

Agnieszka Lasota*

Responsywność opiekuna a poczucie autonomii dziecka we wczesnym dzieciństwie

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie znaczenia pozytywnych relacji między opiekunem a dzieckiem we wczesnym dzieciństwie. Relacji, które polegają na gotowości ze strony dorosłych do odpowiadania na sygnały płynące ze strony dziecka. Relacji, które nie opierają się na dyrektywności opiekuna, lecz na wspieraniu i towarzyszeniu dziecku w rozwoju. Autorka zwraca uwagę na możliwe postawy dorosłych wobec rozpoczynającego się kształtowania procesu autonomii dzieci we wczesnym dzieciństwie. Poczucie bezpieczeństwa i zaufanie stanowią podstawę rozwoju samodzielności, poczucia sprawstwa i autonomii dzieci do lat 3. Potwierdzają to wyniki badań własnych autorki dotyczących istnienia pożądaných cech i zachowań opiekunów w żłobku.

Słowa kluczowe: poczucie autonomii, wczesne dzieciństwo, relacja opiekun – dziecko.

The caregiver's responsiveness and the sense of child's autonomy in early childhood

Abstract

The purpose of this article is to show the essence of the positive relationship between a caregiver and a child in early childhood. These relations can be defined as the readiness of adults to respond to signals coming from a child. They are not based on the tutor's directiveness, but on supporting and accompanying the child in his/her development. The author draws attention to the possible attitudes of adults towards the emerging process of autonomy of children in early childhood. The sense of security and trust make the basis for the development of self-reliance and the sense of autonomy in children under 3 years of age. This is confirmed by the results of the author's own research on the desirable traits and behaviors of caregivers in a crèche.

Keywords: sense of autonomy, early childhood, caregiver – child relationship.

* Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Katedra Psychologii.

Poczucie bezpieczeństwa i zaufanie podstawą rozwoju

Wczesne dzieciństwo traktować należy jako fundament dla dalszego rozwoju. Zdaniem Brzezińskiej (2011) etap ten stanowi nie tylko podstawę, ale jest także bagażem na przyszłość. To właśnie pierwsze lata życia dziecka decydują o tym, czy będzie potrafiło korzystać z bogactwa zdarzeń i kontaktów z przedmiotami oraz ludźmi. Aby rozwój dziecka przebiegał prawidłowo, musi być spełniony kluczowy warunek – poczucie bezpieczeństwa ze strony dorosłych. Zadaniem dorosłych jest stworzenie bezpiecznej, dostępnej dziecku przestrzeni, która zachęca dziecko do poznawania „nowego”, wychodzenia poza to, co jest już dziecku znane. Podążając za teorią Wygotskiego (1971), ich rolą jest nie tylko wzmacnianie i rozwijanie tych umiejętności, które dziecko nabyło w strefie aktualnego rozwoju, ale towarzyszenie dziecku podczas wkraczania w nieznane, w strefę najbliższego rozwoju.

Podstawą aktywności dzieci we wczesnym dzieciństwie jest jakościowo pozytywna relacja emocjonalna z opiekunem. Poczucie bezpieczeństwa i zaufanie do innych są nieodzownym warunkiem podjęcia działań eksploracyjnych przez dzieci. Aktywność poznawcza małych dzieci może być skierowana na osoby bądź przedmioty. Liczne badania wskazują, że ubóstwo bodźców społecznych kierowanych do dzieci ze strony opiekunów powoduje wzmożoną aktywność tych dzieci, ukierunkowaną na osoby (te dzieci częściej wymuszają uwagę opiekunów na sobie), a mniejszą na przedmioty (por. Kielar-Turska, Lasota 2010). W relacji społecznej, jaką tworzy małe dziecko z osobą dorosłą, istotne jest, by nabyło ono przekonania o przewidywalności dorosłych gotowych odpowiadać na jego potrzeby i pragnienia. Taka jakościowo pozytywna relacja to bezpieczne przywiązanie, a jej pozytywne konsekwencje są widoczne również w późniejszym rozwoju dziecka.

Należy pamiętać, że szczególnie we wczesnym dzieciństwie zachowanie dziecka nie zależy jedynie od tego, jakie bodźce na niego oddziałują, a jego aktywność nie jest prostą odpowiedzią na te bodźce. Dziecko zapamiętuje zdarzenie oraz reakcje dorosłych i w każdą kolejną podobną sytuację wchodzi już z kształtującym się systemem przekonań, odpowiednio przygotowane, oczekując stałości zachowań ze strony opiekunów (por. Brzezińska, Appelt, Ziółkowska 2010). Zadaniem opiekuna jest stworzenie optymalnego środowiska, stymulującego rozwój dziecka, w którym dziecko nie doświadczy deprivacji ani przeciążenia (Brzezińska 2011). Możliwe deficyty we wspieraniu rozwoju dziecka w wieku poniemowlęcym związane są głównie z ograniczeniem dostępności opiekuna uczącego, pokazującego, kształtującego normy społeczne i moralne u dziecka. Deficyty mogą pojawić się również wtedy, gdy opiekun jest emocjonalnie niedostępny w bezpośredniej relacji z dzieckiem lub mało responsywny na sygnały płynące ze strony dziecka (por. Wojciechowska 2005).

Poznanie świata w relacji triadycznej

Obok niezbędnych dla funkcjonowania dziecka we wczesnym dzieciństwie kontaktów z dorosłymi (opiekunami), istotnym i dostrzeganym przez dziecko elementem rzeczywistości staje się świat otaczających go przedmiotów (Lasota 2012). To dzięki umiejętności wykorzystywania przedmiotów, np. w zabawie, uczy się samodzielności i w dużej mierze rozwija swoją autonomię. Bezpośredni kontakt z przedmiotami to niejęzykowy sposób zdobywania wiedzy na temat świata. Relacja z opiekunami pozwala na uporządkowanie i zrozumienie gromadzonej wiedzy na temat zależności przyczynowo-skutkowych otaczającej rzeczywistości. Podejmowane przez dziecko czynności badawcze, eksploracyjne, skierowane na przedmioty, stają się nie tylko źródłem wiedzy o świecie i orientacji w nim, ale także bardziej lub mniej skutecznym sposobem regulowania relacji z innymi osobami (we wczesnym dzieciństwie głównie z opiekunami). Angażowanie się w zabawę społeczną (dawanie – branie) jest jednym z wyrazów wtórnej intersubiektywności i przykładem relacji triadycznych pomiędzy dzieckiem, dorosłym a przedmiotem (por. Tomasello 2002; Kielar-Turska, Lasota 2010; Białecka-Pikul i in. 2014). W okresie wczesnego dzieciństwa stroną inicjującą i podtrzymującą relację są dorośli: rodzice, opiekunowie dziecka. Pomagają oni dziecku najpierw w oswojaniu świata przez nabieranie zaufania do osób, przedmiotów i samego siebie, a następnie zachęcają je do eksplorowania otoczenia i gromadzenia faktów (Kielar-Turska, Lasota 2010). Kontakt dziecka ze światem przedmiotów, odbywający się w pierwszych trzech latach życia przy udziale opiekuna, stanowi punkt wyjścia nie tylko do poznania i rozumienia świata materialnego (mikrosfery w rozumieniu Eriksonowskim), ale staje się przyczynkiem do tworzenia relacji o charakterze społecznym, początkowo z dorosłymi, a od 3–4 roku życia również z rówieśnikami (makrosfery) oraz do poznawania siebie samego (autosfery).

