz on musi się nią pobawić.

Rodzice w drodze powrotnej do pałacu rozmyślali, jak pomóc Maciusiowi odzyskać przyjaciół. Kiedy już wrócili, zawołali Maciusia i zapytali go, dlaczego zrobił te wszystkie przykrości swoim przyjaciołom. Wy tłumaczyli mu, że nie powinien tak traktować przyjaciół, ponieważ będą się od niego odwracać i będzie bardzo samotny. Maciuś nie wiedział, co powiedzieć, ale w głębi duszy czuł, że źle postępował, nie wiedział jednak, jak się do tego przyznać. Król wziął Maciusia na kolana i powiedział chłopcu cichutko na ucho:

– Myślę, że wiesz, co powinieneś zrobić, aby odzyskać przyjaźń wszystkich, których skrzywdziłeś, prawda?

Maciuś szeroko się uśmiechnął i pomknął szybciotko do pokoju swojego braciszka, bardzo mocno go przytulił i przeprosił za swoje zachowanie. Chłopcy pogodzili się i razem poszli do zoo. Tam Maciuś oddał rękawki do pływania, które zabrał kaczuszcze, pomógł naprawić samochodzik żółwia, który przez niego się uszkodził, a także oddał skakankę zajączkom. Kiedy Maciuś pogodził się ze wszystkimi, bracia udali się na zieloną łączkę nieopodal zoo i wszyscy razem zaczęli się bawić. Po powrocie do domu Maciuś obiecał rodzicom, że już nigdy nie będzie dokuczał swoim przyjaciołom.

Anna Czapkowska, Weronika Baran, Aneta Gryta

Historia Maciusia i białego króliczka
Bajka dla dziecka, które boi się ciemności

Dawno, dawno temu w niedalekiej krainie mieszkał mały chłopczyk o imieniu Maciuś. Maciuś był bardzo pogodnym dzieckiem, ale miał jeden duży problem. Chłopiec bardzo bał się ciemności, zwłaszcza wtedy, gdy wieczorami przed snem zostawał sam w swoim pokoju. Mama, kończąc czytać bajkę, zawsze gasiła światło. Maciuś gwałtownie nakrywał się kołdrą tak, że zaledwie było widać mały palec u lewej stopy. Pod puchową poduszką chłopiec miał ukryte swoje niezawodne narzędzia w postaci latarki i ukochanego pluszowego misia Bogusia. Boguś był prawdziwym przyjacielem Maciusia, chłopiec ciągle zwierzał mu się ze swoich lęków i niepokojów. Latarka natomiast oświetlała bezpieczny, „puchowy” namiot.

Pewnego dnia, jak co wieczór, Maciuś przed snem chciał porozmawiać z Bogusiem, jednak gdy sięgnął rączką pod poduszkę, spostrzegł, że nie ma tam jego najlepszego przyjaciela. Maciuś bardzo się zaniepokoił, ale po chwili przypomniał sobie, że miś został u babci Łodzi. Chłopiec przestraszony leżał nieruchomo w łóżku, a brak ukochanego przyjaciela napawał go jeszcze większym lękiem. Nagle usłyszał dziwne odgłosy dobiegające z ogromnej czerwonej szafy. Chłopczyk zaczął głośno oddychać, a jego serduszko biło coraz szybciej. Dziwne dźwięki przerodziły się nagle w wesołą piosenkę nuconą przez tajemniczego gościa. Tekst piosenki bardzo zaciekał Maciusia, dlatego mimo strachu, który go coraz bardziej ogarniał, wstał z łóżka i szybko zapalił światło. Jednak okazało się, że w pokoju nikogo nie było, a tajemniczy głos nagle przestał śpiewać. Chłopczyk był zdezorientowany i nie wiedział, co się wokół niego dzieje. Dopiero gdy zgasił światło,

ponownie usłyszał głos. Tym razem Maciuś postanowił podejść do szafy i przekonać się, kim jest tajemniczy gość. Ku jego zdziwieniu, nagle wyskoczył wesoły biały króliczek.

– Witaj chłopczyku – powiedziało zwierzątko. – Przepraszam, że cię niepokoję, ale chyba się zgubiłem. Mógłbyś mi powiedzieć, gdzie jestem?

– Drogi króliczku, nazywam się Maciuś, jesteś u mnie w pokoju.

– O jejku! Przepraszam, nawet się nie przedstawiłem. Jestem wesoły królik Olaf i pochodzę z Zielonej Doliny – powiedział króliczek.

– A co robisz w nocy w moim pokoju? – spytał chłopiec.

– Maciusiu, długo nie mogłem zasnąć i wybrałem się na spacer. Nie wiem, jak to się stało, ale tajemniczym przejściem trafiłem do twojego pokoju. Niestety jestem zmęczony i nie dam rady dzisiaj wrócić do domu.

– Nie martw się, Olafie, możesz zostać u mnie na noc, a rano wrócisz do domu – odparł chłopiec.

– Dziękuję ci bardzo. Chętnie zostanę, jeśli to nie będzie problem – rzekł króliczek.

Maciuś i Olaf długo ze sobą rozmawiali. Króliczek opowiadał chłopcu o swojej Zielonej Dolinie. Kraina, w której mieszkało zwierzątko, była bardzo pogodnym i szczęśliwym miejscem. Było w niej mnóstwo kolorowych kwiatów i miłych stworzeń. Wszyscy tu żyli w zgodzie i wzajemnie się wspierali, dlatego mogli na siebie liczyć w każdej nawet najtrudniejszej sytuacji.

Historia Olafa bardzo zainteresowała chłopca. Przyjazne usposobienie zwierzątka sprawiło, że Maciuś zaczął coraz śmiej rozmawiać z króliczkiem. Chłopiec postanowił zwierzyć się przyjacielowi ze swojego problemu. Powiedział mu, że bardzo boi się ciemności. Olaf zmartwił się historią chłopca, dlatego zaoferował mu pomoc.

– Drogi Maciusiu, nie masz się czego obawiać. Za twoją szczerą gościnność zawsze będziesz mógł na mnie liczyć, bo uważam cię za swojego prawdziwego przyjaciela – powiedział królik. – Wręczam ci moją zaczarowaną marchewkę, która jest nie tylko zdrowa i smaczna, ale też posiada magiczną moc. W chwili, gdy będziesz się strasznie bał, szybko się tu zjawię, wystarczy, że ugryziesz marchewkę.

Maciuś podziękował Olafowi za wsparcie i marchewkę. Po długiej rozmowie chłopiec zapadł w głęboki sen, w którym przyśniła mu się Zielona Dolina i wesoły królik. Rano, gdy Maciuś się obudził, tajemniczego gościa już nie było, jednak pozostawił po sobie pomarańczową marchewkę.

Od tej pory co wieczór Maciuś przed zaśnięciem podążał myślami do Zielonej Doliny, a spotkanie z Olafem sprawiło, że chłopiec już tak bardzo nie bał się ciemności. Z każdym dniem jego lęk się zmniejszał. Maciuś wiedział, że zawsze, gdy będzie mu smutno, Olaf przybędzie mu z pomocą.

Milena Kępka

Świnka Tosia
Bajka dla dziecka niedowidzącego

Świnka Tosia miała cztery lata. Razem z rodzicami i starszą siostrą Hanią mieszkała w przytulnym kolorowym domku na skraju gęstego lasu. Tosia była bardzo miłą i wesołą świnką, dlatego kochały ją wszystkie kwiaty, które rosły na pobliskiej polanie. Każdego poranka, kiedy tylko słońko wyszło zza chmur i powitało wszystkich radosnym uśmiechem, mała Tosia zakładała swoje ulubione różowe buciki i biegła zobaczyć, czy kwiaty też już wstały. Na jej widok krzyczały kolejno niebieskie chabry, żółte mlecze, różowe stokrotki i inne pachnące roślinki:

– Dzień dobry, Tosiu!

Świnka każdą wolną chwilę spędzała na pięknej polanie wśród swoich przyjaciół kwiatów. Biegała dookoła wysokich maków, skakała pomiędzy pachnącymi rumiankami, a gdy już się zmęczyła, z pomocą niezapominajek śpiewała wesołe piosenki. Kiedy była smutna, siadała obok kępki ulubionych stokrotek i opowiadała o swoich troskach. Po długich rozmowach smutek znikał, a serduszko małej świnki było przepelnione radością.

Oprócz wspólnych chwil spędzonych z kwiatami Tosia uwielbiała także spacerować ze swoją rodziną. Kiedy sobotnim popołudniem mama piekła ulubione ciasteczka z kremem waniliowym i truskawkami, tata zabierał Tosię i jej starszą siostrę na długie spacerowanie do lasu. Wędrowali wtedy godzinami, nasłuchując szumu wysokich drzew i śpiewu ptaków. Mała świnka czuła się wspaniale, mogąc poznawać świat, choć czasem trudno jej było dostrzec, skąd płyną te wspaniałe dźwięki i melodie. Hania szybko pokazywała miejsce, w którym znajdował się pięknie śpiewający ptaszek, jednak Tosia potrzebowała więcej czasu, aby zobaczyć, gdzie on dokładnie jest. To wszystko dlatego, że mała świnka od urodzenia miała chore oczka i pomimo tego, że nosiła okulary, nie widziała tak dobrze jak inne świnki. Choć czasem słaby wzrok utrudniał Tosi wspólną zabawę, to nie przywiązywała do tego zbyt dużej wagi, bo najważniejsze było dla niej to, że najbliżsi ją kochają.

Kiedy pewnego dnia Tosia wróciła ze spaceru z tatą i starszą siostrą, mama jak zawsze powitała ich radosnym uśmiechem i pysznymi ciasteczkami. Podczas wspaniałej uczty Hania zapytała:

– Tosiu, pamiętasz, że jutro twój pierwszy dzień w przedszkolu? Cieszysz się?

– Tak, cieszę się – niepewnie odpowiedziała Tosia.

– Teraz będziesz już taka dorosła i samodzielna jak ja. Nauczysz się wielu ciekawych rzeczy i będziesz miała dużo przyjaciół – wesoło mówiła dalej Hania, która już od dwóch lat chodziła do przedszkola.

– Bardzo bym chciała – cichutkim głosem dodała Tosia.

Mama zaniepokoiła się wątpliwościami Tosi i postanowiła pocieszyć małą świnkę:

– Nie martw się Tosieńko, przedszkole to bardzo przyjazne miejsce, będzie tam mnóstwo pięknych zabawek i książeczek. Nie tylko ty pójdziesz tam jutro po raz pierwszy, wiele świnek ma podobne obawy do Twoich, ale pani wychowawczyni na pewno zaprosi wszystkich do wspólnej zabawy i bardzo ci się tam spodoba.

– Skoro tak mówisz mamo, to pewnie masz rację – odpowiedziała już spokojnym głosem Tosia i zabrała się do jedzenia nałożonego przez mamę kremowego ciasteczka.

Nadszedł pierwszy dzień małej Tosi w przedszkolu. Wspólnie z mamą najpierw zaprowadziła do sali swoją starszą siostrę. Hania wesoło krzyknęła:

– Pa mammo, będę na ciebie czekać po obiedzie! – i pobiegła radośnie przywitać się ze swoimi koleżankami.

Tosia, widząc radość siostry, nabrała odwagi i poszła z mamą do swojej sali. Mama przytuliła małą świnkę i obiecała, że odbierze ją, jak tylko skończą się zajęcia i po inne świnki też przyjdą rodzice.

Sala przedszkola wydawała się jeszcze piękniejsza niż ta, którą wyobrażała sobie Tosia, gdy siostra opowiadała jej o przedszkolu. Były w niej kolorowe firanki, mięciutki dywanik, a lalki... lalki były wystrojone w balowe suknie jak księżniczki. Mała Tosia szybko zaniepokoiła się jednak, że inne świnki przyglądają się jej z uwagą, a właściwie... jej okularom. Tak, żadna inna świnka nie nosiła okularów. Tosia, idąc do przedszkola, właśnie tego obawiała się najbardziej. Bała się, że będzie inna od pozostałych świnek i że nie znajdzie sobie przyjaciół, nie będzie miała się z kim bawić.

– Pewnie inne świnki myślą, że moje okulary gryzą albo że przez nie nie umiem się bawić – zastanawiała się Tosia. – Ale nie mogę ich wyrzucić, bo nie będę nic widziała – martwiła się dalej świnka. – Gdybym teraz mogła pójść na polanę i opowiedzieć o tym wszystkim stokrotkom, szkoda, że kwiaty nie chodzą do przedszkola. Gdyby chociaż Hania była ze mną w sali, to ona by się ze mną pobawiła – rozpacziała w ciszy Tosia. Nie potrafiła dłużej powstrzymać łez, usiadła więc w kąciку i zaczęła cichutko płakać.

Szybko zauważyła to pani wychowawczyni, podeszła do małej Tosi i zapytała:

– Co się stało Tosiu? Tęsknisz za mamusią?

– Nie – wyszeptwała cichutko Tosia.

– To dlaczego płaczesz? – miłym głosem pytała dalej pani.

– Bo ja... bo ja chodzę w okularach i inne świnki się ze mnie śmieją, nikt się ze mną nie bawi – płacząc odpowiedziała Tosia.

– Ależ Tosiu, oni się z ciebie nie śmieją, być może inne świnki nie wiedzą, dlaczego nosisz okulary i dlatego są one takie interesujące, ale zaraz wszystko wyjaśnimy – dodała pani, wstając. Zawołała wszystkie świnki na dywanik, wzięła Tosię za rączkę i dołączyła do reszty.

– Posłuchajcie – zaczęła rozmowę – wasza koleżanka Tosia ma coś na nosku. Wiecie, co to jest?

– To okulary, moja mama ma podobne – odpowiedziała jedna ze świnek.

– Tak, bardzo dobrze, Basiu – pochwaliła pani. – To są okulary. Wiecie, do czego one służą?

