

Katarzyna Sadowska, Anna Cwalina

W dialogu z dzieckiem do lat trzech

Wstęp¹

Dziecko ze swej natury jest aktywne. Biorąc pod uwagę, że „etymologicznie termin »aktywność« oznacza możliwości, potencjały, jakie jednostka ludzka posiada do przekształcania siebie samej i jej otoczenia” [Barbier 2016, s. 47], dziecko, również w okresie wczesnego dzieciństwa, jest podmiotem o szczególnych kompetencjach i zasobach. Rolą osób dorosłych odpowiedzialnych za wczesną edukację dziecka – także rodziców, bowiem „opieka rodzicielska ma ogromny wpływ na ekspresję niektórych genów” [Gueguen 2015, s. 87] – jest tworzenie warunków „uwalniających” kolejne możliwości rozwojowe małego dziecka oraz ich podtrzymywanie. Dziecko, w przestrzeni społecznej i fizycznej, w której funkcjonuje, staje się aktywnym współtwórcą procesu poznania siebie i świata, lecz także będąc aktywne, dokonuje „transformacji świata oraz siebie przekształcającego świat, w którym i poprzez który (...) wchodzi w relacje ze swym otoczeniem” [Barbier 2016, s. 46].

W procesie rozwoju kluczową rolę pełni stwarzana dziecku atmosfera, organizowanie przestrzeni do eksploracji, nawiązywanie z dzieckiem kontaktu, budowanie więzi emocjonalnej, współdziałanie, zrozumienie i akceptacja dziecięcych potrzeb i możliwości. Dziecko ma być podmiotem, współorganizatorem własnej przestrzeni – dorosły ma wydobywać „wewnętrzną siłę” wolności dziecka w procesie dialogu [Rowid 1998, s. 284].

Rozwój a kompetencje komunikacyjne dziecka

Człowiek „jest istotą, która nie zna zastoju, nie jest nigdy ukończony, że jest on właściwie splotem działań przerywanych, akcji zawieszonych i podejmowania nowych inicjatyw” [Nowak 2005, s. 353]. W dziecku, jeszcze w okresie życia płodowego, współcześnie dostrzega się wyraźnie „ludzkie cechy”, dostrzega się także, że dziecko, jeszcze przed narodzeniem, znajduje się w fazie intensywnej pracy nad własnym rozwojem – odczuwa, zapamiętuje, uczy się [Kornas-Biela 2011a, s. 147-171; 2011b]. Jak zaznacza Dorota Kornas-Biela, dziecko w okresie prenatalnym ma pełne możliwości kontaktu ze swoimi rodzicami – posiada zdolność „komunikowania się” z otoczeniem, jest otwarte na podję-

cie pierwotnych interakcji [Kornas-Biela 2011a, s. 128-133]. Komunikacja i interakcje z rodzicem, już na tym etapie, warunkują dalszy rozwój jednostki.

W okresie wczesnego dzieciństwa najważniejsze procesy rozwojowe koncentrują się wokół budowania „przywiązania” z głównym opiekunem. W wyniku pozytywnych doświadczeń dostarczanych dziecku, osoba dorosła stymuluje kształtowanie się aktywności i struktury połączeń w mózgu dziecka, te natomiast stają się podstawą późniejszego samodzielnego regulowania emocji. „U podstaw takich procesów samoregulacji, jak zdolność do tolerancji emocji i dostosowywania się do sytuacji, kontrola swoich reakcji, odzyskiwanie równowagi i uświadamianie sobie swoich przeżyć czy wreszcie wyrażanie emocji i stanów wewnętrznych, leżą doświadczenia z pierwszych lat życia (a szczególnie z pierwszego roku), które kształtują rozwój układu nerwowego dziecka” [Czub 2014, s. 7]².

Wczesna relacja z opiekunem jest relacją prototypową dla wszystkich nawiązywanych w ciągu życia człowieka relacji społecznych [Iniewicz 2008, s. 672]³. Przywiązanie ma zapewnić dziecku stabilność, zaś istotą przywiązania jest poszukiwanie bliskości najbliższej osoby nazywanej przez uczonego figurą przywiązania [Schaffer 2008, s. 123-139]. W opinii Marii Kościelskiej, budowanie bezpiecznego zaufania oznacza bycie w bliskości obok siebie, bycie razem oraz bycie w jedności na jednocześnie wszystkich tych poziomach [Kościelska 1998, s. 77-78]. „Zdaniem specjalistów, na podstawie wczesnych relacji z obiektem przywiązania, dzieci rozwijają tzw. »wewnętrzne modele operacyjne«, dzięki którym mogą przewidzieć, w jaki sposób inni ludzie będą reagować na ich zachowania” [Kuszek 2016, s. 77].