Wyzwalanie u małych dzieci naturalnej chęci eksploracji, zainteresowania nowościami i chęci doświadczania przez nie nowych sposobów aktywności i zabawy jest wynikiem otwartej na rozwijanie autonomii dziecięcej postawy opiekuna czy rodzica. Wraz z wiekiem dziecka oraz jego umiejętnościami poznawczo-społecznymi rola opiekuna w coraz większym stopniu zamienia się z inicjatora na towarzysza w doświadczaniu otaczającej rzeczywistości. W pierwszym roku życia pomysłodawcą zabaw i działań jest zazwyczaj dorosły, dziecko wchodzi w proponowane zabawy społeczne, oparte na dialogu (np. a ku ku, sroczka kaszkę warzyła itd.) (Lasota 2012). Jednak już w drugim, a z pewnością w trzecim roku życia zauważamy coraz większą autonomię w wyborze przez dziecko zabaw, zabawek, jedzenia czy ubrania. Naprzemiennosc traktowana jako kompetencja do podejmowania i reagowania w sytuacji wymiany komunikatów z drugą osobą jest podstawą wszelkich interakcji społecznych (Białecka-Pikul i in. 2014). Wiele empirycznych opracowań wskazuje, że obecność dorosłego podczas zabawy z małym dzieckiem, nie w roli kierującego, lecz partnera, przyczynia się do lepszego rozwoju poznaw-

czego i społecznego u dzieci. Najnowsze badania (Johnson, Woods 2016) potwierdzają, że nawet podczas działań manipulacyjnych na przedmiotach przez dzieci w pierwszym roku życia duże znaczenie ma obecność osób dorosłych. Badania eksperymentalne polegające na obserwacji działań eksploracyjnych niemowląt, skierowanych na przedmioty, w obecności i bez udziału dorosłych, wskazują, że budowanie rusztowania przez opiekunów w postaci ułatwiania manipulacji obiektami (chwytywanie, obracanie, wspólna uwaga) oraz zaangażowania społecznego (uśmiechanie, wskazywanie, ukierunkowane spojrzenia, etykietowanie) wpływa pozytywnie na rozwijane umiejętności dzieci. Wnioski płynące z wcześniejszych badań autorki nad wczesnym dzieciństwem (Kielar-Turska, Lasota 2010) dowodzą, że korygowanie i stymulowanie rozwoju, zwłaszcza w przypadku dzieci z zaburzeniami rozwoju, wymaga od dorosłego nie tylko orientacji w rozwoju dziecka, ale także stosowania takich strategii, które pomagają dziecku wyjść poza prezentowany, aktualny poziom rozwoju, a więc stosowania strategii rozwijających, związanych np. z przekierowaniem czy poszerzaniem pola uwagi małego dziecka. Dodatkowo, przeżywanie/doświadczenie rzeczywistości poprzez zabawę pozwala małym dzieciom bezpiecznie rozwijać zaufanie, poczucie sprawstwa, a przez to własną autonomię (Erikson 2000).

Poczucie autonomii dzieci we wczesnej ontogenezie

Podstawowym procesem rozwoju dziecka we wczesnym dzieciństwie jest proces indywidualizacji, w skład którego wchodzi rozwój poczucia własnej odrębności, poczucia autonomii oraz samokontroli (Appelt 2005). U dzieci we wczesnym dzieciństwie nie tylko możemy zaobserwować pierwsze przejawy samodzielności fizycznej (rozwijające się zdolności manipulacyjne, lokomocyjne, związane z samoobsługą), samodzielności społecznej (nabywanie kompetencji komunikacyjnej, początkowo niewerbalnej, następnie językowej, dzięki której potrafią wyrażać swoje pragnienia czy emocje) oraz samodzielności poznawczej (w myśleniu, np. zdolność reprezentacji umysłowej, w zabawie, mowie, wyobraźni czy pamięci). Przejawami dążenia do autonomii widocznymi w zachowaniu tak małych dzieci są również: zdolność do wyrażania własnych potrzeb i oczekiwań, poczucie posiadania czegoś własnego, samodzielność w wykonywaniu czynności, chęć decydowania, demonstrowanie własnego zdania czy pragnień, odmawianie wykonania poleceń opiekuna, poczucie sprawstwa, poczucie własnej odrębności, (samokontrola emocji, zachowań), pewność siebie (tamże).

Codzienna aktywność dziecka w żłobku jest niezwykle istotna dla jego rozwoju, zwłaszcza jego umiejętności społecznych. To właśnie zabawa jest jedną z najwcześniejszych aktywności, w których dzieci mają możliwość rozwijania kreatywności i pomysłowości, co pozwala im na doświadczanie poczucia sprawstwa, przekonania, że to one są twórcami własnych myśli czy działań (Brzezińska i in.

2011a). Również przedszkole wzmacnia okazje do nabywania poczucia sprawstwa będącego podstawą realistycznej samooceny, poczucia własnej wartości oraz samodzielności (Brzezińska 2005). Wraz z pójściem dziecka do żłobka czy przedszkola jego przestrzeń do eksploracji jest nie tylko większa, ale także jakościowo odmienna od przestrzeni domowej. Dziecko doświadcza nowych sytuacji, ma kontakt z innymi dziećmi, spotyka nowe osoby, które różnią się podejściem i gotowością do odpowiadania na sygnały płynące od dziecka. Ważne jest poczucie autonomii kształtujące się już u tak małego człowieka, chęć stanowienia o sobie, czego przejawem często jest jawny sprzeciw dziecka w stosunku do dorosłego, traktowany jako rozwojowy bunt dwulatka. Meland, Kaltvedt, Reikeras (2016) w swoich badaniach, dotyczących codziennych aktywności dziecięcych, potwierdzili istnienie różnic płciowych, na które także warto zwrócić uwagę. Mianowicie 30-miesięczne dziewczynki zdecydowanie częściej osiągały wyższe wyniki w zakresie większości aspektów rozwoju, w tym poczucia autonomii, tj. samodzielności, relacji społecznych, świadomości siebie, odpowiedzialności za siebie i innych w porównaniu z chłopcami w tym samym wieku. Rolą opiekuna rozwijającego i wspierającego autonomię małego dziecka jest dopasowanie własnej ścieżki działania do ścieżki aktywności dziecka. Istotny dla rozwoju dziecka oraz rozumienia jego autonomii jest sposób interpretacji jego aktywności przez opiekunów.