Dzieci patrzyły z zaciekawieniem, ale żadne z nich nie potrafiło powiedzieć, dlaczego Tosia musi je nosić.

– Tosia nosi te magiczne okulary, żeby lepiej widzieć. Jej oczka są troszkę chore, a dzięki tym okularom może rozpoznawać kształty i posługiwać się przedmiotami. Mama kupiła je Tosi w takim specjalnym sklepie i od tamtej pory wasza koleżanka widzi tak dobrze jak wy, pomagają jej też podczas wspólnej zabawy i dlatego chętnie się z wami pobawi naszymi wspianiałymi zabawkami, prawda Tosiu? – zapytała pani wychowawczyni.

– Tak! – radośnie krzyknęła Tosia.

Wszystkie świnki z radością zaczęły wspólne zabawy. Tosia wraz z innymi świnkami piekła wspianiałe ciasteczka w przedszkolnej kuchni, zapominając o tym, że nosi okulary. Inne świnki, wiedząc już do czego one służą, również nie zwracały na nie uwagi. Pani z uśmiechem patrzyła, jak wszystkie świnki radośnie się bawią.

Mała Tosia nawet nie zauważyła, kiedy minął czas spędzony w przedszkolu. Wesoło powitała swoją mamę, która po nią przyszła i opowiedziała o cudownym dniu spędzonym w nowym miejscu. Powiedziała również o tym, jak wspaniała jest pani wychowawczyni, która wytłumaczyła świnkom, dlaczego Tosia nosi okulary i dzięki temu miała się z kim bawić. Tosia zawsze chętnie chodziła do przedszkola, a wspólnym zabawom z innymi świnkami nie było końca.

Streszczenie

Artykuł porusza zagadnienie bajkoterapii w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Ukazuje walory pracy z bajką terapeutyczną, którą może posłużyć się nauczyciel w komunikacji z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Autorka opisuje znaczenie i wykorzystanie bajek relaksacyjnych, psychoedukacyjnych i psychoterapeutycznych. Zwraca uwagę na możliwość rozwijania różnych aktywności twórczych u dzieci w młodszym wieku szkolnym za pośrednictwem tekstu literackiego.

Summary

The article addresses the issue of a fairytale therapy in teaching and educational practice. It presents the advantages of work with therapeutic fairy tale which teacher may use while communicating with children of primary school age. The author describes the meaning and the usage of relaxing, psychoeducational and psychotherapeutic fairy tales. It brings attention to the possibility of developing different creative activities among children of primary school age through a literary text.

Bibliografia

- Długosz, J., Orzech E. (1992). *Materiały do pracy z tekstem literackim w klasach początkowych*. Rzeszów: Fosze.
- Chamera-Nowak, A., Ippoldt, L. (2015). *Bajka jako lekarstwo*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Jaszczyk, A., Kochaniak, B. (2006). *Czarodziejski Pylek, czyli metafora i bajka we wspomaganiu rozwoju małego dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Molicka, M. (2011). *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*. Poznań: Media Rodzina.
- Wilamowska, E., Walczak, J. (2005). *Czarodziejskie bajki*. Lublin: Klanza.
- Wróblewska, V. (2007). Śmiechoterapia, czyli komizm w literaturze dla dzieci. W: M. Federowicz, T. Kraszewski (red.), *Biblioterapia – z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki* (s. 17-31). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Zawadzka, E., Rawa-Kochanowska, A. (2015). *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Difin SA.

Propozycje bajek terapeutycznych z Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego:

- Buscaglia, L. (2012). *Jesień liścia Jasia. Opowieść o życiu dla małych i dużych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cain, B. (2007). *Chyba jestem nieśmiały*. Tłum. M. Trzebiatowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kokoszko, W. (2005). *Bawian, Cudanna i pułapki zazdrości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kokoszko, W. (2011). *Garść radości, szczypta złości mnóstwo zabawnych ćwiczeń z uczuciami*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kokoszko, W. (2005). *Smok Lubomil i tajemnice złości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zubrzycka, E. (2016). *Ślup soli czyli jak powstrzymać szkolnych dręczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Jolanta MACHOWSKA-GOC

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

**TEKSTY PARALITERACKIE UCZNIÓW KLAS II ORAZ III
W DOMENIE FAUNA
JAKO JEDEN ZE SPOSOBÓW DIALOGU ZE SOBĄ I ŚWIATEM**

Wstęp

Punktem wyjścia do rozważań dotyczących dialogu ze sobą i światem uczniów klas II i III w młodszym wieku szkolnym są zagadnienia związane z koncepcją wielorakich inteligencji uczniów, a co się z tym łączy – nabywanymi przez uczniów kompetencjami, jak również z problematyką humanistyki ekologicznej, w której obrębie mieszczą się tzw. zielone studia (*green studium, green cultural studies*) oraz badania łączące literaturę i nauki przyrodnicze określane terminem zielonego czytania i pisanie (Kronenberg, 2015), co mieści się z kolei w paradygmacie holistycznym czy też ekologicznym Capra (1995, s. 116-214), odznaczającym się „szeregiem zwrotów: od racjonalności do intuicji, od samopotwierdzenia do integracji, od dominacji do partnerstwa, od konkurencji do kooperacji, od pojęcia struktury i części ku pojęciu całości i procesu” (Domańska, 2013, s.18).

1. Dialog i tekst

Rozmowa dziecka na płaszczyźnie tekstów paraliterackich tu: w domenie fauna jest raczej wypełniona „sieciami rozmowy”, które poprzez działanie w języku i wprowadzenie w niego powodują, że z jednej strony następuje tworzenie swego rodzaju pomostu między interlokutorami, tzn. „rozmawiając o pewnym przedmiocie, czynimy go wspólnym przedmiotem dla nas obu” (Taylor, 2011, s. 69), a z drugiej strony jest to swego rodzaju poszukiwanie przez młodego twórcę samego siebie i własnej tożsamości (Ibidem, s. 71-72), co wynika z nastawienia „JA” na siebie czy też z „rozmowy duszy ze sobą, w której JA, zwracając wzrok ku sobie, ujmuje siebie jako swego partnera-rozmówcę” (Dybel, 2012, s. 19). Prowadząc ze sobą dialog, uczniowie toczą „grę jakby z sobą samym (...) w jednym człowieku znajdują się jakby dwie osoby” (Pajdzińska, 2003, s. 158). Można zatem stwierdzić, że, jak się wydaje, podobnie teksty uczniowskie można określić mianem metafory: *tekst to sieć*, idąc tropem rozważań Capry (1995, s. 179).

Rozumienie tekstu jest nadto pojmowane przeze mnie za M. Schernerem jako odczytywanie śladów. Innymi słowy, tekst jest „danym materialnie i dlatego dostrzegalnym >śladem< językowego zdarzenia komunikacyjnego” (Scherner, 1994, s. 319; Vater, 2015, s. 287-288).

Tekst jest tu również pojmowany przeze mnie jako swego rodzaju zapis danego, momentalnego procesu świadomości rozszerzonej. Zarówno tekst, jak też wspomniany typ świadomości odznaczają się różnego typu poziomami i stopniami, bowiem podobnie jak to się dzieje w tekstach literackich, tak też w świadomości rozszerzonej „przeszłość i mająca nadejść przyszłość są odczuwane równoległe z tym, co dzieje się tu i teraz, w przemykających obrazach o zasięgu jak w epickiej powieści” (Damasio, 2000, s. 25). Świadomość zatem to istotne medium komunikacji, „swego rodzaju kod dla semiotyczno-tekstualnego systemu językowego” (Gemel, 2015, s. 222) oraz dla innych form ekspresji: tu plastycznej.

Na tak rozumiane pojęcie tekstu nakłada się zatem również zastosowana w trakcie procesu dydaktycznego metoda przekładu intersemiotycznego, tj. przełożenie znaków ikonicznych (rysunki tworzone przez dzieci egzemplifikujące zaczarowane zwierzę) na język (utwory paraliterackie uczniów na temat zaczarowanego zwierzęcia). Tego typu działania edukacyjne mają wpływ na rozwijanie twórczego myślenia u dzieci, zwiększenie jego kreatywności na płaszczyźnie ikonicznej oraz tekstowej, wprowadzają dziecko w świat syntagmy kulturowej, w której to przestrzeń obrazu zostaje utekstowiona. Owe dwie przestrzenie, „malarska” oraz „literacka”, z jednej strony warunkują swym charakterem własne istnienie, a z drugiej strony stają się bytami odrębnymi, jawiącymi się jako dziecięce pasáže świadomości. Prace plastyczne dzieci stanowią niejako zatrzymany w danym momencie kadr, a teksty paraliterackie są poszerzonym obrazem lingwistycznym, w którym to dominuje kategoria ekfrazy, czyli sposobu istnienia języka w języku, opisu możliwości zapisania przez twórców – tu uczniów – odbioru własnego tworu plastycznego. Relacje zachodzące pomiędzy wspomnianymi znakami sprawiają zatem, że „mamy do czynienia z różnymi transformacjami, oscylacjami, interferencjami” (Pilch, 2010, s. 19-20), pozwalającymi na unaocznienie w tekstach paraliterackich elementów szczególnie istotnych dla uczniów, zobrazowanych w ich wytworach ikonicznych.

Te dwa teksty kulturowe powodują, że uczniowie klas II i III w młodszym wieku szkolnym stają się sprawcami dialogu pomiędzy wspomnianymi tekstami kultury, ale także prowadzą dialog ze sobą i otaczających ich światem (tu w szczególności z fauną), a tym samym dokonują w ten sposób podróży w głąb siebie, co jest jednym z elementów samopoznania (Miernik, 2016, s. 385). Dzieci, w sposób naturalny, poszukują swego ukrytego wymiaru duchowego w postaci otwartego serca i umysłu na dobro bliskie filozofii Wschodu, objawiające się dążeniem do budowania pozytywnych relacji z sobą i światem (Dalajlama, 2000; Mehrotra, 2010; Dalajlama, Lhündrub, Cabezon 2013), czyli świadomie i/lub podświadomie poszerzają swoją kompetencję moralną. Głos „ja” występuje w tekstach najczęściej, ale „utrzymanie/obecność wszystkich >głosów< jest tak samo zasadne, jak pragnienie zachowania własnej lustrzałości” (Mantajewska, 2005, s. 79). Dziecko zatem w tych tekstach jest zwierciadłem postmodernistycznej rzeczywistości kulturowej, współczesnej logosfery czy też obszaru pełnego dużej ilości informacji, nazywanej „kulturą impulsów”, która, jak podkreśla A. Pilch, powoduje, iż dominacja zjawiska przejściowości jest najistotniejszą cechą obecnej kultury (2010, s. 250-253).

Pomimo codziennego doświadczenia natłoku informacji pod wpływem mediów i podążaniem za coraz to nowszymi wiadomościami, gadżetami itd., które wprowadzają młodego człowieka w szeroko rozumiany chaos w zakresie wiedzy, wartości, przekonań, a co się z tym wiąże – z odczuwaniem chwilowości danych rzeczy, zjawisk, to jednak właśnie media zanurzają współczesnego człowieka, wbrew pozorom i paradoksalnie, w archetypowym, prelogicznym, czy też magicznym świecie. Innymi słowy przekaz medialny jest utożsamiany z rzeczywistością (*media equation*); ma on swoją proveniencję w zachowaniach czy też interakcjach społecznych. Następuje tu zatem automatyczna akceptacja prawie wszystkiego, co przypomina rzeczywistość, bowiem dzisiejsze media „współdziałają z dawnymi mózgi” (Reeves, Nass, 2000, s. 25). Stąd też m.in. obecność w utworach paraliterackich uczniów klas II i III w domenie zwierzę myślenia magicznego, a w konsekwencji magii językowej, rozumianej jako „świadome lub nieświadome przekonanie o możliwości wywołania zmian w fizycznej rzeczywistości za pomocą działania słowem” (Chudzik, 2002, s. 8). Dzieci w swych narracjach stają się nie tylko podmiotami kulturowymi,

symbolicznymi (Rittel, 2005, s. 283-300), intersemiotycznymi i/lub intertekstowymi (określenie J.M.G. Machowska-Goc), ale przede wszystkim magicznymi, a zatem również podmiotami duchowymi. W kreowaniu świata uczniowie stają się magami – nazywają oraz tworzą alternatywne światy bliskie nie tylko faunie i florze, ale także traktują tę rzeczywistość jako wspólnotę połączoną z kosmosem stanowiącym harmonijną całość, co odnosi się do koncepcji człowieka obdarzonego przede wszystkim inteligencją emocjonalną oraz duchową.

Szeroko pojętym kontekstem interpretacyjnym w odniesieniu do domeny zaczarowane zwierzę w tekstach paraliterackich uczniów są konotacje kulturowe, przede wszystkim związane z człowiekiem jako istotą fizyczną, tzw. bodycentryzm (Maćkiewicz, 2006, s. 12-18), duchową, a w tym intencjonalną (Obuchowski, 1993, s. 71; Dąbrowski, 2013, s. 19). Potwierdzeniem tego faktu jest tworzenie analogicznych konceptualizacji fauny, podobnie jak to ma miejsce w przypadku roślin, do figury człowieka.

2. Konstrukcje wyobrazeniowe w domenie zwierzę

Jeżeli chodzi o sposób analizy materiału empirycznego, to narzędzia badawcze zawarte w literaturze przedmiotu są, jak podkreśla J. Chojak (2006, s. 35), ogromne i niejednorodne, dlatego też w swoich rozważaniach skupię się jedynie na wybranych egzemplifikacjach dotyczących *verba dicendi*. Zarówno opisywany termin, jak i podział przyjmuję za T. Riittel, ze względu na płaszczyznę treści – czasowniki (i rzeczowniki) mówienia, które dzieli na trzy grupy:

- *verba dicendi generalis* (ogólne): mówić, rzec, powiedzieć, a ich ekwiwalentami rzeczownikowymi typu; *słowo, język, gęba, usta*;
- *verba dicendi referencjalne* (informacyjne): *sarkać, bredzić*;
- *verba dicendi gatunkujące*: illokucyjne i nie illokucyjne, występujące w kontaktach interpersonalnych: *prośba, prosić, pytać, pytanie* itd. (Rittel, 2014, s. 11).