² Wrodzone cechy układu nerwowego (temperament) mają związek z kształtowaniem się zdolności do samoregulacji poprzez rodzaj i jakość opieki, jaką otrzymuje dziecko, w zależności od specyfiki jego zachowania oraz działania rodzica, który musi dostosować się do temperamentu dziecka i może utrwalać lub osłabiać jego wrodzone cechy. Na przykład od tego, czy matka wolno „rozgrzewającego się” dziecka, które negatywnie reaguje na nowe bodźce, potrafi z wrażliwością prowadzić je w nowych sytuacjach i pomagać mu w obniżaniu napięcia, zależy to, czy jego układ nerwowy stanie się bardziej elastyczny i adaptacyjny, czy też utrwalone zostaną cechy wrodzone.

³ Teorię takiej relacji przedstawił i rozwinął John Bowlby nazywając ją koncepcją przywiązania. Termin „przywiązanie” Bowlby zaproponował w miejsce „zależności emocjonalnej”, „aby podkreślić podmiotowość tej relacji i tym samym zaznaczyć doniosłość swojego opisu”.

¹ Część tekstu opiera się na: K. Sadowska, *Wczesnodziecięca edukacja w żłobku. Obraz i postrzeganie*, Poznań 2018, s. 33-55.

Zarówno rodzic, jak i inni opiekunowie dziecka powinni cechować się wrażliwością na potrzeby dziecka, muszą posiadać zdolność „dostrajania się” do dziecka, zdolność do ujmowania rzeczywistości z jego perspektywy. Jeśli opiekunowie odrzucają dziecko lub w relacjach z nim wykazują niekonsekwencję zachowań, przejawiają zachowania agresywne, zniecierpliwienie, dziecko może rozwinąć w sobie lęk i niepewność oraz nabyć przeświadczenia, że świat jest niebezpieczny, zaś ludzie są niewiarygodni. Warunkiem budowania bezpiecznego przywiązania jest bliskość fizyczna i emocjonalna pomiędzy dzieckiem i jego opiekunem. W związku z tym wychowawcy dziecka do lat trzech powinni zwracać szczególną uwagę na to, w jaki sposób traktują dziecko, powinni pozostawać otwarci na dziecięce potrzeby, reagować na nie, „wsłuchiwać się” w to, co komunikuje dziecko. Wychowawcy, odpowiadając na dziecięce potrzeby, powinni to czynić z szacunkiem do dziecka, z zachowaniem spokoju i cierpliwości, a także w przyjaznej atmosferze.

W „dialogu” z dzieckiem

U progu życia dziecka „obaj partnerzy interakcji mają oczywiście nierówne szanse: dziecko tylko krzyczy, poza tym zachowuje się biernie, a jego potrzeby zaspokaja matka” [Olechnowicz 2015, s. 50], jednak stopniowo między dzieckiem a jego najbliższymi rozpoczynają się „prawdziwe rozmowy, w których dziecko wyraźnie uczy się i zdobywa coraz to nowe umiejętności wyrażania swych przeżyć i potrzeb” [ibid., s. 50]. Formy komunikacji dziecka z początkowego okresu życia są niewątpliwie zapowiedzią mowy.

Wsłuchiwanie się przez dorosłego w formy komunikacji dziecka są istotne dla jego rozwoju emocjonalnego i społecznego. Choć „...w pierwszych tygodniach życia sygnały niewerbalne odzwierciedlają jedynie stan dziecka” i nie są przez nie kierowane do konkretnych osób w celu skłonienia tych osób do wykonania określonej czynności, to „konsekwentne reakcje zwrotne opiekunów sprawiają, że dziecko zaczyna sobie uświadamiać, że jego reakcje powodują określone następstwa i że za ich pomocą może wpływać na ludzi” [Twardowski 2002, s. 36]. W początkowym okresie życia dziecka trudno jest więc mówić o „dialogu” jako procesie komunikacyjnym, bowiem dziecko nie jest w stanie podjąć właściwej komunikacji – jednakże każda forma współdziałania z dzieckiem, każdy moment prototypowej „wymiany” informacji, zabawy werbalnej i przedwerbalnej, będą sprzyjały stopniowemu budowaniu się trwałej i silnej więzi emocjonalnej pomiędzy dzieckiem a jego opiekunem i wspierały rozwój kompetencji komunikacyjnej i poznawczej.