Jeśli opiekun nie jest otwarty na porozumienie z dzieckiem (...) zamiast uczyć dziecko reguł dialogu i wzajemnego dopasowania się, koncentruje się na poskramianiu autonomii dziecka i przeciwdziałaniu dziecięcym próbom kontrolowania środowiska (Wojciechowska 2005: 139).

Telka (2012), mówiąc o pojęciu autonomii małego dziecka, kieruje uwagę na wyobrażenie o tym, jakie cechy przypisuje się małemu dziecku w relacji z dorosłym. Czy opiekun/rodzic ma w sobie więcej obaw o to, że tak małe dziecko jest niesamodzielne, bierne i oczekuje całkowitego poświęcenia, pomocy i wyręczenia przez dorosłego do momentu pójścia do przedszkola (gdzie poprzez naśladownictwo nauczy się od innych dzieci), czy może jednak dostrzega i zachęca do podejmowania prób samodzielnego jedzenia, ubierania czy wyboru zabawki. Autorka zastanawia się również, jakie postawy dominują wśród opiekunek w żłobku: dyrektywna (przekonanie, że dorosły wie najlepiej, co jest dobre dla dziecka) czy towarzysząca w rozwoju (opiekun dopasowuje się do dziecka poprzez obserwowanie i słuchanie). Niestety, zarówno wśród opiekunek pracujących w żłobkach, jak i nauczycielek nauczania przedszkolnego wciąż słychać głosy przemawiające za dyrektywnym modelem wychowania małych dzieci. Patrząc na istniejące relacje pomiędzy opiekunkami w instytucji a dziećmi, można zastosować analogię do teorii Basila Bernsteina (1983), zgodnie z którą wyróżniamy dwa typy rodzin: pozycjonalną (dyrektywną) oraz rodzinę nastawioną na osobę (niedyrektywną). Istotnym elementem jest kod, jakim posługują się członkowie rodziny, czy jest on ograniczo-

ny, czy rozwinięty. Podobnie jak w rodzinach, w niektórych żłobkach role społeczne są sztywne, a opiekun dominuje we wszystkich aktywnościach nad dziećmi. Komunikacja opiera się na zakazach i nakazach, na przestrzeganiu zasad i ustalonych norm (co wolno, a czego nie wolno). Relacje są pionowe, decyzje podejmuje silniejszy. W żłobkach i przedszkolach nastawionych na osobę częściej akcentuje się dziecko, jego wolę, potrzeby, pragnienia. Socjalizacja oparta jest na dialogu. Możliwa jest negocjacja, a normy czy zasady są wyjaśniane, tłumaczone. Opiekunowie są otwarci na autonomię dziecka. Dlatego warto pochylić się nad usprawnieniem funkcjonowania placówek wczesnej edukacji w Polsce, by wszystkie oparte były na modelu niedyrektywnym, w którym pozwala się konstruować i tworzyć, a nie odtwarzać i biernie zgadzać się na to, co dane, zamiast odkrywać nowe (por. Olczak 2015).

Cechy responsywnych opiekunów a potrzeby małych dzieci – badania własne

W celu poznania aktualnych opinii rodziców dzieci we wczesnym dzieciństwie na temat zalet i wad polskich żłobków, motywów posyłania swoich dzieci do żłobka, wyboru odpowiedniego przedszkola oraz możliwości współpracy pomiędzy rodzicem a opiekunem/nauczycielem przeprowadzone zostały badania własne.

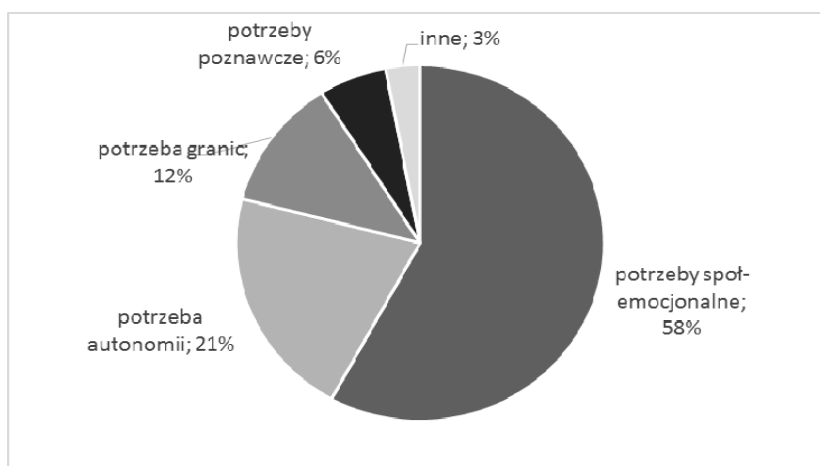
W badaniach wzięło udział 120 rodziców dzieci między 1 a 4 rokiem życia. Połowa rodziców miała doświadczenia związane z uczęszczaniem przez ich dzieci do żłobka. Dzieci wszystkich badanych rodziców obecnie uczęszczają do przedszkola. Metodą wykorzystaną w badaniach były: wywiad ustrukturyzowany oraz kwestionariusz własnego autorstwa z pytaniami zarówno zamkniętymi, jak i otwartymi¹. Badania prowadzone były osobiście (wywiady), jak i poprzez platformę online (kwestionariusz), głównie w województwie małopolskim, na przełomie 2016 i 2017 r. Rodziców pytano m.in. o zalety i wady opieki instytucjonalnej, o powody pozostania z dzieckiem w domu, o ich postawy wobec rozwoju dziecka itd. Na potrzeby niniejszej pracy przybliżona została analiza pytań badawczych związanych z responsywnością opiekunów oraz dziecięcą autonomią:

1. Jakie potrzeby dzieci powinny być, zdaniem rodziców, zaspokajane przede wszystkim przez opiekunów w żłobku?
2. Jakie cechy opiekunów/wychowawców są pożądane i doceniane przez rodziców; co wyróżnia dobrego opiekuna?