Paraliterackie teksty narracyjne uczniów w młodszym wieku szkolnym pozwalają na wyodrębnienie następujących konstrukcji wyobrazeniowych związanych z zaczarowanymi zwierzętami:

Konstrukcja implikowana podobieństwem zaczarowanego zwierzęcia do CZŁOWIEKA ze względu na **wygląd zewnętrzny**:

a) części ciała człowieka:

brwi: (...) *jest (...)* z grubymi czarnymi brwiami... [SP Łętownia, Sylwester, kl. II],
brzuch: *jego brzuch wygląda jak serce* [SP 14 Tarnów, Krzysiek, kl. III]; **buzia:** (...) *w buzi ma bardzo dużo zębów...* [SP Milówka, Sylwia, kl. III]; **nogi:** (...) *ma: pięć nóg (...)* [SP Kocmyrzów, Weronika, kl. II]; **oczy:** (...) *ma czarne oczy (...)* [SP 14 Tarnów, Magdalena, kl. III]; **serce:** (...) *jego brzuch wygląda jak serce* [SP 14 Tarnów, Krzysiek, kl. III]; **tułów:** *ma tułów* [SP Milówka, Sylwia, kl. III]; **usta:** (...) *ma duże usta (...)* [SP Łętownia, Mateusz, kl. II]; **zęby:** *ma (...)* zęby [SP Gawłuszowice, Eryk, kl. II].

b) elementy ubioru:

buty: *Ma (...)* wielkie buty [SP 34 Kraków, Jan, kl. II]; **czapka:** (...) *i miał czapkę...* [SP 126 Kraków, Julia, kl. III]; **kask:** (...) *ma kask (...)* [SP 34 Kraków, Janusz, kl. II]; **koszula:** *Kolos ma (...)* żółtą koszulę (...) [SP34 Kraków, Marta, kl. II]; **szalik:** *i miał (...)* szalik (...) [SP 126 Kraków, Julia, kl. III].

Konstrukcja warunkowana światem przedmiotów, którymi człowiek się otacza – reifikacja (Rudzka-Ostyn, 2000, s. 43): **maskotka**: *jest pulchniutki jak maskotka* [SP Milówka, Sylwia, kl. III]; **okulary**: (...) *wieloryba, który nosi okulary(...)* [SP Lipnica Murowana, Krzyś, kl. II]; **puzon**: *znajduje się (...)* *ogonek puzon* [SP Milówka, Karolina, kl. III]; **skrzypce**: *Jego głowa jest w kształcie skrzypiec (...)* [SP Milówka, Karolina, kl. III]; **sprężyny**: *Do nóg przyłączone sprężyny* [SP Łętownia, Monika, kl. II]; **trąbki**: (...) *uszy to trąbki* [SP Milówka, Karolina, kl. III].

Konstrukcja warunkowana podobieństwem zczarowanego zwierzęcia do innych ZWIERZĄT i/lub ROŚLIN (ich części i/lub całości) realnych i fantastycznych:

a) zwierzęta realne:

dziób: *Ma (...)* *dziób bociana (...)* [SP 14 Tarnów, Oliwia, kl. III]; **garby**: *Ma (...)* *garby wielbłąda (...)* [SP 14 Tarnów, Oliwia, kl. III]; **głowa**: (...) *ma (...)* *głowę małego smoczka (...)* [SP34 Kraków, Stefan, kl. II], *Ma głowę koali...* [SP 34 Kraków, Artur, kl. II], *Ma (...)* *głowę kaczki* [SP Milówka, Kasia, kl. III], (...) *ma (...)* *głowę konia(...)* [SP Milówka, Aneta, kl. III], (...) *ma głowę pelikana (...)* [SP 34 Kraków, Janusz, kl. II], *Ma (...)* *głowę świni (...)* [SP 14 Tarnów, Oliwia, kl. III], (...) *ma głowę mamuta* [SP 14 Tarnów, Grzegorz, kl. III]; **grzywa**: *Ma (...)* *lwią grzywę (...)* [SP Milówka, Kasia, kl. III]; **łapa**: (...) *ma (...)* *łapę wilka* [SP34 Kraków, Stefan, kl. II]; **łapki**: *ma (...)* *łapki pingwinka (...)* [SP34 Kraków, Stefan, kl. II], (...) *ma króciutkie łapki (...)* [SP Milówka, Krysia, kl. III]; **łatki**: (...) *ma czarne łatki jak łaciaty kot (...)* [SP Milówka, Angelika, kl. III]; **nogi**: (...) *ma (...)* *nogi tygrysa (...)* [SP 14 Tarnów, Grzegorz, kl. III]; **oczy**: (...) *ma też oczy kota (...)* [SP Milówka, Angelika, kl. III]; **ogon**: *Ma (...)* *ogon konia (...)* [SP 14 Tarnów, Oliwia, kl. III], (...) *ma (...)* *ogon małpi(...)* [SP34 Kraków, Stefan, kl. II], (...) *ma (...)* *ogon kangura (...)* [SP34 Kraków, Stefan, kl. II], (...) *Ma (...)* *dhugi ogon (...)* [SP 14 Tarnów, Paweł, kl. III], (...) *ma ogon lwa (...)* [SP 14 Tarnów, Bartek, kl. III]; **pazury**: *Ma grube nogi zakończone ostrymi pazurami* [SP Gródek, Paweł, kl. II]; **poroże**: *Ma (...)* *poroże jelenia* [SP 14 Tarnów, Oliwia, kl. III], **rogi**: *Ma czerwone rogi, które pochodzą od skorpiona* [SP Łętownia, Karol, kl. II], *ma duże, czarne baranie rogi* [SP Milówka, Kasia, kl. III], *Ma (...)* *rogi nosorożca (...)* [SP 14 Tarnów, Oliwia, kl. III]; **skrzydła**: (...) *ma (...)* *skrzydła zamiast płetw (...)* [SP Milówka, Angelika, kl. III], *Ma (...)* *skrzydła ptaka (...)* [SP 14 Tarnów, Oliwia, kl. III], **szyja**: *Szyję ma długą jak u żyrafy* [SP Milówka, Kasia, kl. III]; **trąba**: (...) *ma długą trąbę (...)* [SP 14 Tarnów, Paweł, kl. III], *Ma trąbę słonia (...)* [SP 14 Tarnów, Oliwia, kl. III]; **tulów**: (...) *ma tulów węża* [SP Łętownia, Monika, kl. II], *Ma wielki tulów jak u słonia (...)* [SP Milówka, Kasia, kl. III], (...) *tulów osy...* [SP Milówka, Aneta, kl. III], (...) *ma: tulów ryby (...)* [SP Milówka, Angelika, kl. III]; **uszy**: (...) *ma (...)* *uszy zająca (...)* [SP34 Kraków, Stefan, kl. II], (...) *uszy wiewiórki (...)* [SP Milówka, Aneta, kl. III]; **ząbło**: *Ma (...)* *ząbło pszczoły (...)* [SP 14 Tarnów, Oliwia, kl. III];

b) zwierzęta fantastyczne konotowane kulturowo, jak i warunkowane procesami wyobrażeniowymi dziecka:

– **niezwykłe barwy**: *Jest on niepowtarzalny ze względu na swe kolory* [SP Milówka, Sylwia, kl. III]; **różowy**: (...) *ma różowe skrzydła (...)* [SP 14 Tarnów, Klaudia, kl. III]; **zielony**: *Ma (...)* *zielony dziób* [SP Łętownia, Piotr, kl. II];

- nieokreślone do końca podobieństwo: **trochę**: Z wyglądu przypominało trochę świnię, trochę ptaka, trochę kota [SP Gródek, Kuba, kl. II];
- kulturemy: **feniks**: *Pióra feniksa są sterczące i pomarańczowo-żółte* [SP Łętownia, Damian, kl. II]; **smok**: (...) *ma skrzydła smoka* [SP 14 Tarnów, Bartek, kl. III], (...) *ogon jest smoczy* [SP 14 Tarnów, Patryk, kl. III]; **Pegaz**: *Zaczarowane zwierzątko zostało stworzone przez wróżkę* [SP Stępkowice, Filip, kl. III], (...) *zobaczyłam Pegaza miał: jeden róg, dwoje skrzydeł, które były kolorowe, był fioletowy, miał różowe włosy i ogon* [SP Kocmyrzów, Maria, kl. II].

c) rośliny: **pomidor**: *Głowa przypomina czerwony pomidor* [SP Łętownia, Piotr, kl. II],

Konstrukcja implikowana podobieństwem zaczarowanego zwierzęcia do różnych zjawisk fizycznych oraz elementów przyrody: *ma barwy tęczy* [SP Stępkowice, Filip, kl. III].

Konstrukcja warunkowana niezwykłym zachowaniem zwierzęcia (czynności antropomorfizacyjne oraz magiczne):

a) zachowania antropomorfizacyjne:

bawić się: *Wesoły zwierzak bawił się piłką* [SP Gródek, Kuba, kl. II], *Świetnie się bawiliśmy...* [SP 126 Kraków, Sylwia, kl. III]; **dotrzymać słowa**: *Słowa dotrzymał* [SP 126 Kraków, Paweł, kl. III]; **grać**: *Uwielbia grać na komputerze* [SP 34 Kraków, Piotr, kl. II], *W klatce resztę nocy spędził, grając na gitarze* [SP 126 Kraków, Jakub, kl. III]; **krzyknąć**: *Krzyknął: „siadaj, samolot zaraz odlatuje”* [SP 126 Kraków, Paweł, kl. III]; **lepić bałwana**: (...) *lepiliśmy bałwany* (...) [SP 126 Kraków, Sylwia, kl. III]; **mówić**: *Umie mówić...* [SP Kocmyrzów, Magda, kl. II], *czarodziejska żyrafa* (...) *umiała mówić*(...) [SP 40 Kraków, Zuzia, kl. II], (...) *mówił ludzkim głosem* [SP 126 Kraków, Aga kl. III], *zaczął mówić jak dorosły człowiek* [SP 126 Kraków, Paweł, kl. III], *Zobaczyłem pięknie ubarwionego ptaka. Był prawie cały żółty, ale skrzydła miał zielono-czerwone, a na łebku żółty grzebień. No i ten ptak mówił! Powiedział mi, że ma na imię Maniek* (...) *Powiedział też, że mnie weźmie na skrzydła i pokaże różne zwierzęta* [SP 126 Kraków, Wojtek, kl. III]; **obećcać**: *Obiecał mi, że zabierze mnie do miejsca, z którego pochodzi. Zabrał mnie w górę do jaskini* [SP 34 Kraków, Piotr, kl. II], *Rex* (...) *obiecał, że jeszcze kiedyś do mnie przyleci* [SP 126 Kraków, Patryk, kl. III]; **odezwać się**: *stwór odezwał się do mnie ludzkim głosem. – Zgubiłaś się dziewczynko? Nie – przestraszona wyjąkałam. (...) zapytałam: – Kim ty właściwie jesteś? (...) Nieznajomy odpowiedział: Mam na imię Puczi i jestem dobrym duchem tego lasu* [SP 126 Kraków, Julia, kl. III]; **odpowiedzieć**: *Nieznajomy odpowiedział: Mam na imię Puczi i jestem dobrym duchem tego lasu* [SP 126 Kraków, Julia, kl. III]; **oglądać telewizję**: *lubi oglądać telewizję* (...) [SP34 Kraków, Stefan, kl. II]; **podać piłkę**: *zwierzę podało piłkę do mnie* (...) [SP Gródek, Kuba, kl. II]; **podziękować**: *Rex* (...) *podziękował za opiekę* (...) [SP 126 Kraków, Patryk, kl. III]; **poprosić**: *Czanki poprosił czarodzieja o skrzydła* (...) [SP Gródek, Basia, kl. II]; **powiedzieć**: *powie w kierunku wybranej rośliny* (...) [SP Kocmyrzów, Kacper, kl. II], *powiedziały do mnie: Spójrz na tamte ryby to nasza rodzina* (...) [SP 126 Kraków, Bartek, kl. III], *powiedział mi, że robi coś niezwykłego* (...) [SP Kocmyrzów, Magda, kl. II], *powiedział mi, że te rogi pomagały mu* (...) [SP Kocmyrzów, Iga, kl. II], *Gdy ruszyłem się w kierunku tej jaskółki, powiedziała do mnie: chodź pokażę Ci zaczarowane miejsce* [SP Stępkowice,