Noworodki mają duży potencjał komunikacyjny – „od narodzin są gotowe (...) do adaptacji do otoczenia” [Parke, Gauvain 2009, s. 106]. Płacz jest jedną z form najwcześniejszej komunikacji – niewerbalnego porozumiewania się niemowlęcia z otoczeniem. Gdy matka

przemawia do dziecka w drugiej połowie okresu noworodkowego (trwającego do szóstego tygodnia życia) i gdy czyni to z czułością, dziecko, jeszcze u progu niemowlęstwa, zaczyna przejawiać nową „grę” mimiczną. „Nie jest to jeszcze uśmiech, ale jakieś ożywienie wyrazu twarzy, rozświetlenie buzi dziecka, choć jeszcze bez wyraźnej gry mięśni mimicznych” [Olechnowicz 2015, s. 55]. Początkowo dziecko sygnalizuje płaczem dyskomfort fizjologiczny, jednak już od trzeciego, a w niektórych przypadkach czwartego miesiąca życia płacz służy niemowlęciu do komunikacji potrzeb psychologicznych, takich jak: chęć przytulenia, podniesienia, chęć podjęcia wspólnej aktywności (interakcji) z opiekunem [ibid., s. 11]. To właśnie „gotowość dorosłego do podjęcia werbalizacji emocjonalnych relacji z dzieckiem jest zasadnicza” dla rozwoju mowy, rozwoju emocji, relacji społecznych [Dolto 1985, s. 186]. Aby dorosły mógł prowadzić nasycony pozytywnymi emocjami „protodialog” z małym dzieckiem, powinien od pierwszej chwili jego życia traktować je podmiotowo.

Proces komunikacji z dzieckiem można zatem ująć jako przechodzenie od komunikacji dziecku wrodzonej do komunikacji kształconej poprzez wzajemność i wizualne sygnały. Kanałami komunikacji są nie tylko słowa, ale także dotyk, gestykulacja czy kontakt wzrokowy [Doherty-Sneddan 2005, s. 16-21]. Dziecko, w wyniku doświadczania interakcji z opiekunem zaczyna posługiwać się sygnałami, także niewerbalnymi, takimi jak: gest (wskaazywanie lub odpychanie przedmiotu), wyciąganie rąk do góry, gest „pa, pa”, wydymanie warg, potakujące i przeczące ruchy głową, spoglądanie na partnera lub na przedmiot, odwracanie wzroku czy zamykanie intencjonalnie oczu [Twardowski 2002, s. 36].

Dorośli z reguły mówią do dziecka „wysokim” tonem głosu, w wolniejszym tempie, dostosowując natężenie mowy w związku z potrzebą dziecka, dokonując rytmiczacji tekstu, uwypuklając kontury intonacyjne głosem, rozciągając samogłoski, wyraźnie artykułując poszczególne głoski, stosując uproszczenia syntaktyczne i semantyczne, zdrobnienia i „spieszczenia” oraz powtórzenia głosek i wyrazów [ibid., s. 36]. Protokomunikacji towarzyszy mimika oraz gestykulacja, środki ukierunkowujące uwagę dziecka, np. polecenia, pytania, powtarzanie pierwszych „wypowiedzi” dziecka.

Już około piątego miesiąca życia dziecko obserwuje z zainteresowaniem ruch warg „rozmówcy”, co sprzyja „oswajaniu się” przez dziecko zarówno z językiem, jak i budowanie relacji przywiązaniowej z opiekunem.

Można więc przyjąć, że od momentu narodzin dziecko współtworzy wraz z opiekunem swoisty dialog. „Z jednej strony niemowlęta dają swoim opiekunom znaki będące nośnikami informacji o ich stanach i potrzebach; dla dobra dziecka ważne jest, by te znaki były prawidłowo odczytane przez dorosłych i spotykały się z właściwą reakcją. Z drugiej strony zachowanie dorosłych może wywierać wpływ na dziecko już od bardzo wczesnego wieku...” [Schaffer 2006, s. 121]. Taka wymiana wzajemnych „komunikatów” jest także swoi-

sta – dzieci stopniowo poznają wartość swoich działań i nie są początkowo świadome, że mogą wpływać komunikacyjnie na inne osoby.

Jak zaznacza Małgorzata Cywińska, w wieku niemowlęcym oraz poniemowlęcym można wyróżnić następujące fazy rozwoju mowy dziecka:

- wstępną fazę rozwoju mowy, w której dominuje najpierw krzyk i płacz, potem głuźnienie, gruchanie oraz gaworzenie;
- fazę drugą pojawiającą się na przełomie pierwszego i drugiego roku życia charakteryzującą się pojawianiem się pierwszych słów;
- fazę obejmującą czas pomiędzy osiemnastym a trzydziestym szóstym miesiącem życia, podczas której następuje koncentrowanie się na kolejnych etapach gramatyzacji mowy [Cywińska 2016a, s. 22].