¹ Bardzo dziękuję Pani Sarze Kowalskiej za udostępnienie części wyników pochodzących z Jej badań prowadzonych w ramach obecnie przygotowywanej pod moim kierunkiem pracy dyplomowej pt. *Rodzaj opieki nad dziećmi do lat 3 a zdolności adaptacyjne w przedszkolu*, w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej na UP w Krakowie. Dane te zostały dołączone do materiału zebranego przez autorkę i poddane analizie własnej.

3. Czy dziecko ma w placówce swojego ulubionego opiekuna, z którym nawiązało dobrą jakościowo relację?
4. Jakie zachowania/działania opiekunów dostrzegają rodzice, które świadczą o rozwijaniu i kształtowaniu autonomii małych dzieci?
5. Czy, w opinii respondentów, uczęszczanie do żłobka rozwija, czy hamuje dziecięcą autonomię?
6. Jakie działania/zachowania/cechy w opinii rodziców są kluczowe w opiece i wychowaniu małego dziecka?

Odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze związane z realizowaniem przez opiekunów potrzeb dzieci uczęszczających do żłobka, które zdaniem rodziców powinny być zaspokajane w pierwszej kolejności, zostały zaprezentowane na rycinie 1.



Ryc. 1. Najważniejsze potrzeby dzieci zaspokajane przez opiekunów w żłobku

Źródło: opracowanie własne

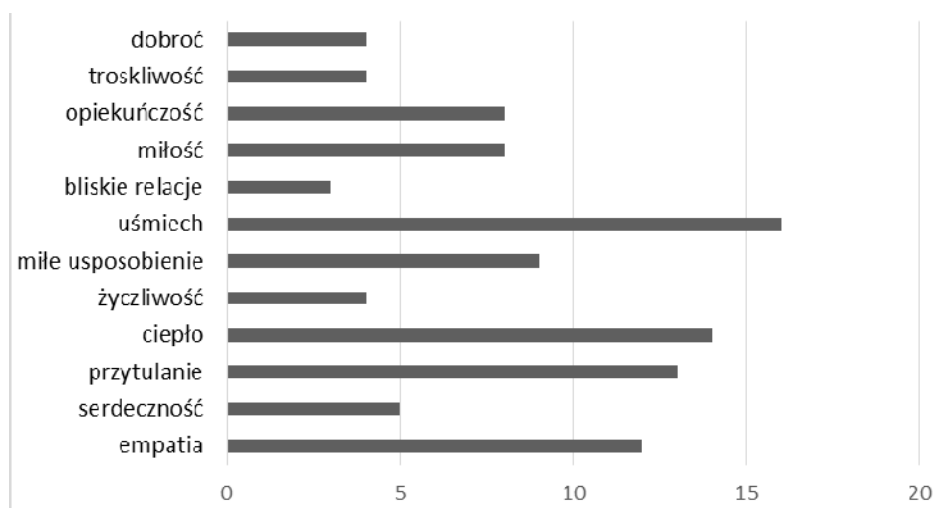
Jak widzimy, dla badanych rodziców najważniejsze znaczenie ma zaspokojenie potrzeb społeczno-emocjonalnych. To one, i słusznie, wysuwają się na plan pierwszy. Bo przecież, jeśli dziecko nie będzie miało zaspokojonej potrzeby bliskości czy bezpieczeństwa, trudno będzie dziecku rozwijać poczucie autonomii. Na drugi plan wysuwa się wspieranie potrzeby rozwoju i kształtowania dziecięcej niezależności, sprawstwa i samodzielności. 12% wskazań rodziców dotyczyło realizowania potrzeb związanych ze stawianiem granic, dostosowywaniem zachowań dzieci do norm i zasad. Najmniej rodziców wskazało na konieczność rozwijania i zaspokajania potrzeb poznawczych, najczęściej tłumacząc to tym, że dziecko ma na to czas w przedszkolu. „W żłobku ma się bawić, a dopiero w przedszkolu myśleć i uczyć” – wypowiedź matki.

Na pytanie: Czy Państwa dziecko miało w żłobku lub ma obecnie w przedszkolu ulubioną nauczycielkę/opiekuna?, na 120 badanych rodziców tylko 78 (65%)

odpowiedziało twierdząco. Wynik ten jest zatrważająco niski. To oznacza, że ponad 1/3 dzieci uczęszczających do placówki, gdzie spędza praktycznie większość dnia, nie nawiązało jakościowo pozytywnej relacji z żadnym dorosłym tam pracującym.

Kolejnym badanym problemem było znalezienie odpowiedzi na pytanie: Jakie cechy opiekuna są najbardziej pożądane przez rodziców. Co wyróżnia/wyróżniało wychowawców, którzy potrafią/potrąfili nawiązać jakościowo pozytywną relację z Pani dzieckiem w żłobku lub przedszkolu?

W odpowiedzi na powyższe pytanie 78 rodziców, którzy wskazali, że ich dzieci nawiązały pozytywną relację z opiekunem w placówce, skupiło się przede wszystkim na cechach i zachowaniach skierowanych na potrzeby emocjonalne dzieci, bliskie relacje. Najczęściej (16% wypowiedzi) rodzice doceniali uśmiech, czyli pozytywny komunikat niejęzykowy, kierowany do ich dzieci ze strony dorosłych. Kolejną cechą było bezpośrednie zachowanie dorosłych, takie jak ciepło (14%) i przytulanie (13%). Inne pożądane przez rodziców cechy przypisywane „dobrym opiekunkom” to: dobroć, empatia, życzliwość, opiekuńczość, miłość czy serdeczność (rycina 2).



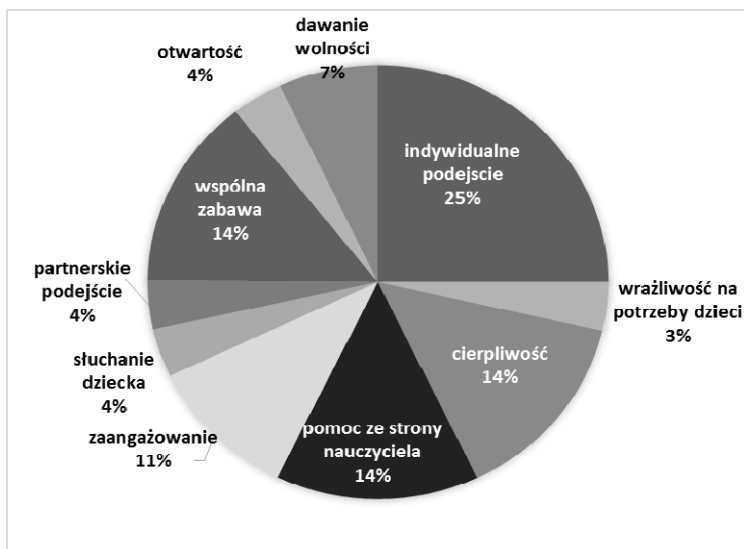
Ryc. 2. Procentowa liczba wskazań najbardziej pożądanych cech, zachowań i postaw opiekunów w żłobku/przedszkolu

Źródło: opracowanie własne

W następnej kolejności poddano analizie wypowiedzi badanych rodziców, które dotyczyły zachowań świadczących o rozwijaniu i kształtowaniu autonomii małych dzieci dostrzeganych u opiekunów/nauczycieli?