Oliwier, kl. III], *I wtedy zobaczyłam małego, różowego żółwia. I wtedy powiedział: Czy weźmiesz mnie ze sobą do domu? Ja powiedziałam: No pewnie!* [SP 126 Kraków, Sylwia, kl. III], *powiedział ludzkim głosem: Kuba! Szybko się ubieraj! Mam dla Ciebie niespodziankę. (...) wejdź do samolotu i wygodnie sobie usiądź. (...) To mówiąc, wskazał mi miejsce na widowni* [SP 126 Kraków, Jakub, kl. III]; **pożegnać:** *Rex (...) pożegnał się ze mną (...)* [SP 126 Kraków, Patryk, kl. III]; **przedstawić się:** *Nagle przedstawił mi się (...)* [SP Kocmyrzów, Wiktoria, kl. II]; **przemówić:** *dostrzegłam w wodzie orkę, a ona przemówiła do mnie. Czy chcesz popłynąć w głąb morza na moim grzbiecie? (...) powiedziałam oczywiście!* [SP 126 Kraków, Julia, kl. III]; **przyjaźnić się:** *Dilajda przyjaźni się z ogrem o imieniu Szrek. [SP Gródek, Ela, kl. II], jego przyjacielem jest Kubuś Puchatek. [SP34 Kraków, Stefan, kl. II]; rozmawiać: (...)* *Za drzwiami ukazała się polana, na której stały małe domki. W domkach mieszkaly psy, które rozmawiały ludzkim głosem [SP 126 Kraków, Przemysław, kl. III], Rozmawialiśmy i rozmawialiśmy, aż chomikowi wyrosły skrzydła i wyleciał z klatki. Potem razem graliśmy na komputerze [SP 126 Kraków, Patryk, kl. III], kiedy nikt nie słyszał rozmawialiśmy ze sobą [SP 126 Kraków, Przemysław, kl. III]; rzucać śnieżkami: (...)* *rzucaliśmy śnieżkami (...)* [SP 126 Kraków, Sylwia, kl. III]; **skoczyć:** *(...) skoczył mu na głowę. Drapał napastnika ostrymi pazurkami po twarzy (...). Policja zabrała gangstera [SP 126 Kraków, Rafał, kl. III]; spytać: Moje rybki spytały, czy możemy od czasu do czasu robić takie wypadki. Oczywiście zgodziłam się bez wahania [SP 126 Kraków, Krystian, kl. III]; szeptać: (...)* *i cicho szeptał [SP 126 Kraków, Paweł kl. III]; uprawiać sport: czasami uprawia sport (...)* [SP34 Kraków, Stefan, kl. II]; **wolać:** *(...) woła pomocy [SP Kocmyrzów, Maria, kl. II]; wskazać: To mówiąc, wskazał mi miejsce na widowni [SP 126 Kraków, Jakub, kl. III]; zabrać: Zabrał mnie w górę do jaskini [SP 34 Kraków, Piotr, kl. II]; zaproponować: Po powrocie do domu moje rybki zaproponowały mi wycieczkę. Okazało się, że płyniemy do Ameryki [SP 126 Kraków, Krystian, kl. III]; zaproponować: Rex był bardzo przyjaznym smokiem, umiejącym mówić. Kiedy podrośł, zaproponował mi przejażdżkę do wspaniałej krainy pełnej smoków takich jak on [SP 126 Kraków, Patryk, kl. III]; zapytać: Mam psa o imieniu Lusja (...) zapytała: czy mogłabyś mnie zabrać do szkoły? Chciałabym poznać twoich przyjaciół [SP 126 Kraków, Weronika, kl. III]; zawołać: Byłem zupełnie sam na sam z włamywaczem. W tym momencie mój chomik (...) zawołał: – Zostaw mojego Rafała – i skoczył mu na głowę [SP 126 Kraków, Rafał, kl. III]; zjeżdżać na sankach: zjeżdżaliśmy na sankach itp. [SP 126 Kraków, Sylwia, kl. III].*

b) zachowania magiczne:

czarować: *umie też czarować, np.: szczura na myszę, wodę na mleko, budę na stodołę.* [SP Kocmyrzów, Kamil, kl. II]; **mieć władzę:** *ma władzę nad żywiołem ziemi* [SP Kocmyrzów, Kacper, kl. II]; **przedstawić się:** *Nagle przedstawił mi się (...)* [SP Gródek, kl. II]; **skoczyć:** *Umie skoczyć przez najwyższą górę i las* [SP Kocmyrzów, Weronika, kl. II]; **spełniać życzenia:** *Spełniał życzenia (...)* [SP Kocmyrzów, Maria, kl. II], **wyczarować:** *kot (...) wyczarował słodycze (...)* [SP 40 Kraków, Julia, kl. II]; **zamieniać się:** *gdy zobaczy jakieś dziecko zamienia się w miłutkiego kotka* [SP Miłówka, Joanna, kl. III]; **zamieniać:** *wszystko, co napotka na drodze zamienia w pyszną mleczną czekoladę (...)* [SP Miłówka, Krysia, kl. III]; **ziać:** *zije lodem (...)*

[SP Kocmyrzów, Mateusz, kl. II]; **żywić się:** *żółwiorobot żywi się resztkami olejów (...)* [SP 34 Kraków, Piotr, kl. II].

Konstrukcja implikowana niezwykłą proveniencją zwierzęcia w powiązaniu z określonym miejscem przebywania:

Afryka: *Kolos mieszka w Afryce* [SP34 Kraków, Marta, kl. II]; **bagna:** *Mieszka na bagnach...* [SP 34 Kraków, Piotr, kl. II]; **Chiny:** *Mieszka w Chinach.* [SP 34 Kraków, Janusz, kl. II]; **chmury:** *Mieszka w chmurach* [SP34 Kraków, Karolina, kl. II]; **dżungla:** *W dżungli w której mieszka (...)* [SP 34 Kraków, Piotr, kl. II]; **fabryka odpadów:** *(...) zamieszkał w fabryce odpadów (...)* [SP 34 Kraków, Piotr, kl. II]; **Grecja:** *(...) fantastyczne zwierzę mieszka w Grecji* [SP 34 Kraków, Stefan, kl. II]; **jaskinia:** *Mieszka w dużej jaskini* [SP 34 Kraków, Piotr, kl. II]; **kosmos:** *(...) przyleciało do nas z kosmosu* [SP Milówka, Krysia, kl. III]; **las:** *Spotkałam go w lesie* [SP Kocmyrzów, Magda, kl. II]; **miejscowość „Oliwkowo”:** *W miejscowości „Oliwkowo” (...)* [SP 34 Kraków, Piotr, kl. II]; **plac zabaw:** *(...) na placu zabaw spotkałam psa (...)* [SP Kocmyrzów, Iga, kl. II]; **plaża:** *Ja go znalazłam na plaży (...)* [SP Kocmyrzów, Daria, kl. II]; **sen:** *(...) sen, w którym spotkałem dziwne stworzenie* [SP Gródek, Kuba, kl. II]; **szopa:** *Mieszka on w starej szopie (...)* [SP 34 Kraków, Rafał, kl. II]; **Wielka Brytania:** *Miejsce zamieszkania mojego fantastycznego zwierzęcia to Wielka Brytania* [SP 34 Kraków, Michał, kl. II]; **Wyspy Wielkich Kotów i Latających Czarodziejów:** *Spotkałem go na Wyspach Wielkich Kotów i Latających Czarodziejów (...)* [SP Kocmyrzów, Kamil, kl. II]; **zamek:** *(...) w opuszczonym zamku (...)* [SP Kocmyrzów, Mateusz, kl. II], *Mieszka w zaczarowanym pięknym zamku w dalekiej krainie* [SP Gródek, Ela, kl. II]; **Za górami za lasami:** *Za górami za lasami żył sobie lew (...)* [SP Gródek, Kamil, kl. II].

Konstrukcja warunkowana niezwykłą proveniencją zwierzęcia ze względu na działanie postaci fantastycznych i/lub niesamowitym jego powstaniem: *(...) z jaja wykuł się smok, którym się zaopiekowałem. Mój smok miał żółte łuski oraz pomarańczowe skrzydła i krótki niebieski ogonek, a na imię dałem mu Rex* [SP 126 Kraków, Patryk, kl. III].

Konstrukcja implikowana wejściem dziecka w „rolę” twórcy wyobrażonej przez siebie rzeczywistości tekstowej:

dać na imię: *a na imię dałem mu Rex* [SP 126 Kraków, Patryk, kl. III]; **nazwać:** *...nazwałam go Maks.* [SP Kocmyrzów, Iga, kl. II], *Nazwałam go Włochatek* [SP 126 Kraków, Magda, kl. III]; **stworzyć:** *Jest moim przyjacielem, bo sam go stworzyłem w wyobraźni* [SP 14 Tarnów, Paweł, kl. III]; **zaczarować:** *To zwierzątko zaczarowałam (...)* *Zaczarowałam je w głowę kotka i w tył gąsienicy* [SP Gródek, Aleksandra, kl. II].

Konstrukcja ukazująca stosunek dziecka do zwierzęcia:

kochać: *Bardzo go kocham* [SP Łętownia, Wiktoria, kl. II], *Lubię go, jest moim przyjacielem* [SP Łętownia, Patrycja, kl. II]; **lubić:** *Lubię go, bo jest waleczny i nie boi się niczego* [SP Łętownia, Damian, kl. II], *Lubię go, bo jest zabawny, miły i śmieszny* [SP Milówka, Krysia, kl. III], *Mój Blik bardzo mi się podoba (...)* [SP Milówka, Kasia, kl. III]; **polubić:** *Polubiłem go, bo jest przyjazny i lubi się ze mną bawić* [SP Łętownia, Adrian, kl. II].

Konstrukcja egzemplifikująca stosunek zwierzęcia do dziecka (atrybuty):

miły: *Jest miły i przyjazny* [SP Łętownia, Martyna, kl. II]; **potulny:** *Jest potulny i sympatyczny* [SP Łętownia, Piotr, kl. II]; **przyjazny i lub przyjaciel:** *Jest (...) przyjazny* [SP Łętownia, Martyna, kl. II], *Dla niego przyjacielem jest każdy człowiek* [SP 34 Kraków, Karolina, kl. II], *Bubu jest najlepszym przyjacielem (...)* [SP Milówka, Krysia, kl. III], *Jest moim przyjacielem, bo zawsze jest przy mnie* [SP 14 Tarnów, Oliwia, kl. III], *Są moimi przyjaciółmi, bo mogę na nich liczyć* [SP 14 Tarnów, Klaudia, kl. III]; **sympatyczny:** *Jest potulny i sympatyczny* [SP Łętownia, Piotr, kl. II]; **wesoły:** *Jest miły i wesoły* [SP Łętownia, Mateusz, kl. II];

Konstrukcja oparta na schematach różnych znaków kultury i ich metamorfozach:

– *niezwykle substancje i/lub elementy:* **bomby:** *(...) uzbrojony jest (...) w bomby* [SP 34 Kraków, Piotr, kl. II]; **lasery:** *(...) uzbrojony jest (...) w dwa lasery (...)* [SP 34 Kraków, Piotr, kl. II]; **miecz:** *(...) uzbrojony jest w złoty miecz (...)* [SP 34 Kraków, Piotr, kl. II].

Konstrukcja warunkowana procesami metaforycznymi i/lub metonimicznymi (kontaminacja bytów morficznych i amorficznych z bytami abstrakcyjnymi): *Ma (...) trąbę, która zieje ogniem (...)* [SP 34 Kraków, Rafał, kl. II], *Ma (...) paszczę z długimi kłami od wampira (...)* [SP 34 Kraków, Rafał, kl. II].

W kontekście powyższych analiz można uznać, że przedmiotem odniesienia dla dzieci w zakresie domeny zaczarowane zwierzę jest głównie przede pragnienie bycia z kimś tu: z zaczarowanym, wyimaginowanym i/lub upragnionym przez siebie zwierzęciem, konceptualizowanym w różnorodny sposób. Przede wszystkim jest to postać bliska dziecku i ujmowana jako ktoś, kto spędza z nim wolny czas, bawi się, podróżuje, stanowi dla niego oparcie – jest dla niego przyjacielem. Rzadko w materiale empirycznym występują egzemplifikacje przedstawiające zaczarowane zwierzę jako postać złowrogą wobec dziecka. W tekstach uczniów klas II i III zwierzę stanowi kategorię złożoną, będącą kontaminacją, jak się wydaje, przynajmniej trzech typów konstrukcyjnych postaci, bowiem z jednej strony jest to samo dziecko, z drugiej nałożona na osobę dziecka figura zwierzęcia realnego, a z trzeciej strony wzorce, mające swe źródło w różnorodnych tekstach kultury. Taki sposób kreowania zwierząt zakorzeniony jest w mitach, baśniach i wszelkiego typu utworach fantastycznych, w których mamy do czynienia z parabolą, będącą alegorią ludzkich cech, a także z formą swego rodzaju maski, kryjącej za sobą zarówno osoby czy postawy człowieka (Martuszevska, 1993, s. 7-8). W wyekscerpowanych z prac dzieci tekstów egzemplifikacjach ukazujących wygląd przeważają kreacje zwierzęce przypominające Chimere: są to konstrukcje zwierząt amalgamatowe, gdyż opisywane postaci posiadają różne części ciała zwierząt realnych i fantastycznych (głowa, tułów, łapy), elementy bodycentryczne człowieka (głowa, nogi, ręce, usta), składniki odnoszące się do świata materialnego ludzi (części ubioru, przedmioty) oraz elementy wzięte ze świata różnych znaków i tekstów kultury (feniks, Pegaz, smok).

Na podstawie analizy materiału badawczego można stwierdzić, że w utworach paraliterackich uczniów klas II i III dominuje perspektywa antropocentryczna o dużym ładunku emocjonalnym i aksjologicznym, co łączy się z tematyką podjętą przez uczniów działań plastycznych i językowych, tj. z zaczarowanym zwierzęciem konotującą

elementy fantastyczne. Teksty uczniów stanowią gatunek mieszany: posiadają cechy baśni, opowiadania, opisu etc.