W pierwszym miesiącu życia dziecko może wydawać z siebie tylko krzyk, który dla osoby dorosłej jest komunikatem dotyczącym określonej potrzeby fizjologicznej dziecka [Parke, Gauvain 2009, s. 106-112]. Już w drugim miesiącu życia dziecko zaczyna gruchać bawiąc się własnym językiem – wykonując nim różnorodne ruchy. Zazwyczaj dziecko podejmuje tę aktywność, gdy jego samopoczucie jest dobre, a wszelkie potrzeby zaspokojone. Gruchanie wzrasta, jeżeli rodzice wzmacniają dziecko, uśmiechając się, mówiąc do dziecka lub je naśladując [Rathus 2004, s. 395]. Te „wczesne” rozmowy rodziców z dzieckiem, kiedy to na zmianę przemawiają i wysłuchują jego gruchania, mogą doprowadzić dziecko do szybszego zdawania sobie sprawy, jaką w ludzkich interakcjach odgrywa naprzemienną wydawania dźwięków i słuchania. Gruchanie ma charakter przedjęzykowy, jest jednak wyraźnym sygnałem dla rodzica o możliwości wejścia w „dialog” pomocny dziecku w jego rozwoju. Gaworzenie natomiast pojawia się około piątego lub szóstego miesiąca życia dziecka. Jest to pierwszy rodzaj dziecięcej wokalizacji przypominającej ludzką mowę⁴.

Tego typu „wymianę informacji” określić można mianem protokomunikacji, ponieważ uznaje się, że proces ten, nawet jeśli nie jest dialogiem werbalnym, posiada pewne cechy późniejszej komunikacji i jest jej poprzednikiem, zaś pojawienie się tego poprzednika warunkuje wystąpienie następnika – czyli właściwej komunikacji [por. Bates 1979].

Wspieranie rozwoju komunikacyjnego małego dziecka

Od momentu urodzenia dziecka warto do niego mówić, a gdy dziecko osiągnie gotowość „wejścia w interakcję” należy podjąć aktywną protokonwersację. Pro-

todialogi prowadzić należy nie tylko z użyciem słów, lecz także z użyciem dźwięków, które artykułuje dziecko podczas gaworzenia czy tzw. dźwięków prymitywnych („e”, „u”), gdyż taki rodzaj dialogu sprzyjać będzie rozwojowi postawy komunikacyjnej ze względu na fakt, iż dziecko na te właśnie dźwięki zwraca szczególną uwagę.

Mniej więcej w ósmym – dziewiątym miesiącu życia ma miejsce „rozkwit” zdolności zwany także „rewolucją dziewiątego miesiąca” [Schaffer 2006, s. 124; Porayska-Pomsta 2009, s. 14]. Dziecko zwraca się o pomoc do dorosłych w posługiwaniu się przedmiotem, wykonuje proste polecenia, naśladuje pokazywane mu działania z wykorzystaniem przedmiotów, wskazuje przedmioty i patrzy w kierunku wskazywanym przez dorosłego, bawi się w zabawy typu „a – kuku”, „masz – daj”, podąża za spojrzeniem dorosłej osoby, odmawia mówiąc „nie” lub kręcąc głową, nazywa osoby lub zwierzęta, zaczyna pojmywać i używać konwencjonalnych nazw przedmiotów, okazuje uczucie poprzez przytulanie się i całowanie, naśladuje czynności podejmowane przez dorosłych (np. jazdę samochodem, mycie podłogi itp.), pokazuje palce dłoni czy stóp, bawi się kubkiem, talerzem i sztućcami w sposób adekwatny do codziennego sposobu użytkowania tych przedmiotów. Jest to zatem moment „przełomowy” także w procesie komunikacyjnym zachodzący pomiędzy dzieckiem a jego dorosłym opiekunem. Szczególnie ważne w tym okresie jest inicjowanie przez osobę dorosłą zabaw w tzw. „a – kuku”, „sroczka kaszkę ważyła” „nie ma – jest” itp. ze względu na to, że sprawiając dziecku wiele radości, zabawy te pozwalają mu przewidzieć kolejne czynności, umożliwiają integrację zachowania dziecka z zachowaniem innej osoby oraz pozwalają okresowo zamieniać się rolami. „Doświadczenie takiej zabawy (...) ułatwia rozumienie wymagań stawianych konwersacji” [Schaffer 2006, s. 125]. Stopniowo dziecko podejmuje inicjatywę i w przypadku, gdy dorosły zmieni sekwencję (nie robi ruchu), sekwencję tę przejmując w naturalny sposób dziecko. Podejmując tego typu działanie dziecko nabywa dwie kompetencje charakterystyczne dla „dojrzałej” wymiany społecznej: wzajemność i intencjonalność⁵. Gotowość do podjęcia komunikacji zaobserwować można, gdy dziecko:

- zmienia kierunek patrzenia – wodzi wzrokiem od przedmiotu do osoby dorosłej zwracając uwagę opiekuna na przedmiot;
- poprawia nieskuteczny komunikat – powtarza lub nasila sygnał aż do osiągnięcia celu;
- dokonuje rytualizacji gestów – np. w sytuacji, gdy maluch chce czegoś dosięgnąć, by chwycić

⁴ Gaworząc wraz z dzieckiem rodzic – tak jak w przypadku protokonwersacji na etapie gruchania – stymuluje rozwój mowy dziecka, kompetencję komunikacyjną, a także umacnia więź emocjonalną.