Jak wskazują dane przedstawione na rycinie 3, co czwarty rodzic zwraca uwagę na indywidualne podejście opiekuna do dziecka, będące kluczowym elementem rozwijania jego poczucia niezależności. Kolejne ważne elementy, wpływające na

rozwój autonomii dzieci w opinii rodziców to pomoc nauczyciela (14%), wspólna zabawa (14%) i cierpliwość opiekuna (14%). Można uznać, że są to niezbędne elementy wykorzystywane przez dorosłych w budowaniu rusztowania dla rozwoju dziecka.



Ryc. 3. Procentowa liczba wskazań rodziców na zachowania opiekunów rozwijające poczucie autonomii dziecka we wczesnym dzieciństwie

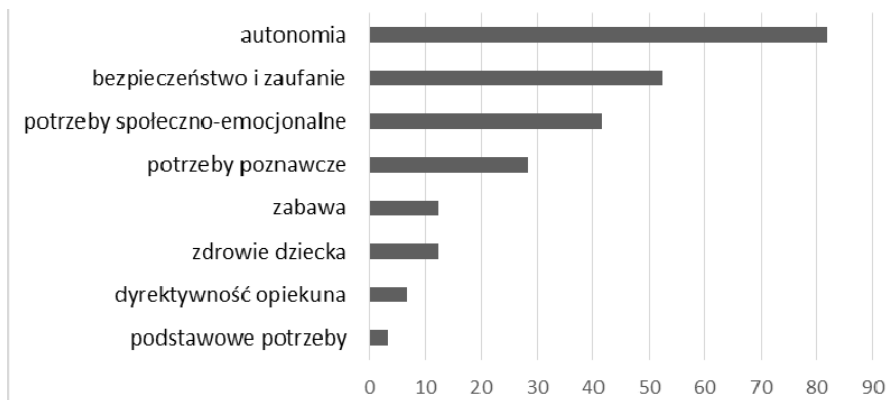
Źródło: opracowanie własne

Z drugiej strony w wypowiedziach rodziców dostrzegamy również zrozumienie potrzeby tworzenia granic dzieciom. Rodzice doceniali z jednej strony konsekwencję, stanowczość opiekunów, a z drugiej zaś spokój i brak zachowań modelujących przemoc.

Co ciekawe, w bardzo niewielkim stopniu za pożądane cechy opiekunów dzieci do lat trzech rodzice wymieniali cechy związane z rozwojem poznawczym, np. mądrość, kreatywność czy uzdolnienia nauczycielek. Zdecydowanie najwięcej cech i wartości związanych było z kompetencjami emocjonalno-społecznymi.

Na pytanie, czy w opinii rodziców sam fakt uczęszczania przez dziecko do żłobka rozwija niezależność dziecięcą, większość badanych odpowiedziała twierdząco. Jednak w kolejnym pytaniu na temat zmian w tej niezależności, niestety większość rodziców jednogłośnie wskazywała wyłącznie postępy w samodzielności związanej z jedzeniem, piciem i toaletą. Takie głosy rodziców świadczące o kształtowaniu się autonomii dziecka, dotyczące np. lepszej samokontroli w zachowaniu, lepszej komunikacji, wyrażania prośb czy pragnień, podejmowania decyzji, wyboru ubrania, zagospodarowania czasu wolnego, kreatywności były niestety w mniejszości.

Kolejnym problemem badawczym było znalezienie odpowiedzi na pytanie: Jakie działania/zachowania/cechy w opinii rodziców są kluczowe w opiece i wychowaniu małego dziecka? Było to również pytanie otwarte. Na podstawie udzielonych przez rodziców odpowiedzi autorka opracowała własne kategorie, zaprezentowane na rycinie 4.



Ryc. 4. Procentowa liczba odpowiedzi badanych rodziców ujętych w poszczególnych kategoriach związanych z opieką i wychowaniem małego dziecka

Źródło: opracowanie własne

Wyniki badań własnych wykazały, że najważniejsze dla rodziców jest rozwijanie i kształtowanie poczucia autonomii ich dziecka. W wypowiedziach ponad 80% rodziców można było doszukać się stwierdzeń potwierdzających, jak kluczową wartością jest niezależność ich dziecka. Rodzice mówili o zapewnieniu dzieciom odpowiednich warunków do poznawania świata (nauki, zabawy i wychowania), wspieraniu rozwoju, rozumieniu potrzeb i pragnień, szanowaniu wolności i wyborów dzieci, podejściu demokratycznym otwartym na potrzeby dziecka. Równie istotnym elementem jest zapewnienie małemu dziecku poczucia bezpieczeństwa i zaufania, o którym ponad połowa rodziców mówiła w wywiadach bardzo wprost. Z zaufaniem do dorosłego oczywiście wiąże się kolejna potrzeba, jaką responsywny opiekun powinien zaspokoić, tj. potrzeba bliskości, kontaktu emocjonalnego, na co wskazało 42% badanych rodziców. Kolejnym ważnym aspektem pod względem częstości wyboru było zwrócenie uwagi na rozwijanie umiejętności poznawczych. Dla części rodziców najważniejsze jest, aby opiekunowie przede wszystkim dbali o zdrowie fizyczne ich dzieci, o prawidłowe odżywianie. Również 15% wskazań rodziców zwraca uwagę na zabawę jako najważniejszą aktywność w życiu dziecka między 1 a 4 rokiem życia.

Pozwalanie dzieciom na zabawę, zachęcanie ich do tej aktywności rzeczywiście ma znaczące konsekwencje w przyszłości. Okazuje się bowiem, że w literaturze przedmiotu znajdziemy przypadki opracowań empirycznych potwierdzających

związek pomiędzy brakiem czasu poświęcanego na zabawę a negatywnymi konsekwencjami w dorosłym życiu. Badania Stuarta Browna oparte na wywiadach z dorosłymi zabójcami wykazały, iż nigdy się nie bawili w dzieciństwie oraz że wychowywali się w domu, gdzie stosowano przemoc (Wenner 2009). Poza tym, dorośli, którzy w dzieciństwie uczęszczali do przedszkoli nastawionych wyłącznie na naukę i edukację, trzykrotnie częściej byli bezrobotnymi w porównaniu z tymi, którym jako małym dzieciom pozwalano na zabawę swobodną (Brzezińska i in. 2011a).