Jeśli chodzi o akty mowy użyte w paraliterackich tekstach uczniów klas II i III w domenie, to kategorią nadrzędną dla nich jest szeroko pojmowany dyskurs edukacyjny (Rittel, Ożdżyński, 1996): tu szkolny (Kawka, 1999). W domenie fauna w analizowanym materiale empirycznym wystąpiły następujące formy językowe związane z szeroko rozumianą mową:

a) *verba dicendi* ogólne: **mówić**: *No i ten ptak mówił!* [SP 126 Kraków, Wojtek, kl. III]; **powiedzieć**: (...) *powiedział ludzkim głosem* (...) [SP 126 Kraków, Jakub, kl. III]; **przemówić**: (...) *dostrzegłam w wodzie orkę, a ona przemówiła do mnie* [SP 126 Kraków, Julia, kl. III]; **rozmawiać**: (...) *Za drzwiami ukazała się polana, na której stały małe domki. W domkach mieszkały psy, które rozmawiały ludzkim głosem* [SP 126 Kraków, Przemysław, kl. III]; **słowo – dotrzymać słowa**: *Słowa dotrzymał* [SP 126 Kraków, Paweł, kl. III];

b) *verba dicendi* referencjalne, informacyjne: **krzyknąć**: *Krzyknął: „siadaj, samolot zaraz odlatuje”* [SP 126 Kraków, Paweł, kl. III]; **wołać**: (...) *woła pomocy* [SP Kocmyrzów, Maria, kl. II]; **zawołać**: *W tym momencie mój chomik (...) zawołał: – Zostaw mojego Rafała* (...) [SP 126 Kraków, Rafał, kl. III];

c) *verba dicendi* gatunkujące: **obietnica**: *Moim marzeniem było zwiedzić Brazylię. Głośno o tym rozmyślałem. Mój orzeł powiedział, że poleci tam ze mną, jak wrócę ze szkoły. Słowa dotrzymał. Krzyknął: „siadaj, samolot zaraz odlatuje”* [SP 126 Kraków, Paweł, kl. III], *Rex (...) obiecał, że jeszcze kiedyś do mnie przyleci* [SP 126 Kraków, Patryk, kl. III], *Obiecał mi, że zabierze mnie do miejsca z którego pochodzi. Zabrał mnie w górę do jaskini* [SP 34 Kraków, Piotr, kl. II]; **podziękowanie**: *Rex (...) podziękował za opiekę* (...) [SP 126 Kraków, Patryk, kl. III]; **powitanie**: *Cześć jestem Żyrafka mam trzy głowy, sześć niebieskich nóg i cztery ogony* [SP Kocmyrzów, Michał, kl. II]; **pożegnanie**: *Rex (...) pożegnał się ze mną, podziękował za opiekę i obiecał, że jeszcze kiedyś do mnie przyleci* [SP 126 Kraków, Patryk, kl. III]; **propozycja**: *Rex był bardzo przyjaznym smokiem, umiejącym mówić. Kiedy podrośł zaproponował mi przejażdżkę do wspaniałej krainy pełnej smoków takich jak on* [SP 126 Kraków, Patryk, kl. III]; **prośba i/lub rozkaz**: *Kuba! Szybko się ubieraj! Mam dla Ciebie niespodziankę. (...) wejdź do samolotu i wygodnie sobie usiądź. (...) To mówiąc wskazał mi miejsce na widowni* [SP 126 Kraków, Jakub, kl. III]; **pytanie**: *Czy chcesz popłynąć w głąb morza na moim grzbiecie? (...) powiedziałam oczywiście!* [SP 126 Kraków, Julia, kl. III], *Mam psa o imieniu Lusia (...) zapytała: czy mogłabyś mnie zabrać do szkoły? Chciałabym poznać twoich przyjaciół* [SP 126 Kraków, Weronika, kl. III], *Moje rybki spytały czy możemy od czasu do czasu robić takie wypadki. Oczywiście zgodziłam się bez wahania* [SP 126 Kraków, Krystian, kl. III].

Podsumowanie

W ukazanych typach czasowników oraz rzeczowników mowy, na płaszczyźnie tekstów dzieci rozumianych przeze mnie jako ich dialog ze sobą i światem w młodszym wieku szkolnym w domenie fauna, można zaobserwować przede wszystkim performatywny charakter ich wypowiedzi. Dyskurs dziecka z otaczającą je rzeczywistością można zobrazować w postaci następujących formuł w zakresie następujących kategorii:

Dziecko to:

- kreator;
- tekst;
- rozmówca ze światem fauny i flory;
- osoba nawiązująca dialog z różnymi znakami i tekstami kultury;
- figura intertekstualna wobec różnych znaków kultury.

Zwierzę to:

- dziecko;
- przyjaciel;
- postać nacechowana kulturowo oraz aksjologicznie;
- amalgamat różnych tekstów kultury.

Dialog to:

- relacje zachodzące między dzieckiem a zaczarowanym zwierzęciem;
- zabawa;
- przyjaźń;
- obcowanie ze sobą;
- samo dziecko tworzące tekst;
- przekład intersemiotyczny znaków ikonicznych na językowe.

Streszczenie

Przedmiotem rozważań jest próba częściowego opisu paraliterackich gatunków mowy na podstawie dyskursu pisanego uczniów klas II i III w młodszym wieku szkolnym w domenie zwierzę. Analizowane gatunki mowy na płaszczyźnie tekstu, mające charakter synkretyczny, wpisane są w ramy szeroko rozumianych mownych zachowań magicznych, przejawiających się w działaniach językowych o charakterze: mentalnym, obyczajowym, rytualnym oraz kulturowym.

Summary

The aim of the paper is to provide a selective description of paraliterary speech genres based on written discourse by second and third formers in early school education on the plant domain. Speech genres used for the analysis are in written and syncretic form and belong in the broadly defined verbal magic which is manifested through linguistic activities of mental, social, ritual and cultural nature.

Bibliografia

- Capra, F., Steindl-Rest, D., Matus T. (1995). *Należć do wszechświata. Poszukiwania na pograniczu nauki i duchowości*. Tłum. P. Pieńkowski. Kraków: Znak.
- Chojak, J. (2006). *Semantyka i składnia czasowników oznaczających reakcje słowne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Chudzik, A. (2002). *Mowne zachowania magiczne w ujęciu pragmatyczno-kognitywnym*. Kraków: UNIVERSITAS.

- Dalajlama. (2000). *Etyka na nowe tysiąclecie*. Tłum. A. Kozieł. Warszawa: POLITEJA.
- Dalajlama, Lhündrub, K.P., Cabezón J.I. (2013). *Medytacja nad naturą umysłu*. Tłum. M. Zamorska. Gliwice: HELION.
- Damasio, A.R. (2000). *Tajemnica świadomości. Ciało i emocje współtworzą świadomość*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Dąbrowski, A. (2013). *Intencjonalność i semantyka*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Domańska, E. (2013). Humanistyka ekologiczna. *Teksty Drugie*, 1-2, 13-32.
- Dybel, P. (2012). Kłopot z intersubiektywnością. W: P. Makowski (red.), *Intersubiektywność* (s. 17-28). Kraków: UNIVERSITAS.
- Gemel, A. (2015). *Językowy model poznania. Kognitywne komponenty w kontynentalnej filozofii języka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kronenberg, A. (2015). *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Machowska-Goc, J. (w druku) *Moce sprawcze wykreowane w tekstach uczniów klas II i III w młodszym wieku szkolnym*. Kraków.
- Maćkiewicz, J. (2006). *Językowy obraz ciała. Szkice do tematu*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mantajewska, V. (2005). Przestrzenne pasaż świadomości. Autobiografia jako od-twarzanie. W: L. Miodyński (red.) *Cywilizacja-przestrzeń-tekst. Słowiańska topografia kulturowa w języku i literaturze* (s. 78-86). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Martuszevska, A. (1993). Literackie zwierzyńce: wstępna lustracja. W: A. Martuszevska (red.), *Literacka symbolika zwierząt* (s. 5-17). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mehrotra, R. (2010). *Rozmowy z Dalajlamą. O życiu, szczęściu i przemijaniu*. Tłum. B. Sałbut. Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Miernik, A. (2016). Podróż w głąb siebie drogą poznania. W: K. Kraszewski, I. Paśko (red.), *Aktywność poznawcza i działania dziecka w badaniach pedagogicznych* (s. 385-390). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Pajdzińska, A. (2003). Struktura semantyczna predykatu mówić. W: J. Bartmiński, M. Nowosad-Bakalarczyk (red.), *Współczesna Polszczyzna. Wybór opracowań 6. Części mowy* (s. 157-161). Lublin: UMCS.
- Pilch, A. (2010). *Formy wyobraźni. Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Reeves, B., Nass C. (2000). *Media i ludzie*. Tłum. H. Szczerkowska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rittel, T. (2014). *Elżbieta Drużbacka. Gatunki mowy w odmianie literackiej. Studium lingwistyczne*. Kraków: Collegium Columbinum.
- Rudzka-Ostyn, B. (2000). *Z rozważań nad kategorią przypadku*. Tłum. E. Tabakowska. Kraków: UNIVERSITAS.
- Scherner, M. (1994). Textverstehen als „Spurenlesen“ – Zur texttheoretischen tragweite dieser Metapher. W: P. Canisius, C.P. Harbermann, G. Tschauer (ed.), *Text und Grammatik. Festschrift für Roland Harweg zum 60. Geburtstag* (s. 317-340). Bochum: Brockmeyer.
- Taylor, Ch. (2012). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vater, H. (2015). *Wprowadzenie do lingwistyki*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

Anna DUDZIŃSKA

Szkoła Podstawowa w Królowej Polskiej

WYZWANIE: CZYTANIE, CZYLI O ISTOCIE WCZESNEJ NAUKI CZYTANIA

Wstęp

Czytanie jest ważną alternatywą we współczesności zdominowanej przez gry komputerowe i otoczenie szybko zmieniających się obrazów. Istnieje wiele dowodów świadczących o pozytywnym wpływie tekstu pisanego na człowieka, więc aktywność poznawczą, jaką można zaobserwować u małych dzieci, należy właściwie wykorzystać, by w przyszłości uniknęły trudności w nauce. Najważniejsze jest, by uwzględnić naturalne zainteresowanie dziecka światem liter i w zabawie przybliżyć istotne elementy składające się na proces czytania, by ostatecznie ukształtować aktywnego czytelnika umiejącego czytać szybko i ze zrozumieniem. Wczesna nauka czytania nie powinna być celem samym w sobie, ale działaniem wspierającym rozwój dziecka.

1. Czytanie jako forma komunikacji

Ja „czte”, ty „czciesz”, on „czcie”... Tę niewątpliwie obco współcześnie brzmiącą formę koniugacji czasownika „czytać” w liczbie pojedynczej czasu teraźniejszego podaje *Słownik etymologiczny języka polskiego* A. Brücknera (1927, s. 83). Odnajdujemy w nim również informację, że pierwotnie wyraz brzmiał: „czyść” i forma ta utrzymywała się do XVI wieku. Autor słownika jako przykład użycia czasownika „czyść” wskazuje m.in. jeden z utworów polskiego poety epoki renesansu. W *Żywocie człowieka poczciwego* (1568), rozprawie prozatorskiej M. Reja, otwierającej tom *Zwierciadła*, w jednym z wierszy czytamy: „Do tego, kto ma wolą czyść ty księgi”, a więc do tego, który wyraża chęć, wolę przeczytania zamieszczonych treści. Brückner w haśle słownikowym wskazuje również wyrazy pokrewne, mające źródło w języku indoeuropejskim: „czitti” oznacza myśl, „czetati” – uważa, a „czikithwa” w języku awestyjskim, należącym do rodziny języków indoeuropejskich – mądry. Można by zatem na podstawie wzajemnych powiązań między tymi wyrazami stwierdzić, że umieć czytać to myśleć, wyrażać swoje zdanie, dowieść swojej inteligencji. D. Waloszek (2014, s. 192) uważa, że umiejętności czytania i pisania są wskaźnikami wyższej dojrzałości ludzi, wyróżnikami w świecie istot i może dlatego człowiek od najwcześniejszych lat próbuje je przyswoić. Zdaniem G. Domana (1992, s. 11), to najwyższa funkcja ludzkiego mózgu i najważniejsza umiejętność, na której opiera się praktycznie cała nauka. To zdolność, na podstawie której ocenia się inteligencję (Ibidem, s. 40).

Istnieje wiele definicji czytania, w których kładzie się nacisk albo na czynności percepcyjne, albo intelektualne. Zasadniczo wyróżnia się dwie grupy: lingwistyczne i poznawczo-psychologiczne. Najbardziej rozpowszechniony jest niewątpliwie aspekt techniczny. Badacze reprezentujący podejście lingwistyczne uważają, że czytanie jest rozszyfrowaniem kodu graficznego (Styczek, 1979, s. 519), czyli tworzeniem „dźwiękowej formy słowa na podstawie obrazu graficznego”, gdzie przez dźwiękową formę należy rozumieć „organizację dźwięków w określonym następstwie czasowym” (Elkonin, 1961, s. 22-23).

Definicje o charakterze poznawczo-psychologicznym kładą natomiast nacisk na rozumienie odczytywanego tekstu na podstawie aktualizowania znaczeń wbudowanych w doświadczenie jednostki, manipulowanie pojęciami, prowadzące do powstawania nowych znaczeń (Brzezińska, 1987; za: Bradlińska, 2011, s. 73). A. Brzezińska wskazuje w tej grupie na definicje opracowane przez M.A. Tinkera i C. McCullough (2000; za: Taboń, 2005, s. 17). Definiując proces czytania, uznaje także jako równoważne i wzajemnie od siebie uzależnione ujęcie oraz krytyczno-twórcze (Brzezińska, Burtowy, 1980, s. 15). Istotną rolę, jej zdaniem, odgrywa wiązanie dekodowanych znaków graficznych i fonicznych z autopsją oraz odniesienie się do tekstu i ocena czytanych treści w kontekście własnego doświadczenia, wykazanie się rozumieniem metafor oraz umiejętnym korzystaniem z odczytywanych treści (Bradlińska, 2011, s. 73).