⁵ Wzajemność dotyczy wiedzy na temat tego, że interakcję muszą podtrzymywać dwie osoby, intencjonalność natomiast (która na ogół pojawia się około pierwszego roku życia), określana jest jako zdolność do planowania zachowania i przewidywania jego skutków.

to w dłoń, otwiera ją i zamyka, by pokazać, co ma na myśli [Schaffer 2006, s. 127].

Jeszcze przed ukończeniem dwunastego miesiąca życia niemowlę zaczyna „mówić” – początkowo tworzy holofrazy – wypowiedzi jednowyrazowe, których pojawienie się świadczy o tym, że w słowniku biernym dziecka występuje już mniej więcej od stu do dwustu wyrazów.

W drugim roku życia dziecka, na gruncie rozwoju kompetencji komunikacyjnej, pojawia się gestykulowanie, np. wskazywanie palcem przedmiotów, osób, które są spontanicznym przejawem zainteresowania się „czymś” przez dziecko. Warto nadmienić, że przed dziewiątym miesiącem życia niemowlę podając przedmiot osobie dorosłej nie odrywa wzroku od przedmiotu, w okresie późniejszym podając przedmiot, dziecko spogląda w stronę dorosłego, co świadczy o tym, że chce przekazać zabawkę dorosłemu. Można tym samym twierdzić, że osoba dorosła staje się w oczach dziecka partnerem w procesie komunikacji [ibid., s. 128].

W drugim roku życia rozwija się komunikacja niewerbalna za pomocą gestów – dziecko mając np. na myśli samolot, rozkłada na boki ręce, by pokazać skrzydła, jeśli chce wydmuchać nos w chusteczkę, pociąga nosem i „dmucha”, by zasygnalizować potrzebę itp. Istotnym jest jednak to, że wraz z poszerzeniem kompetencji komunikacji werbalnej, gestykulacja stopniowo się zmniejsza.

„Mniej więcej w połowie drugiego roku życia następuje kolejne, niezwykle ważne osiągnięcie rozwojowe: dziecko po raz pierwszy staje się zdolne do reprezentacji symbolicznej” [ibid., s. 131]. Dziecko nie funkcjonuje już wówczas wyłącznie w odniesieniu do tego, co widzi, lecz działania i przedmioty reprezentowane są także w umyśle w formie symbolicznej. Od tego momentu mowa staje się reprezentacją umysłu. Wówczas dziecko wraz z osobą dorosłą może podejmować temat jakiegoś przedmiotu lub związanej z nim czynności, a dzięki temu rozpoczyna się proces komunikacji werbalnej. To, w jakim stopniu dziecko angażuje się we wspólne interakcje z osobą dorosłą oddziałuje na rozwój jego kompetencji językowej.

Około osiemnastego miesiąca życia dziecko dysponuje już mniej więcej dwudziestoma słowami. Wśród nich znajdują się: „mama”, „tata”, „daj” itp. [Rathus 2004, s. 396-397]. Słownik bierny dziecka w tym okresie rozwojowym jest już znacznie bogatszy, dziecko rozumie zwroty i wyrazy, które wielokrotnie pojawiały się w pierwszych kontaktach werbalnych z rodzicami.

W „dialogu” z dzieckiem należy także zwracać uwagę na sposób formułowania wypowiedzi w środowisku wychowawczym dziecka, nie tylko wobec dziecka, ale także wobec innych osób, ponieważ istotna jest korelacja pomiędzy przyrostem kompetencji językowych i komunikacyjnych a sposobem wychowania dziecka. W procesie komunikacji z dzieckiem nie należy stosować ciągłych zakazów, nakazów, a szukać rozwiązań pozytywnych – chwalić i zachęcać do mówienia. Warto

więc „zostawić sobie określenie »nie wolno« na sytuacje nagłe i zagrażające życiu dziecka” [ibid., s. 396-397], a rezygnować z nich (w miarę możliwości) w życiu codziennym.