Jako ostatnie wymieniono elementy, które mieściły się w kategoriach dyrektywności opiekuna (np. że najważniejsza jest nauka norm moralnych i społecznych, tego, co wolno, a co jest zakazane, skuteczności i konsekwencji dorosłych) oraz zaspokajały wyłącznie podstawowe potrzeby (bo przecież „co one mogą chcieć oprócz jedzenia, picia i zmiany pieluchy” – wypowiedź jednej z matek). Na szczęście takich wypowiedzi było bardzo niewiele.

Wspieranie i rozwój dzieci w placówkach – perspektywa światowa

Uzyskane wyniki badań zgodne są z literaturą przedmiotu. Aby rozwój przebiegał prawidłowo, musi być spełniony podstawowy warunek, a mianowicie dziecko musi mieć zapewnione poczucie bezpieczeństwa. Otoczenie dziecka tworzone jest przez jego rodziców i opiekunów. To oni dbają o to, by najbliższa dziecku przestrzeń była dostępna, ale i bezpieczna, zachęcająca do poznawania i przekraczania kolejnych granic, ale i przyjazna (Brzezińska 2011b). Wyniki badań autorki potwierdzają wnioski płynące z analizy koncepcji E. Pikler (Telka 2012: 19). Jednym z najbardziej istotnych elementów umożliwiających towarzyszenie dziecku w nabywaniu autonomii przez opiekuna, obok wiedzy o rozwoju dziecka jest przede wszystkim sposób budowania relacji z wychowankiem oparty na: zaufaniu, komunikatach werbalnych, niewerbalnych, tj. dotyku, spojrzeniu, emocjonalnym zrównoważeniu wychowawcy, umożliwiającym wspieranie autonomii dziecka i chroniącym przed zbytnią zależnością od dorosłego. Podobne poglądy obecne są w literaturze światowej. Norwescy badacze, Meland, Kaltvedt, Reikeras (2016), przekonują, że w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych takich jak żłobek w Norwegii, opartych na społeczno-pedagogicznych tradycjach, zdecydowanie najważniejsze jest wspieranie dzieci i zapewnianie im odpowiednich warunków zabawy czy codziennych działań, a w mniejszym stopniu nastawienie na formalne, kontrolowane i narzucane przez nauczyciela/opiekuna czynności.

Pirjo Pölkki i Riitta Vornanen (2016) przedstawiają poglądy na temat wczesnej edukacji i opieki w Finlandii z perspektywy rodziców oraz profesjonalistów. Szukali odpowiedzi na pytania: czy i w jaki sposób są zaspokajane indywidualne potrzeby dzieci podczas opieki dziennej w instytucjach; w jaki sposób opieka dzienna w instytucjach wspiera rodzicielstwo; jakie są czynniki wspierające i hamujące

procesy i mechanizmy związane z dobrymi wynikami w opiece i wychowaniu małych dzieci. Uczestnikami badań byli zarówno rodzice, dzieci, jak i opiekunowie/wychowawcy dzieci. Jedną z głównych zasad opieki nad dziećmi i polityką rodzinną w Finlandii jest to, że rodziny powinny być wspierane w wychowaniu dzieci (Ministerstwo Spraw Społecznych i Zdrowia 2013, za: Pölkki, Vornanen 2016). W Finlandii rodzice wszystkich dzieci od urodzenia do 6 roku życia mają prawo do korzystania z usług wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, bez względu na to, czy rodzic pracuje, czy nie. Szczególną rolę odgrywają centra ECEC (Early Childhood Education and Care) – placówki opieki dziennej wspierające szczególnie rodziny zagrożone patologią, dysfunkcyjne oraz rodziny potrzebujące wsparcia w zakresie opieki nad dziećmi z zaburzeniami w rozwoju. ECEC ma wiele zadań: opiekę, wychowanie i ochronę dziecka (np. przed przemocą rodzicielską). Podobnie jak w badaniach polskich, użytą metodą badawczą był kwestionariusz (pytania zamknięte oraz otwarte), który wypełniali rodzice, oraz wywiad skierowany do opiekunów. Rodzice byli pytani o ogólną satysfakcję z opieki nad dzieckiem, samopoczucie dziecka podczas nieobecności w domu, postawy i komunikację pomiędzy rodzicami a opiekunami. Wychowawcy odpowiadali na pytania dotyczące potrzeb rozwojowych dzieci, zmian w zachowaniu i aktywnościach dziecięcych w ciągu dnia, komunikacji, zaufaniu i współpracy między rodzicami a personelem. Kolejnymi problemami poruszonymi w rozmowie z opiekunami było doświadczanie przez nich stresu w pracy oraz możliwości i ograniczenia związane z opieką i wychowaniem małych dzieci. Wyniki badań wskazały, że za korzystne aspekty uczestniczenia dzieci w dziennej opiece instytucjonalnej dorośli uważali przede wszystkim zaspokajanie potrzeb społeczno-emocjonalnych, a następnie fizycznych i poznawczych. Za pozytywny przyjmowali fakt, że dzieci są wśród innych dzieci, ich rozwój jest stymulowany, uczą się zabaw o charakterze symbolicznym, uczą się nowych rzeczy, lepiej rozwija się ich mowa, dzieci mają chęć do nauki (Pölkki, Vornanen 2016: 587). Rozpoznane przez opiekunów potrzeby dzieci były zaspokajane poprzez różne dostępne możliwości, poczynając od bardzo prostych, związanych z samoobsługą, jak trening czystości, korzystanie z toalety, poprzez regularność aktywności w ciągu dnia, kończąc na wspieraniu rozwoju dzieci w zakresie autonomii społecznej i emocjonalnej.

Opiekunowie sugerowali, że pobyt dzieci w placówce opieki dziennej wpływał pozytywnie na rozwój osobowości dzieci, pewność siebie, niezależność, na zdolności społeczne w relacjach z rówieśnikami, na wyższy poziom zabawy, coraz lepszą umiejętność zabawy z rówieśnikami oraz lepszy rozwój procesów poznawczych (myślenia, mowy, pamięci, uwagi).