W związku z wieloczynnościowym charakterem umiejętności czytania S. Taboń (2005) wskazuje na możliwość wyodrębnienia trzeciej grupy definicji, którą nazywa strukturalną. Odwołuje się w swoich rozważaniach do pojęcia czytania zawartego w *Słowniku psychologii* (Reber, 2000, s. 128), który podaje, że czytanie to „proces, dzięki któremu informacja jest wydobywana z napisanego lub wydrukowanego tekstu”, jest to proces wyjątkowo złożony i tylko częściowo jak dotąd zrozumiwały. Również M. Tyszkowa (1977, s. 134) zwraca uwagę na czytanie jako proces, który wymaga zaangażowania „wielorako różnorodnych czynności dziecka”. J. Malendowicz (1978) podaje, że czytanie to pojmowanie myśli wyrażonych za pomocą utrwalonych w danym języku znaków graficznych (liter), składających się na tekst w linearnym układzie elementów i struktur językowych (fonicznych, morfologicznych, syntaktycznych), tworzących określoną strukturę (Malendowicz, 1978; za: Taboń, 2005, s. 17). Według H. Mystkowskiej (za: Zakrzewska, 1996, s. 16) czytanie jest procesem sensoryczno-motorycznym, intelektualnym, emocjonalnym i wychowawczym. Czytanie wobec tego jest procesem mającym złożony i dynamiczny charakter, obejmującym zjawiska zarówno fizyczne, fizjologiczne jak i psychologiczne.

Jak twierdzi L. Kaczmarek (1969, s. 4), czytanie jest jedną z form komunikacji językowej. To zdolność do przekazywania (budowania) i rozumienia (odbioru) informacji zgodnie z regułami danego języka. „Teksty pisane są magazynem zewnętrznym języka: matryc językowych i reguł ich konkretyzacji”. S. Grabias (1996, s. 86) wskazuje, że bez tej umiejętności nie można rozwijać kompetencji językowej, której z kolei opanowanie warunkuje możliwość nabycia kompetencji komunikacyjnej i kulturowej.

Czym zatem różni się czytanie od innych form komunikacji językowej? Według L. Kaczmarka (1969, s. 9) układ pisania i czytania jest organicznie sprzężony z układem komunikacji słownej. W centralnych węzłach transformacyjnych obu układów dokonuje się zupełnie taka sama analiza tekstów i synteza elementów językowych. Inny jest jednak w układzie pisania i czytania kanał przepływu informacji, pisaniowo-wzrokowy, skutek czego zachodzą w nim inne transformacje: impulsy nerwowe – ruchy ręki – tekst-zapis – fale świetlne – widzenie – analiza i rozumienie i wraz z nim wzbogacenie wewnętrznego magazynu językowego nowymi matrycami. Przy czytaniu głośnym jest jednocześnie czynny kanał artykulacyjno-audytywny.

K. Sochacka (2004, s. 17) wskazuje na pośredni charakter językowego porozumiewania się, niewymagający bezpośredniego kontaktu między nadawcą a odbiorcą. Tym, co łączy poszczególne formy komunikacji jest informacja, która została zapisana.

2. Proces czytania w oczach dziecka

Zdefiniowanie umiejętności, jaką jest czytanie, okazuje się dużo łatwiejsze przy zastosowaniu specjalistycznej terminologii. Desygnowanie procesu czytania jest dla dziecka, jak wynika z moich obserwacji, bardzo trudne, niemniej jednak synteza wszystkich cech czytania, na które wskazują dzieci, daje pełny obraz procesu.

Dzieci w wieku przedszkolnym w opisie czytania skupiają się przede wszystkim na towarzyszących procesowi strukturach. Wskazują na przykład na literowanie, którego, w ich ocenie, można się nauczyć, jednak istotne i trafne w kontekście samego procesu, zdaniem przedszkolaków, jest skupienie czytającego, które zależy od właściwego zachowania otoczenia. Czytający musi mieć odpowiednie warunki, nie można mu przeszkadzać. Według dzieci, dzięki umiejętności dekodowania różnych słów, można się czegoś dowiedzieć. Czytanie, w ich opinii, jest również czynnością użyteczną społecznie, gdyż czytać mogą nie tylko dla siebie, by się czegoś dowiedzieć lub po prostu dla przyjemności, ale również, aby czytać innym, na przykład młodszemu rodzeństwu czy też rodzicom. Osoba, która czyta, to ktoś mądry, zwykle dorosły, ale czytają również dzieci w szkole i, według 6-latków, zdobywają w ten sposób wiedzę. Można wobec tego uznać, że przyszli uczniowie mają świadomość tego, jak ważną umiejętnością jest czytanie.

Dzieci w wieku przedszkolnym na pytanie, czy umieją czytać, najczęściej odpowiadają zgodnie, że tak. Niewątpliwie niektóre z nich opanowały podstawy czytania, a właściwie poznały poszczególne litery alfabetu i podejmują próby czytania prostych tekstów. Niemniej jednak tego typu odpowiedź może również wynikać z solidaryzowania się w grupie albo wiązać, moim zdaniem, z pojmowaniem czytania jako transpozycji strony wizualnej książki, czyli ilustracji, na treść własną lub zapamiętaną podczas czytania, na przykład przez rodziców. Jak podaje M. Komarowska (2013, s. 23), „większość książeczek dla dzieci w wieku 5-6 lat zawiera jedynie informacje, ciekawostki, które mają zaskoczyć dziecko, zadziwić. Nagromadzenie ilustracji, zdjęć, wyimków i ozdobników nie sprzyja skupieniu, wręcz odacza czytania zwartego tekstu. Taką książkę się przegląda, a nie czyta”. Poza tym z rozmów przeprowadzonych z dziećmi w oddziale przedszkolnym wynika, że najczęściej „czytane” książeczki odnoszą się do postaci ze znanych filmów animowanych. Wobec tego trudno określić, jaką wartość literacką (oprócz wymienionych pozycji dotyczących klasyki literatury dziecięcej) posiadają wskazane tytuły książek i czy nie są po prostu kolorowymi książeczkami „napisanymi” językiem obrazkowym?

Na pytanie o zwyczaj czytania w domu, przedszkolaki odpowiadały, że ulubione książki czytają im najczęściej rodzice (zwykle mama), dziadkowie, a rzadziej starsze rodzeństwo. Wszystkie dzieci zapytane o to, czy lubią, gdy ktoś im czyta, zgodnie odpowiadają, że bardzo lubią, zaś słuchanie ulubionych bajek pomaga im zasnąć, a w ciągu dnia urozmaica zabawę.

Z pewnością w dobie wszechobecnej digitalizacji optymistycznie wybrzmiewa sformułowanie, które nakreśliły dzieci: „Dużo czyta ta osoba, która potrafi to robić, natomiast nie czytają ci, którzy nie umieją czytać”. To kolejny przykład mądrości płynącej z dziecięcych refleksji: jeżeli człowiek nabył tak cenną umiejętność, dzięki której zdobywa wiedzę i rozwija się, to powinien z niej korzystać.

3. Problemy współczesnej edukacji w zakresie nauki czytania

Niektóre 5- i 6-latki podają, że aby czytać, trzeba mieć elementarz. Umiejętność czytania określają jako bardzo ważną, gdyż warunkuje ona pójście do I klasy. Jest to dość ciekawe spostrzeżenie, biorąc pod uwagę ministerialne rozporządzenie z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r.), mówiące o tym, że u dzieci w wieku przedszkolnym należy (tylko – przyp. Autora) kształtować gotowość do nauki czytania i pisanania.

W mojej opinii, zainteresowanie tekstami pisanymi wynika z natury dziecka, które jest otwarte na wszelką percepcję, a jego umysł w tym okresie jest szczególnie chłonny. Niewykorzystanie tego typu aktywności jest niewątpliwie ogromną stratą, jaką może ponieść młody człowiek na tym etapie rozwoju. Ograniczanie okazji do zdobywania doświadczenia skutkuje niewielkim zainteresowaniem procesem uczenia się. W opinii G. Domana (1992, s. 17), wspaniała ciekawość świata, wykazywana przez dziecko, bywa mylona z brakiem zdolności do koncentracji. „Proces uczenia się postępuje z wielką prędkością, jeżeli go nie powstrzymujemy. Jeżeli go docenimy i poprzemy, to proces ten będzie przebiegał w zupełnie niewiarygodnym tempie” (Doman, 1992, s. 17). Ludzki umysł jest jak pojemnik, do którego im więcej się wkłada, tym więcej pomieści. Ciekawość świata towarzyszy człowiekowi od urodzenia, więc czytanie jest dla małego dziecka nieznaną, ale równocześnie atrakcyjną, gdyż niesie ze sobą radość poznawania, odkrywania tajemnicy tekstu zapisanego.

Sądzę, że każdy nauczyciel, a przede wszystkim rodzic mający na uwadze harmonijny rozwój dziecka i jego dobro, powinien zwrócić uwagę na konieczność wczesnej nauki czytania, która jest swego rodzaju inwestycją w przyszłość. Zapewne dużą zasługę w procesie wczesnej nauki czytania i motywacji w tym zakresie mają rodzice, ale zasadne również okazuje się pytanie, czy działania podejmowane w oddziałach przedszkolnych w ciągu ostatnich 7 lat rzeczywiście nie obejmowały nauki czytania?

Zadaniem szkoły jest wspieranie rodziców w procesie wychowania, ale tylko wówczas ma to sens, gdy sami rodzice przekazują dzieciom podstawowe wartości. Małe dzieci powielają ich zachowania, gdyż to właśnie rodzice stają się pierwszymi autorytetami. To od dorosłych zależy, czy i jak będą czytać dzieci. Jeżeli książki są obecne w życiu rodziny, w oczywisty sposób wpisują się w codzienność dziecka, które obserwuje je na co dzień – podobnie jak czytających rodziców – to na pewno staną się naturalnym elementem na stałe pojawiającym się w jego świecie. Nieczytanie książek powoduje, że dziecko nie nabywa doświadczenia, jakim jest wejście w wirtualną relację z lekturą, a to niewątpliwie niekorzystnie wpływa na jego wszechstronny rozwój. Teksty literackie są zatem niezwykle istotne w rozwoju poznawczym małych dzieci. „Procesu wychowania nie można uznać za zakończony, jeśli nie wykształcimy właściwej postawy wobec dóbr kultury i wobec piękna, pokory dla wartości słowa i jego mocy” (Komarowska 2013, s. 23).

Czy czytanie jest trudne? Przedszkolakom nie jest łatwo jednoznacznie i obiektywnie dokonać oceny, gdyż większość z nich nie poznała na tyle dobrze tego procesu, żeby jasno wyrazić swoją opinię. Rzadko również wśród ich doświadczeń pojawiało się egzekwowanie tej umiejętności, podlegające systematycznej ocenie. Terapia logopedyczna, a w jej procesie nauka czytania i uczenie się czytania w domu, mają z założenia przebiegać w charakterze zabawy, więc jeżeli dziecko polubiło zabawę w czytanie, to nie będzie jej traktować jako trudnej. Jeżeli nauczyciel podjął wszelkie starania, aby świat tekstu, mądrze i ciekawie zapisanego, uczynić światem zainteresowań dziecka, proces nauki czytania może okazać

się prawdziwą przygodą, która przyniesie radość zarówno dziecku, jego rodzicom, jak i samemu nauczycielowi.

Warto zapewne cieszyć się wspólnie z uczniem, który twierdzi: „Czytanie jest łatwe! To tak jakbyś mówiła zdania. Najpierw cichutko głoskujesz (tak, żeby nikt nie słyszał), zapamiętujesz i mówisz!” Z wypowiedzi tego niespełna 7-letniego dziecka można wywnioskować, że umiejętność, na którą składa się dekodowanie poszczególnych znaków (liter), a następnie ich synteza, połączona ze rozumieniem zawartej w piśmie treści, jest prostą, codzienną czynnością.

Ta łatwość nie jest jednak dana wszystkim dzieciom rozpoczynającym czytanie. Największym problemem I-klasistów jest literowanie (nazywanie liter w wyrazie) i głoskowanie wyrazów (wskazywanie najmniejszych, słyszalnych dźwięków mowy ludzkiej), które, moim zdaniem, w praktyce szkolnej budzi wiele zastrzeżeń. Pierwszym błędem, który pojawia się podczas nauki czytania, jest nazywanie liter (przez rodziców i niektórych nauczycieli), np. *te*, *wu*, *ka*, co powoduje powstawanie niezrozumiałych połączeń, dziwnych wyrazów (na przykład *teatea* – tata). Warto również zwrócić uwagę na prezentowany przez nauczyciela alfabet, w którym graficznie przedstawione przedmioty nie mają wspólnych cech z prezentowanymi literami (np. *cy* – jak cebula, *my* – jak mak).

Takie asocjacje zaburzają proces rozumienia. Powodują, że dziecko jest nastawione na obrazy przedmiotów z rzeczywistości (*e* – jak ekran). Obrazy te kierują myśli dziecka w stronę doświadczeń związanych z ich użyciem i całkowicie uniemożliwiają zrozumienie znaczeń innych wyrazów rozpoczynających się na taką samą literę (Cieszyńska, 2012, s. 55).

Drugim błędem jest głoskowanie, gdyż podczas wymieniania kolejnych głosek pojawia się wspomniany wcześniej element wokaliczny (dziecko wyraz *mama* czyta, a później również zapisuje: *myama*). W taki sposób uczeń uzyskuje sprzeczne informacje, ma trudność w określeniu reguły, która rządzi wspomnianym zjawiskiem.

Bardzo mała jest zatem skuteczność metody wykorzystującej głoskowanie w nauczaniu języka pisanego. Metoda sprzyja nauce poprawnego pisania, ale w krajach anglojęzycznych, natomiast w naszych warunkach może stać się przyczyną późniejszych trudności w nauce. Jak wykazał D.W. Massaro to sylaba, a nie fonem, jest najmniejszą jednostką percepcyjną (1994, za: Cieszyńska, Korendo 2014, s. 306). Pierwszymi dźwiękami, które pojawiają się w mowie dziecka nie są występujące w izolacji spółgłoski, a właśnie sylaby, złożone z samogłosek oraz prymarnych spółgłosek (*p*, *b*, *m*) i samogłosek (np. *pa*, *ba*, *ma*). Wobec tego w nauce czytania trzeba uwzględnić przede wszystkim sylabę, która dla dziecka jest łatwiejsza w odbiorze.