Bardzo istotnym aspektem w rozwoju dziecka jest tzw. „okres pytań” (choć pytania te są bardzo proste), który pozwala dziecku na poznawanie świata oraz określenie siebie w świecie. Dzięki rozwojowi mowy poznawanie takie nie zachodzi już tylko i wyłącznie w drodze eksploracji, ruchu, sensoryki, lecz za pomocą komunikacji. Stefan Szuman podkreśla ścisły związek pomiędzy dziecięcym zadawaniem pytań a myśleniem [Szuman 1985, s. 275]. Dziecko „przeżywa” dane zagadnienie i stawia pytania z nim związane. Pytanie stanowi więc uzewnętrznienie myśli, szukających jasności [ibid., s. 279].

W wieku około trzydziestego miesiąca życia dziecko zaczyna poznawać świat za pośrednictwem stawianych dorosłym pytań: „kto?” i „co?” [Fontana 1998, s. 97]. W wieku trzech lat pojawia się zdolność postawienia pytania: „gdzie?” i „dlaczego?”. Kolejnym etapem rozwojowym jest stawianie bardzo licznych pytań rozpoczynających się od słowa „dlaczego”, które wielokrotnie słyszy osoba dorosła wyjaśniając dziecku nowe dla niego okoliczności lub argumentując odmowną decyzję wobec np. prośby dziecka. Ponieważ dzieci w tym okresie rozwojowym funkcjonują „tu i teraz” nie zadają pytania: „kiedy?”, które z kolei pojawia się często w rozmowach z dziećmi w wieku przedszkolnym.

W procesie zadawania pytań ma miejsce wymiana informacji, które budują dziecięcą wiedzę o świecie oraz o samym dziecku w tym świecie. Pomimo niezwyklej częstotliwości zadawanych pytań, dorosły powinien cierpliwie i ze spokojem na nie odpowiadać, a w miarę możliwości skłaniać dziecko do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi poprzez wspólne „protofilozofowanie”. Istotą takiego „dialogu” pomiędzy dzieckiem i opiekunem jest współpraca, styl udzielania instrukcji, zakres wsparcia, sposób udzielania i definiowania ról opiekuna i dziecka oraz warunków przestrzeni społecznej i fizycznej, w jakich ma miejsce dialog.

Protofilozofowanie można rozumieć także jako umiejętność dorosłego w zakresie stwarzania właściwej okazji we właściwej chwili w ramach strefy najbliższego rozwoju dziecka [Sarnikova 2016, s. 9; Zoller 2012, s. 12-15]. Ten sposób myślenia o komunikacji z dzieckiem pomoże mu w formowaniu własnej podmiotowości (w sferach: poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej oraz wykonawczej), ponieważ rozwinięciem dziecięcą zdolność autorefleksji [Smółka 2010, s. 66-67]. Owocem autorefleksji jest rozwój podmiotowości, która kształtuje się stopniowo, w wyniku własnej aktywności jednostki. Takie nieformalne i pierwotne filozofowanie z dziećmi prowadzić je będzie stopniowo do samowiedzy, formułowania ideałów, czyli pożądanego wizerunku własnej osoby, wizji świata i własnych relacji ze światem, pozwoli na kształtowanie dziecięcych poznawczych standardów wartościowania, czyli (uznanych

przez dzieci za ich własne) „kryteriów rozumienia dobra i zła, służących rozpoznawaniu ich przejawów w codziennym życiu” [ibid., s. 66-67].

Kompetencje komunikacyjne dzieci zależą zatem od częstotliwości i jakości interakcji z osobą dorosłą, od tworzonych przez wychowawcę i rodzica okoliczności, warunków w przestrzeni społecznej i fizycznej. Dla małego dziecka wzajemna wymiana komunikatów z bliskim opiekunem lub wychowawcą jest nie tylko źródłem przeżyć emocjonalnych i społecznych, lecz determinuje w ogromnym zakresie rozwój.

Komunikacja niewerbalna małych dzieci

Małe dzieci, szczególnie te, u których mowa nie rozwinęła się na tyle by spełniać swoją funkcję komunikacyjną, porozumiewają się z najbliższymi za pomocą komunikacji niewerbalnej. Znacznie wcześniej rozumieją one intonację głosu, gesty i mimikę twarzy mówiącego niż znaczenie słów. Elizabeth Hurlock uważa, że „aż do osiemnastego miesiąca życia osoby zwracające się do dziecka powinny wzmacniać swoje wypowiedzi gestami, aby mogło ono dokładnie uchwycić ich treść” [Hurlock 1985, s. 317].