Również rodzice otrzymywali wsparcie ze strony opiekunów zajmujących się dziećmi w placówce. Jako pozytywne elementy współpracy wymieniali: zaufanie, słuchanie, szacunek, wspieranie rodziców przez personel w rodzicielstwie, otrzymywanie informacji zwrotnych na temat rozwoju dziecka, rozumienie sytuacji rodzinnej przez personel. Zdaniem zaś opiekunów istotne w relacjach z rodzicami

są: zaufanie, dobra komunikacja oraz wspieranie rodziców. Za niezbędne uważa się stworzenie przez dzieci (i ich rodziców) pozytywnej relacji z co najmniej jednym opiekunem, któremu można zaufać, dla którego to dziecko jest istotą jego pracy (Thoburn 2010). Należy pamiętać, że to wspólne wysiłki rodziców i opiekunów czy nauczycieli zajmujących się dzieckiem mogą wspierać jego zdrowy rozwój. Brak współpracy dorosłych niestety stanowi czynnik zagrażający prawidłowemu rozwojowi.

Towarzystwo w rozwoju poprzez wzmacnianie autonomii dziecięcej – wskazówki praktyczne

Telka (2016) w swoich pracach używa często określenia „towarzystwo w rozwoju”, które ma polegać na niedyrektywnej metodzie wychowania, począwszy już od wczesnego dzieciństwa. Dorosły jest na tyle blisko, by mógł wspierać i na tyle daleko, by nie przeszkadzać w rozwoju. Contrepois (2003) swoje rozważania koncentruje na szukaniu odpowiedzi na pytania: jak w praktyce opiekun może rozwijać i wzmacniać autonomię tak małych dzieci?; czy jest to w ogóle możliwe? Autor zwraca uwagę na elementy stanowiące istotę rozwoju autonomii dziecięcej wyrażające się obecnością dorosłego. Są to szacunek i poczucie bezpieczeństwa dziecka. Dziecko musi liczyć na obecność i zaufanie opiekuna, zachęcanie do podejmowania inicjatywy (odkrywania, eksperymentowania, rozwijania ciekawości i kreatywności dziecka), pozwalania na konfrontowanie się z trudnościami. Z perspektywy psychologii rozwojowej należy dodać jeszcze jeden niezmiernie istotny element związany z rozwojem emocjonalnym dziecka, a mianowicie zrozumienie i zezwolenie na przeżywanie przez dziecko negatywnych emocji. Dziecko ma prawo się złościć, a zadaniem opiekuna jest pomoc w poradzeniu sobie z tym trudnym doświadczeniem emocjonalnym. Wychowawca pokazuje dziecku, że dostrzega jego emocje (rozpoznaje emocje), nazywa („widzę, że się złościś”), pozwala na przeżywanie tej emocji, próbuje wyjaśnić przyczynę wywołującą ten stan („masz prawo się złościć, bo myślałeś, że pójdziemy na spacer, a tego nie zrobimy”) i instruuje, jak w sposób społecznie akceptowany dziecko może poradzić sobie z negatywnymi emocjami („możesz narysować swoją złość, możesz poskakać na piłce, podrzeć kartkę papieru, wydymać swoją złość w balon”). Mówi dziecku również, co jest niedozwolone, na co się nie zgadza, co jest społecznie nieakceptowanym zachowaniem i dlaczego (np. stosowanie agresji instrumentalnej: „nie możesz rzucać zabawkami, niszczyć ich, bo jak zepsujesz autko, to nie będziesz mógł się nim bawić”, czy agresji wrogiej skierowanej na inną osobę: „nie wolno bić innych dzieci, gryźć, kopać, bo będzie ich to bolało, będą płakać, cierpieć” itd.).

Pojęcie „autonomii dziecięcej” wydaje się bardzo górnotne, wręcz niemożliwe do przypisywania go małym dzieciom, bo jakże dorosły opiekun może pozwalać na niezależność tak małego dziecka. W rzeczywistości chodzi o bardzo proste

rzeczy. O to, by pozwolić małym dzieciom np. na kształtowanie poczucia własnej odrębności. Przejawem tego jest swoboda ruchów. Niedopuszczalne jest, by opiekunki w żłobku podczas jedzenia wiązały ręce dzieciom, by te nie przeszkadzały, gdy chcąc być samodzielnymi, biorą rączkami z talerza jedzenie, by włożyć je do ust. Karygodnym zachowaniem jest zaklejanie młodszym dzieciom ust taśmą klejącą podczas posiłków, a starszym podczas ciszy ustanowionej przez dorosłego (np. leżakowania). Ważne, by dorośli zgadzali się i pozwalali na doświadczanie własnego sprawstwa przez dzieci (Appelt 2005). By pokazywali/uświadamiali/roz-mawiali o konsekwencjach ich zachowań i działań (np. co się stanie, jeśli coś zrobi, np. zepsuje zabawkę, lub czegoś nie zrobi – gdy nie da jeść rybkom). By pozwalali im na dokonywanie wyborów (często dla dorosłych bardzo błahych, np. w jaką zabawę chciałoby się pobawić, którą książeczkę wybiera do wspólnego oglądania, czytania) oraz respektowanie tych wyborów. Nie chodzi o to, by zawsze dziecko decydowało (lub aby decydowało o rzeczach bardziej ważnych, jak miejsce wyjazdu rodzinnego podczas wakacji), ale by miało poczucie, że ma prawo podejmować decyzje, natomiast dla dorosłych są one ważne i je akceptują. Warto pokazywać dziecku, że komunikacja opiera się na dialogu. Czasem decydujemy my dorośli, a czasem pozwalamy podejmować decyzje dzieciom. Uczymy dziecko, że każdy człowiek ma autonomię, ale że autonomia też posiada granice, a stanowi je obszar niezależności innego człowieka (tamże). Kolejnym istotnym elementem, związanym z poczuciem autonomii, ujawniającym się w drugim roku życia jest poczucie własności. Dla dzieci we wczesnym dzieciństwie, zwłaszcza dwu-, trzylatków bardzo ważne jest posiadanie czegoś na własność. U dzieci w tym wieku należy kształtować odpowiedzialność za własne rzeczy, umiejętność dbania i sprzątanania zabawek, uczyć szacunku dla cudzej własności, umiejętności zadawania pytań o możliwość wzięcia oraz oddawania pożyczonych rzeczy (tamże), uczenia dzieci empatii i zachowań altruistycznych. Rozwijanie autonomii dzieci i ich poczucia własności przejawiać się będzie również w tym, by dorosły nie dysponował rzeczami należącymi do dziecka bez jego zgody, ale by uczył dzieci umiejętności dzielenia się z innymi, by uwrażliwiał dzieci na cierpienie innych (np. słowami „zobacz Zuzia płacze, jest smutna, chciałaby się pobawić lalą, którą ty masz. Co możemy zrobić, by Zuzia była radosna i uśmiechnięta, jak myślisz?”) oraz aby modelował właściwe postawy własnym zachowaniem.