Dzieci w oddziale przedszkolnym, które podczas rozmowy deklarowały, że umieją czytać, nazywały poszczególne litery, ale nie potrafiły odczytać całego wyrazu. Trudność niewątpliwie polegała na łączeniu poszczególnych elementów (liter) w całość. Badania J. Cieszyńskiej i M. Korendo (2014) wskazują, że dziecko powinno być odpowiednio przygotowane do dokonywania analizy bodźców wzrokowych, gdyż od jej poziomu uzależnione są: rozumowanie przyczynowo-skutkowe, myślenie przez analogię i kategoryzowanie. „Poziom analizy i syntezy wzrokowej dziecka pięcio- i sześciolatniego jest wyznacznikiem tempa uczenia się czytania i pisania. Braki w tym zakresie w istotny sposób zakłócają naukę” (Cieszyńska, Korendo, 2014, s. 109). Praca z dzieckiem, mająca na celu szybkie przeprowadzanie analizy bodźców wzrokowych poprzez ćwiczenia w zakresie uzupełniania zbiorów, dobierania elementów i budowania kategorii, pamiętając o wykonywaniu wszystkich

działań od lewej do prawej (linearne uporządkowanie elementów), może przynieść doskonałe efekty, stać się podstawą w dążeniu do sukcesu.

Z obserwacji uczniów na lekcjach języka polskiego w klasach IV-VI wynika, że kłopoty związane z czytaniem nie mijają samoczynnie wraz z wiekiem. Brak mocnych podstaw, odpowiednich ćwiczeń i właściwej stymulacji sprawiają, że również na drugim etapie nauki uczniowie słabo czytają. Wprawdzie znają litery, ale synteza poszczególnych znaków graficznych przebiega nieudolnie. Wyrazy ulegają rozmaitym zniekształceniom, a dziecko gubi sens czytanej informacji. Problemy związane z czytaniem niewątpliwie powodują zniechęcenie, zmęczenie, a także negatywną samoocenę. Dzieci słabo czytające potrzebują więcej czasu na odczytanie i zrozumienie tekstu oraz poleceń do zadań, często też nie czytają samodzielnie dłuższych tekstów literackich. Dziecko, które nie osiąga sukcesów w tym obszarze bywa odrzucane przez rówieśników, pozostaje więc z poczuciem winy, które je zniechęca do podejmowania kolejnych kroków w celu doskonalenia umiejętności czytania. Gdy niepowodzenia szkolne z powodu złych metod uczenia czytania trwają zbyt długo, owo poczucie winy kładzie się cieniem na całej edukacji, czyli przyszłym życiu dziecka (Wosk, 2012, s. 15).

Już w XIX wieku polski pedagog i działacz oświatowy – E. Estkowski, dokonując przeglądu metod nauki czytania (i pisania) stosowanych współcześnie w Wielkim Księstwie Poznańskim i zagranicą, poddał krytyce sposoby nauczania czytania. Zwrócił uwagę na literowanie (wskazywanie nazw liter) i niewłaściwe przy tym ich nazywanie. „Czytanie liter be, ce, de, ef „zmacza dziecku główkę” i czyni sylabizowanie czynnością niesłychanie mozolną” – twierdził. Jego zdaniem „trzeba się przenieść w duszę pięcio- lub sześćioletnią, aby pojąć jak to trudno zrobić, np. z eraka słowo rak” (Maćkowiakowie, 1956, s. 15). Dalej, zastanawiał się, jak dziecko po takim sposobie poznawania liter ma przejść do czytania? Uważał, że metoda alfabetyczno-sylabizująca (nauczyciel prezentował litery, z których następnie każda była łączona z samogłoską; po opanowaniu tej umiejętności dziecko czytało wyrazy jednosylabowe, a następnie dwusylabowe, trzysylabowe, cztero- i więcej zgłoskowe) była metodą, która odstraszała od szkoły i zniechęcała do nauki. Niedostateczną, w analizie Estkowskiego, okazała się również metoda głosowania – nie nazywano liter, ale próbowano je zastąpić czystymi dźwiękami (*b, c, d, f*). Zdaniem Estkowskiego, to sztuczna metoda, gdyż wymaga, by wymówić spółgłoskę w izolacji: „Spółgłoska jest właśnie dlatego spółgłoską, że jej bez innej głoski, tj. bez samogłoski, wymówić nie można” (Ibidem, s. 20).

Historia zatem pokazuje, że niektóre elementy stosowane w zakresie metod nauki czytania w przeszłości powodowały u uczniów zniechęcenie i nie były skuteczne. Rodzi się wobec tego pytanie, dlaczego wyróżnione przez Estkowskiego słabe strony metod nauki czytania są praktykowane na początku XXI wieku?

4. Biologiczny aspekt czytania

Aby zaszedł proces czytania, niezbędne są: wrażenie wzrokowe (przekazywane do mózgu), działanie mięśni oczu, percepcja wyrazów i zdań oraz ich zapamiętywanie w postaci całego tekstu. Konieczna jest także sprawna łączność (integracja) pomiędzy systemami: wzrokowym, słuchowym i somatosensorycznym, a także aktywny obszar odpowiedzialny za mowę. Zdaniem A. Podlaskiego (2008), mózg bez narządów zmysłów jest ślepy, głuchy i nieczuły. Nic nie wie o rzeczywistości, interpretuje jedynie sygnały nerwowe, które otrzymuje od oczu, uszu, języka, nosa, skóry. Tym elektrycznym sygnałom

nadaje znaczenie i w ten sposób uzyskujemy obraz (mapę) otaczającej rzeczywistości (<http://webito.pl/czytanie-mozgiem-najciekawsze-fakty-z-neurofizjologii-czytania/>).

Powszechnie uważa się, że czytanie dotyczy przede wszystkim wzroku. Oczy jednak są jedynie pośrednikiem między otoczeniem a mózgiem. Informacja przekazana w postaci impulsu elektrycznego wędruje nerwem wzrokowym do tylnych płatów mózgowych, w których zostają pobudzone obszary odpowiedzialne za kojarzenie i rozumienie. Podczas czytania szczególnie aktywna jest kora wzrokowa (główny ośrodek wzroku), która przyjmuje sygnały, a następnie je analizuje, zanim zostaną przesłane do innych obszarów kory, gdzie następuje rozumienie (Bradlińska, 2011, s. 75).

Oczy w trakcie czytania nie wykonują ciągłych ruchów, lecz poruszają się w sposób skokowy – od wyrazu do wyrazu. Moment zatrzymania się oka na słowie lub słowach to fiksacja, a więc chwila, gdy oko widzi wyraźniej. Ruch skokowy wykonywany w trakcie przenoszenia oczu z wyrazu na wyraz to sakkada – moment, kiedy oko widzi nieostro i nie odbiera informacji. Aby zwiększyć tempo czytania, czyli prawidłowo grupować litery w wyrazy, a następnie wyrazy podczas czytania (dostrzegać zbiór wyrazów podczas zatrzymania oka), konieczne jest zwiększenie pola widzenia. „Małe pole widzenia jest przyczyną wolnego tempa czytania, zmęczenia oczu i spadku koncentracji uwagi. (...) Dobrze rozwinięta technika czytania pozwala ukierunkować całą uwagę czytelnika na zrozumienie czytanego tekstu, a nie na pokonywanie technicznych trudności czytania” ([file:///C:/Users/User/Downloads/ efektywnosc_czytania%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/efektywnosc_czytania%20(2).pdf)). Ma to szczególne znaczenie w przypadku starszych dzieci, które czytając wolno, z częstymi powrotami do już przeczytanych wyrazów (ale nie w celu powrotu do ważnych informacji), mają problem ze zrozumieniem treści, ogarnięciem sensu całości czytanego tekstu. Wolne czytanie powoduje mniejszą aktywność mózgu i koncentrowanie się dziecka na dodatkowych zajęciach (a nie na czytanim tekście). W konsekwencji może spowodować niechęć do lektury.

W procesie wczesnej nauki czytania istotne zatem staje się przygotowanie małych dzieci do koncentrowania uwagi na czytanej treści, stwarzając im odpowiednie do tego warunki, właściwie je motywując i doceniając włożony w pracę wysiłek. Ważny w tym procesie okazuje się dobór ćwiczeń, mających na celu analizę i syntezę wzrokową.

Już w pierwszych miesiącach życia płodu dokonuje się szybki wzrost mózgu. 4-miesięczny płód posiada w pełni wykształconą strukturę mózgu, jednak powierzchnia półkul nie jest jeszcze pofałdowana. Fałdowanie się kory następuje ok. 6. miesiąca życia płodowego. Mniej więcej w tym samym czasie zachodzi zjawisko migracji neuronów. Jak dowodzą A. Grabowska i D. Bednarek (2004; za: Cieszyńska 2014) w czasie tych migracji może dojść do nieprawidłowych zmian w korze mózgowej, określanych jako ektopie.

M. Maciejewska podaje (<http://www.wbc.poznan.pl/dlibra/plain-content?id=101089>), że patomorfologiczne badania dziecka ze specyficznymi trudnościami czytania i pisanania wykazały zmiany tego typu w korze mózgowej lewego dolnego obszaru ciemieniowego, a badania neuroanatomiczne dostarczają jednoznacznych dowodów na różnice w budowie mózgu pomiędzy osobami zdrowymi a cierpiącymi na dysleksję. Różnice te, zdaniem Maciejewskiej, dotyczą trójkątnej struktury, którą określa się jako substrat lewopółkulowej lateralizacji języka. U osób zdrowych występuje asymetria półkulowa tej struktury (lewe planum temporalne jest większe niż prawe), zaznaczona już u płodów. U dyslektyków obserwuje się patologiczną symetrię tych obszarów lub odwrotną asymetrię. Największą ilość zmian zaobserwowano głównie u chłopców, natomiast w badaniu dziewczynek

częściej występowały zmiany w postaci blizn glejowych. Opisane zmiany mogą powstawać w pierwszych 5 miesiącach w okresie neurogenezy pod wpływem czynników uszkodzających.

K. Jednoróg stwierdza, że dzieci dyslektyczne mają deficyty poznawcze, które mogą dotyczyć zaburzeń fonologicznych i przetwarzania wzrokowego albo uwagi słuchowej. Problem zwykle polega na deficycie automatyzacji, która dotyczy również czytania. Kiedy dziecko mechanicznie odczytuje tekst, nie zastanawia się już nad samym procesem czytania, ale myśli, jaką informację zawiera przeczytana treść. Dlatego też w przypadku dyslektyków konieczne są w procesie terapii wielokrotne powtórzenia (www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,147124,19917724,dysleksja-kiedy-mozg-ma-klopot-z-czytaniem.html?disableRedirects=true). Ponadto należy zwrócić uwagę, że problemy dzieci dyslektycznych nie ograniczają się wyłącznie do trudności w czytaniu i pisaniu. Ze względu na odmienną aktywność mózgu, dyslektycy mają trudności z orientacją czasową i przestrzenną, mylą prawą i lewą stronę oraz wykazują brak koordynacji. Z pewnością wnikliwa obserwacja rodziców i nauczycieli jest konieczna w ocenie zagrożenia dysleksją. Określenie dominacji stronnej, badanie: funkcji słuchowych i wzrokowych, użycia języka oraz pamięci sekwencyjnej, a także umiejętności grafopercepcyjnych pozwoli na właściwą stymulację dziecka. W celu uniknięcia niepowodzeń szkolnych, związanych z dysleksją warto rozpocząć wczesną naukę czytania, dzięki której dziecko będzie mogło wyrównać deficyty poznawcze.

O sprawności pracy mózgu decyduje m.in. liczba połączeń między neuronami, która nie zmienia się od urodzenia dziecka. Konieczna wobec tego staje się stymulacja rozwoju mózgu, by rzadko wykorzystywane połączenia nie spowodowały zaniku czy też obumierania neuronów. Proces uczenia się jest więc uzależniony od licznych stymulacji poprzez różnorodne ćwiczenia, prowadzące do indywidualnych doświadczeń. „Mózg jest plastyczny przez całe życie. Plastyczność mózgu oznacza zdolność do adaptowania się do nowych zadań i otoczenia. Jeżeli uczymy się nowej umiejętności (jak na przykład czytania – przyp. autora), nowego języka, nowych czynności, to mózg musi tworzyć nowe połączenia synaptyczne i nowe dendryty” (Grzywniak, 2011, s. 104). Badania dowodzą, że najintensywniejszy rozwój mózgu dziecka przypada na pierwsze 2 do 3 lat życia. Tworząca się w wyniku stymulacji sieć połączeń wyznacza poziom ludzkiego umysłu, warunkuje tempo jego pracy. Fakty te stanowią dowód na to, jak ważne jest odpowiednio wczesne wspomaganie struktur mózgowych (Cieszyńska 2014, s. 265), równomierna stymulacja obu półkul poprzez ćwiczenia prawopółkulowe i lewopółkulowe (uwzględniające sekwencyjny, linearny sposób przetwarzania informacji przez korę lewej półkuli mózgowej) oraz wczesna nauka czytania, która ma na celu skupić się na formowaniu lewostronnej asymetrii mózgowej koniecznej do opracowywania i formacji językowych.