Dzieci do trzeciego roku życia nie potrafią jeszcze powiedzieć dorosłym o swoich pragnieniach czy uczuciach, dlatego ważne jest, aby rodzic, czy osoby zajmujące się tymi dziećmi potrafiły odczytać niewerbalne znaki wysyłane przez dziecko. „Dziecko, którego pierwsze próby komunikacji, nie są odbierane, ani włączane do pewnego układu znaczeniowego nie rozwija swych możliwości i nie odkrywa tych cech komunikacji przedślowej, które doprowadzają do opanowania przez nie całego zasobu kompetencji »sposobów, ruchowych, koncepcyjnych, społecznych i językowych« (...) Dziecko, którego pierwsze próby nie spotkają się z nagrodą, nie tylko nie rozwija zdolności komunikacyjnych, lecz nawet może je stracić” [Bouvet 1996, s. 86].

Na początku krzyk dziecka jest dość monotony, ale około 3-4 tygodnia życia „różnicuje się pod względem intonacji, co ułatwia otoczeniu zrozumienie tej formy komunikacji. Na przykład krzyk wywołany bólem jest głośny, przenikliwy i przerywany postępowaniem lub kwileniem, podczas gdy krzyk z powodu głodu jest głośny i przerywany ruchami ssania” [Hurlock 1985, s. 320]. Osoby zajmujące się dziećmi, wychowujące je, nawet, jeśli mają słabo wyczulony „słuch muzyczny” potrafią rozróżnić kilka rodzajów krzyku dziecka.

„Podobnie uśmiech, który pojawia się w pierwszych godzinach po urodzeniu, bardzo szybko zaczyna różnicować się i jest inny wówczas, gdy dziecko kieruje go do matki, a inny wobec osoby obcej” [Bouvet 1996, s. 71]. Na początku nie towarzyszy mu jeszcze głośny śmiech. Ta reakcja głosowa pojawia się między 8. a 12. tygodniem życia. Nieco wcześniej, między 4. a 5. tygodniem, pojawiają się łzy.

Komunikując się z otoczeniem, oprócz reakcji głosowych (krzyku, śmiechu, płaczu) i mimiki im towarzy-

szącej, dziecko używa także gestów. Jest ich więcej i są bardziej zrozumiałe w miarę rozwijania się koordynacji mięśni biorących udział w czynnościach komunikacyjnych. Najczęściej komunikowanymi przez dziecko są jego uczucia. Początkowo rozróżnia się tylko przykre emocje i stany dobrego samopoczucia, ale już w pierwszym, bądź w drugim miesiącu życia pojawia się gniew. Dziecko demonstruje go głośnym, przeraźliwym krzykiem, podczas którego wykonuje chaotyczne, niezorganizowane ruchy, takie jak „przypadkowe wyrzucanie w górę nóg, wymachiwanie rączkami; cechuje je jednak wielka – jak na możliwości niemowlęcia – energia” [Gerstmann 1986, s. 84].

W trzecim miesiącu życia pojawia się także strach. Charakteryzuje się on silnym napięciem w organizmie dziecka, a następnie rozładowaniem poprzez krzyk i chaotyczne ruchy. Nie kończy się on jeszcze płaczem, który w tym okresie życia jest przejawem złego samopoczucia. Łzy pojawiają się nieco później. Towarzyszą krzykowi i opuszczonym kącikom ust. Często dzieci też odwracają głowę od bodźca wywołującego strach i zasłaniają oczy przed nim. U starszych nieco dzieci krzyk ustępuje i pozostaje tylko charakterystyczny wyraz mimiczny i uciekanie.

Sygnałem radości u bardzo małych dzieci jest uśmiech, ogólne rozprężenie całego ciała i wydawanie dźwięków oznaczających zadowolenie (głuzenie). Starsze dzieci wyrażają radość poprzez aktywność ruchową: „podskakują, turlają się po podłodze, piszczą z radości, klaszczą w ręce, chwytają w objęcia osobę, zwierzątko lub przedmiot wywołujące radość, śmieją się hałaśliwie” [Hurlock 1985, s. 400]. Oznakami dobrego nastroju mogą też być: śpiewanie, cmokanie, pokrzykiwanie.

Swoje zainteresowanie dzieci demonstrują poprzez skierowanie wzroku w kierunku bodźca z równoczesnym otwarciem ust i zahamowaniem ruchów, jednak „sposób, w jaki dziecko sygnalizuje swe zainteresowanie, szybko zaczyna podlegać istotnym zmianom. Na początku, wykorzystuje całokształt form gestowych, postawę ciała, reakcje głosowe, lecz stopniowo jego zachowanie zaczyna ewoluować w kierunku reakcji coraz bardziej konwencjonalnych, mniej zależnych od kontekstu, a zarazem bardziej ekonomicznych. I tak około 8. miesiąca życia w sytuacji wspólnej uwagi między nim a matką, dziecko jedynie wyciąga rękę w stronę przedmiotu, by zasygnalizować swoje nim zainteresowanie, zamiast próbować uchwycić ten przedmiot manifestując zniecierpliwienie, jak to czyniło uprzednio. Dziecko wskazuje na przedmiot, pomagając sobie patrzeniem na twarz matki” [Bouvet 1996, s. 80].