Konkluzja

Nabywanie kompetencji przez małe dziecko wiąże się z pojęciem autonomii. Jego wiedza o świecie i kształtujące się umiejętności sprzyjają rozwojowi aktywności i samodzielności w poznawaniu świata (Telka 2012).

Możliwe reakcje ze strony dorosłych na kształtujący się proces indywidualizacji i autonomii dzieci we wczesnym dzieciństwie mogą przejawiać się w skrajnym

permissywizmie, gdzie dorośli pozwala dziecku na wszystko, nie stosując reguł i granic w wychowaniu; skrajnym rygoryzmie, gdzie wychowanie opiera się na relacji pionowej, w której dorośli przyjmuje wyłącznie rolę nauczyciela, dziecko natomiast pokornego ucznia, a dominujące są przede wszystkim nakazy i zakazy. Trzeci typ postawy opiekunów wydaje się najbardziej odpowiedni (Appelt 2005), oparty jest na demokratycznym podejściu; z jednej strony swoboda dana dziecku, z drugiej ograniczenia i zasady społeczne i moralne, które dziecko nabywa wraz z socjalizacją. Podporządkowanie małego dziecka dorosłemu prowadzi do rozwoju bierności i bezradności, sama wolność dana dziecku sprzyja rozwojowi postaw egoistycznych i roszczeniowych (por. Olczak 2010, 2015), dlatego niezbędny jest złoty środek. Takim środkiem jest towarzyszenie dziecku w rozwoju.

Według Olczak (2015), aby mówić o rozwoju demokratycznych kompetencji dziecka, dorośli muszą stworzyć przestrzeń opartą na otwartości, dialogu i tolerancji, przestrzeń, w której dziecko zarówno współdecyduje, jak i wyraża sprzeciw wobec propozycji. Jak zaznacza autorka, opierając się na światowych i polskich wynikach badań, placówki podejmujące zadania wczesnej edukacji i opieki takie jak żłobki, jak najbardziej mogą stanowić taką przestrzeń rozwoju autonomii, niezależności i demokracji dziecięcej. Brak kontaktów z ludźmi wrażliwymi na potrzeby dziecka i rozumiejącymi wysyłane przez nie sygnały to największe zagrożenie dla jego rozwoju. Im młodsze dziecko, tym bardziej osoba dorosła jest mu potrzebna i jako opiekun, i jako stabilizator w doświadczanej różnorodności bodźców, i jako pomocnik w trudnych sytuacjach. Także jako lustro, w którym dziecko rozpoznaje siebie (Brzezińska 2011).

Bibliografia

Appelt K. (2005) *Wiek poniomowłęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, A. I. Brzezińska (red.), Gdańsk, GWP.

Bernstein B. (1983) *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące oddziaływania szkoły* w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, G. Shugar, M. Smoczyńska (red.), Warszawa, PWN.

Białęcka-Pikul M., Białek A., Stępień-Nycz M., Karwala M. (2014) *Odkrywanie kompetencji komunikacyjnych niemowląt. Skala Wczesnej Komunikacji Społecznej jako przykład narzędzia pomiarowego*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 19, nr 3, s. 51–68.

Brzezińska A. (2005) *Odczarowujemy mity o edukacji przedszkolnej* w: *Bo jakie początki takie będzie wszystko. Raport z działań 2004*, Warszawa, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, s. 10–12.

Brzezińska A. I. (2011) *Wczesna edukacja o rozwój dziecka*, „Remedium”, nr 5 (219), s. 1–3.

Brzezińska A. I., Appelt K., Ziólkowska B. (2010) *Psychologia rozwoju człowieka w: Psychologia akademicka. Podręcznik*, J. Strelau, D. Doliński (red.), t. 2, Gdańsk, GWP, s. 95–292.

Brzezińska A., Bątkowski M., Kaczmarska D., Włodarczyk A., Zamecka N. (2011a) *O roli zabawy w przygotowaniu dziecka do dorosłego życia*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 10, s. 5–13.

Brzezińska A., Bątkowski M., Kaczmarska D., Włodarczyk A., Zamecka N. (2011b) *O zabawce*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 11, s. 5–12.

Contrepois A. (2003) *Penser l'autonomie*, „Métiers de la petite enfance”, vol. 9, nr 91, s. 17–20.

Erikson E. (2000) *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.

Johnson K. M., Woods R. J. (2016) *Give Me a Hand: Adult Involvement During Object Exploration Affects Object Individuation in Infancy*, “Infant and Child Development”, no 25 (5), s. 406–425.

Kielar-Turska M., Lasota A. (2010) *Strategie komunikacyjne stosowane przez matki w interakcji z małym dzieckiem*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 15, nr 1, s. 47–60.

Lasota A. (2012) *Jak małe dziecko poznaje rzeczywistość. O zabawie i komunikacji we wczesnym dzieciństwie*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.

Meland A. T., Kaltvedt E. H., Reikeras E. (2016) *Toddlers Master Everyday Activities in Kindergarten: A Gender Perspective*, “Early Childhood Education Journal”, no 44, s. 349–358.

Olczak A. (2010) *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*, Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Olczak A. (2015) *Uczenie się demokracji od dzieciństwa – kaprys czy potrzeba współczesności?*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4 (31), s. 92–100.

Pölkki P. L., Vornanen R. H. (2016) *Role and Success of Finnish Early Childhood Education and Care in Supporting Child Welfare Clients: Perspectives from Parents and Professionals*, “Early Childhood Education Journal”, no 44, s. 581–594.

Telka L. (2012) *Wspieranie autonomii małego dziecka w placówce – wychowanek i wychowawca*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4 (19), s. 6–20.

Tomasello M. (2002) *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa, PIW.

Thoburn J. (2010) *Towards knowledge-based practice in complex child protection cases: A research-based expert briefing*, "Journal of Children's Services", no 6, s. 9–24.

Wenner M. (2009) *Zabawa obowiązkowa*, „Psychologia Dziś”, nr 1 (12), s. 32–37.

Wojciechowska J. (2005) *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, A. I. Brzezińska (red.), Gdańsk, GWP.

Wygotski L. S. (1971) *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym* w: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, przekł. E. Fleszerowa, J. Fleszer, red. nauk. E. Franus, Warszawa, PWN, s. 517–530.

Netografia

Telka L. (2016), http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php?title=Towarzyszenie_w_rozwoju [dostęp 20.01.2017].