Prawa połowa twarzy nie jest symetrycznym odbiciem lewej, chociaż czasem różnice są bardzo słabo uchwytnie. Skoro zjawisko asymetrii dotyczy ciała ludzkiego, więc musi również dotyczyć jego mózgu. Asymetria ta odnosi się zarówno do różnic strukturalnych w budowie lewej i prawej półkuli mózgu, jak też różnic w zakresie odmiennych funkcji pełnionych przez obydwie półkule. Lewa półkula jest związana z funkcjami mowy, czytaniem i pisaniem, natomiast prawa odpowiada za myślenie matematyczne i muzyczne. Lewa półkula przetwarza informacje w sposób analityczny (sekwencyjny) przez postrzeganie kolejnych elementów, natomiast prawa całościowo (globalnie). Są to informacje bardzo ważne dla osób zajmujących się nauką czytania i pisania. „Lewostronna, skrzyżowana, a szczególnie nieustalona dominacja stronna, może być przyczyną specyficznych trudności

w nauce czytania i pisania (Szelaąg, 1997; za: Cieszyńska, 2012, s. 32). Poziom umiejętności czytania zależy bowiem od stopnia integracji funkcjonalnej między półkulami, czyli od precyzji i tempa przesyłania informacji, a także od prawidłowo funkcjonującego mechanizmu hamowania aktywności jednej półkuli przez drugą (Ibidem, 2012, s. 41).

5. Wczesna nauka czytania jako stymulacja rozwoju dziecka

Z językoznawczego punktu widzenia nadrzędnym celem w nauce czytania jest „integracja kształcenia sprawności systemowej z pragmatyczną i sytuacyjną oraz rozwijanie kompetencji kulturowej” (Cieszyńska, 2005, s. 9). Istotą procesu nauki czytania jest wobec tego połączenie umiejętnego budowania systemu (tworzenie gramatycznie poprawnych zdań) ze sprawnością używania języka odpowiednio do sytuacji społecznych, umożliwiających kontakt, a także wzbogacanie wiedzy językowej na temat otaczającej rzeczywistości.

Głównym dążeniem w nauce czytania jest nabycie zdolności do rozumienia świata poprzez język. H.G. Gadamer (1993, s. 357, 359) dowodzi, że „język to uniwersalne medium, w którym dokonuje się rozumienie. Sposobem realizacji rozumienia jest interpretacja (...). Lektura tekstu stanowi więc najwyższe zadanie rozumienia”. Autor „Prawdy i metody” nazywa tekst pisany czymś „trwale ustalonym”, czymś, co stanowi jakieś przesłanie, wyraz czyichś przemyśleń, poglądów, a więc staje się jednym z partnerów dyskursu. Drugim partnerem rozmowy jest czytający (interpretator). Czytany tekst musi mieć dla czytającego sens (musi być stosownie dobrany do wieku dziecka i jego zainteresowań – przyp. autora). Jego czytelność zachodzi wówczas, gdy język jest zrozumiały dla interpretatora. Filozof nazywa ten sposób komunikowania się grą, bez której trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie człowieka. „Tekst jest zaproszeniem do gry, do uczestnictwa. Jego lektura nie jest łatwym zadaniem. Ale przecież rozumienie innego człowieka też nie jest łatwe. Przekaz pisemny nadaje językowi „charakter duchowy”, a naszą obcującą z nim świadomość czyni niejako „suwerenną” (Garncarek, 2012, s. 85).

Rzymski retor M.F. Kwintylian powiedział: „Trzeba się będzie w pierwszym rzędzie wystrzeżać, aby nie znienawidził nauki ten, kto jej jeszcze nie umie kochać” (1951, s. 21). Słowa starożytnego pedagoga wskazują drogę, którą powinien podążać każdy nauczyciel. Jego zadaniem jest podjąć wszelkie starania, aby naukę czytania uczynić wyjątkową przygodą, dzięki której dziecko osiągnie sukces na miarę swoich możliwości. Świat tekstu pisanego powinien stać się dla dziecka krainą zabawy, nowym obszarem, który z chęcią i dużym zaangażowaniem będzie odkrywać. Wczesna nauka czytania nie powinna być celem samym w sobie, ale działaniem mającym na celu wspieranie rozwoju dziecka.

Istotne jest jednak, by zanim dziecko zacznie czytać, najpierw zaprawić i wykształcić jego rozum, pamięć i wyobraźnię, a także uwagę, rozpoznawanie i rozróżnianie różnych elementów w otaczającym go świecie. Rozwiązywanie nowych zadań, jakimi są niewątpliwie ćwiczenia ogólnorozwojowe towarzyszące nauce czytania, może przyczynić się do eskalacji jego umysłu. Poprzez kształtowanie umiejętności tworzenia reguł i dokonywanie kategoryzacji, dziecko zwiększa poziom swojej inteligencji, a tym samym rozwija wyobraźnię i kreatywne myślenie. Podczas pracy nad poznawaniem kodu pisanego uczy się także koncentrować uwagę na wykonywanych zadaniach, a w ten sposób usprawnia spostrzegawczość, która sprzyja lepszemu rozumieniu tekstu.

Wczesna nauka czytania w pewien sposób decyduje o przyszłych losach młodego człowieka. Skuteczne uczenie się uwarunkowane jest szybkim czytaniem, które z kolei uzależnione jest od przewagi lewej półkuli mózgu w procesach werbalnych (językowych).

Współcześnie dzieci mają trudności językowe przede wszystkim ze względu na przebodźcowanie prawopółkulowe, które jest skutkiem nadmiaru obrazów w telewizji czy komputerze. W kontakcie z elektronicznymi zabawkami dochodzi do osłabienia siatki neuronowej odpowiadającej za kontakty z ludźmi. Długie okresy grania w gry komputerowe powodują trwałe zmiany w funkcjonowaniu całego układu nerwowego. W kontekście wysokiej plastyczności mózgu dzieci mogą pod wpływem obrazu telewizyjnego lub komputerowego przesterować mózg na odbieranie obrazów, a nie np. mowy (Wosk, 2012, s. 14).

Podsumowanie

Przyszłe sukcesy szkolne wiążą się niewątpliwie z pozytywną samooceną dziecka, które porównuje siebie z rówieśnikami, oczekuje również oceny ze strony dorosłych. Nauka czytania w wieku przedszkolnym daje mu poczucie, że jest lepsze od innych. Może, dzięki umiejętności odczytywania tekstów, poszerzać swoje zainteresowania, a także wzbogacać słownictwo. Poszerzający się zasób słów małego dziecka powoduje lepsze umiejętności językowe i daje „większe szanse na kształtowanie funkcji poznawczych” (Cieszyńska, Korendo, 2014, s. 305). Dzięki wczesnej nauce czytania dziecko może się rozwijać intelektualnie, emocjonalnie i społecznie.

Jaką zatem wybrać metodę, by rozpocząć naukę czytania z dziećmi w wieku przedszkolnym? W opinii E. Estkowskiego: „Nie ma bezwzględnie złej lub dobrej metody, lubo jedna może być lepszą od drugiej” (za: Maćkowiakowie, 1956, s. 13). Jednak najskuteczniejsza, jego zdaniem, jest ta metoda, którą nauczyciel najlepiej poznał, według której „już uczył i w którą się najbardziej wżył” (Ibidem, s. 14).

Moim zdaniem, taką metodą jest symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania, opracowana przez prof. J. Cieszyńską (2012). Pozwala ona uczyć się czytać dzieciom nie tylko w wieku przedszkolnym, ale także dzieciom niesłyszącym, zagrożonym dysleksją, z zaburzeniami komunikacji językowej i obniżoną sprawnością intelektualną.

Teoretyczne podstawy wczesnej nauki czytania, nazwanej również metodą krakowską, zostały oparte na wynikach badań neuropsychologicznych. To terapia funkcji poznawczych, której podstawowym założeniem jest stymulacja rozwoju intelektualnego dziecka, oparta na mechanizmach neuroplastyczności mózgu. Głównym celem metody jest ukształtowanie w umyśle dziecka języka, który jest ewolucyjnie ukształtowanym narzędziem kognitywnego rozszerzania umysłu (Cieszyńska, 2012, s. 16).

Metoda opiera się również na badaniach neurofizjologicznych, które dowodzą, że najmniejszą postrzegalną jednostką jest sylaba, a nie fonem. Nauka czytania obejmuje wiedzę na temat funkcji prawej (symultanicznej) i lewej (sekwencyjnej) półkuli mózgu i zakłada, że we wczesnych etapach rozwoju dziecka konieczna jest stymulacja obu półkul, dlatego poznawaniu kodu pisanego towarzyszą ćwiczenia ogólnorozwojowe.

Istotą metody krakowskiej jest powtórzenie sekwencji rozwoju mowy dziecka, które najpierw poznaje samogłoski, następnie czyta wyrażenia dźwiękonaśladowcze, dalej sylaby otwarte i zamknięte (w paradygmatach i tworząc pseudofrazy), a następnie przechodzi do czytania wyrazów. Przy wsparciu gestami artykulacyjnymi poznaje system językowy według etapów: powtarzanie, rozumienie i nazywanie (samodzielne czytanie). W zabawie dziecko kształtuje zachowania społeczne i myślenie przyczynowo-skutkowe. Ważnym elementem jest konsekwentne stosowanie wielkich liter (pismo bezszeryfowe), które łatwiej dziecku przyswoić – ze względu na brak połączeń, łatwiejsza staje się także analiza i synteza wzrokowa.

Wczesna nauka czytania umożliwia dzieciom również korektę wad wymowy, które mogą przyczynić się do niepowodzeń szkolnych. Wywoływanie zaburzonych głosek podczas czytania sylab, wsparte wizualizacją (gestem obrazującym sposób powstania głóska), niewątpliwie przyniesie oczekiwane rezultaty.

Streszczenie

W artykule zarysowano problematykę biologicznych uwarunkowań decydujących o rozpoczęciu nauki czytania z małymi dziećmi. Zwrócono uwagę na konieczność powiązania procesu czytania z koncepcjami wywodzącymi się z nauk medycznych, głównie neurobiologii. Przedstawiony został także szeroki wachlarz definicji czytania – zjawiska niewątpliwie złożonego. Omówiono też najważniejsze problemy edukacji związane z nauką czytania, a także sam proces widziany z perspektywy dziecka.

Summary

The article outlines the notion of biological preconditions which determine start reading with young children. Attention is paid to the necessity of associating the process of reading with concepts originating from medical science, mainly neurobiology. Here is also presented a wide range of definitions of reading – undoubtedly a complex phenomenon. The article discusses the major problems of education with teaching of reading and the process from the perspective of children.

Bibliografia

- Bradlińska, E. (2011). Neurobiologiczne podłoże czytania. W: M. Michalik (red.), *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy* (t. 2, s. 70-81). Kraków: Collegium Columbinum.
- Brückner, A. (1927). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Krakowska Spółka Wydawnicza.
- Brzezińska, A. (1987). *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Brzezińska, A., Burtowy, M. (1980). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Poznań: UAM.
- Cieszyńska, J. (2005). *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*. Kraków: Wydawnictwo Akademia Pedagogiczna.
- Cieszyńska, J. (2012). *Kocham uczyć czytać*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2011). Terapia neurobiologiczna zaburzeń komunikacji językowej. W: M. Michalik (red.), *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy* (t. 2, s. 2534). Kraków: Collegium Columbinum.
- Cieszyńska, J., Korendo, M. (2014). *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Doman, G., Doman, J. (1992). *Jak nauczyć małe dziecko czytać. Cicha rewolucja*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Excalibur.
- Elkonin, D.B. (1961). Psychologiczne issledowanie znanij w naczalnej szkole. *Sowietskaja Piedadogika*, 9, 22-23.
- Gadamer, H.G. (1993). *Prawda i metoda*. Tłum. B. Baran. Kraków: Inter Esse.
- Garncarek, P. (2012). Hans-Georg Gadamer – doświadczenie granicy języka. *Postscriptum Polonistyczne*, 2(10), 84-85.
- Grabias, S. (1996). Typologie zaburzeń mowy. Narastanie refleksji logopedycznej. *Logopedia: zagadnienia kultury żywego słowa*, 23, 79-90.
- Grzywniak, C. (2011). Podstawy neurobiologii w uczeniu się u dzieci młodszych. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 64, 95-107.
- Kaczmarek, L. (1969). Cybernetyczne podstawy kształtowania mowy u głuchych. *Logopedia: zagadnienia kultury żywego słowa*, 8/9, 3-15.

- Kamińska, K. (1999). *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Komarowska, M. (2013). Czym jest czytanie? *Wychowawca. Miesięcznik nauczycieli i wychowawców katolickich*, 10(249), 22-23.
- Kwintylian, M.F. (1951). *Kształcenie mówcy*. Wrocław: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
- Maciejewska, B. (2008). *Wartość słuchowych potencjałów wywołanych w diagnostyce dysleksji rozwojowej*. Pobrane z: www.wbc.poznan.pl/dlibra/plain-content?id=101089>.
- Maćkowiakowie, J. i A. (1956). *Nauka czytania i pisanie w pismach Ewarysta Estkowskiego*. Poznań: Zarząd Okręgu Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego w Poznaniu.
- Podlaski, A. (2008). *Czytanie mózgiem – najciekawsze fakty z neurofizjologii czytania*. Pobrane z: <http://webito.pl/czytanie-mozgiem-najciekawsze-fakty-z-neurofizjologii-czytania/#sthash.bF5frjh.dpuf>>.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz.U. z dnia 27 sierpnia 2012 r.).
- Reber, A.S. (2000). *Słownik psychologii*. Tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rej, M. (1979). *Żywot człowieka poczciwego*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r.; Dz.U. poz. 97).
- Sochacka, K. (2004). *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok: Trans Humana.
- Styczek, I. (1979). *Logopedia*. Warszawa: PWN.
- Taboń, S. (2005). *Istota czytania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tyszkowa, M. (1977). *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Waloszek, D. (2014). *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wosk, T. (2012). Wychowanie zaczyna się w rodzinie. *Życie Szkoły. Czasopismo dla nauczycieli*, 11, 12-15.
- Woźniak, O. (2016). *Dysleksja. Kiedy mózg ma kłopot z czytaniem*. Pobrane z: www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,147124,19917724,dysleksja-kiedy-mozg-ma-klopot-z-czytaniem.html?disableRedirects=true>.
- Zakrzewska, B. (1996). *Trudności w czytaniu i pisaniu*. Warszawa: WSiP.