Mniej więcej do 6. miesiąca życia dzieci reagują радосnymżywieniem zarówno na widok osób znanych, jak i nieznanymi. Uśmiechają się wówczas i wykonują szybkie, wahadłowe ruchy rąk i nóg. Dzieci potrafią także odbierać znaki niewerbalne wysyłane przez innych. Orientację w wyrazie przeżyć emocjonalnych doznawanych przez innych, niemowlę uzyskuje mniej

więcej od 3. miesiąca życia. Na radość reaguje jednak w mniejszym stopniu niż na gniew i strach.

Komunikacja niewerbalna – raport z badań

Celem podjętych badań jest próba opracowania metody badania komunikacji niewerbalnej dzieci do trzeciego roku życia.

Problemy badawcze zawierają się w następujących pytaniach:

1. Czy dzieci do 3. r. ż. stosują komunikaty niewerbalne w celu porozumiewania się?
2. Jakie są to komunikaty?
3. W jakich sytuacjach są one najczęściej stosowane?
4. Czy dzieci do 3. r. ż. potrafią odbierać komunikaty niewerbalne?
5. Czy istnieją znaki stałe dla wszystkich dzieci i takie, które są indywidualne?
6. Czy, szczególnie u młodszych dzieci, możliwe jest zaobserwowanie różnic w płaczu, gdy jest on wywołany głodem, strachem, niewygodą, czy jeszcze inną przyczyną?

Jedną z metod, którą uznano za istotną w procesie badania komunikacji niewerbalnej małych dzieci jest obserwacja dzieci w grupie. Każde dziecko należy obserwować przynajmniej cztery godziny. Czas obserwacji danego dziecka rozłożono na kilka dni. Rozłożenie czasu obserwacji wynika z tego, że dziecko może być jednego dnia bardziej aktywne, innego mniej aktywne, może znajdować się w różnorodnym nastroju, być w różnorodny sposób pobudzone itd. Obserwacja dotyczyła stosowanych przez dzieci komunikatów oraz ich reakcji na komunikaty innych osób⁶.

⁶ Każda sytuacja komunikacyjna (demonstracja radości, demonstracja gniewu, smutku, chęć zwrócenia uwagi na siebie, akceptacja, odmowa, reakcja na powitanie, reakcja na pożegnanie, na pojawienie się nowej osoby, reakcja na gniew innych osób, reakcja na smutek innych osób) była oceniana w kontekście: mimiki, gestykulacji, kontaktu fizycznego i wzrokowego, dźwięków paralingwistycznych. W kwestionariuszu odnotowywano łączny czas obserwacji oraz wiek dziecka.

Pytania w kwestionariuszu ankiety „Wiedza rodzica na temat komunikacji niewerbalnej dziecka” (opracowanym przez A. Cwalinę, K. Bednarek i K. Sadowską) zawierały pytania o to czy dziecko komunikuje słowem, gestem lub mimiką (jeśli tak, to jakimi?): głód, zmęczenie, chęć zabawy, smutek, radość, gniew, chęć zwrócenia na siebie uwagi, akceptację, odmowę. Kwestionariusz zawierał także pytanie: „Jak dziecko reaguje (słowem, gestem lub mimiką) na: nowe (obce) osoby, powitanie, pożegnanie, rzeczy i czynności lubiane (jakie są to rzeczy i czynności?), rzeczy i czynności nie lubiane (jakie są to rzeczy i czynności?), smutek innych dzieci, radość innych dzieci, gniew innych dzieci”. Zapytano także o to, czy dziecko inicjuje i podtrzymuje rozmowę, czy dziecko reaguje słownie na pytania, prośby, polecenia, czy podczas samodzielnej zabawy dziecko mówi coś do siebie, czy też bawi się w milczeniu oraz czy rodzice dostrzegają „różnice w płaczu dziecka, gdy jest on spowodowany głodem, strachem, złością czy innymi czynnikami (jeśli tak, to jakie są to różnice)”.

Obserwując komunikaty niewerbalne wykorzystywane przez dzieci koncentrowano się na:

- sposobie sygnalizacji potrzeb fizjologicznych,
- sposobie sygnalizowania głodu,
- sposobie przejawiania emocji – radości, smutku i gniewu,
- sposobie zwrócenia na siebie uwagi,
- sposobie odmowy i akceptacji.

Obserwując reakcję dzieci na komunikaty niewerbalne innych osób koncentrowano się na:

- reakcjach w związku z odczuwaniem radości, smutku i gniewu innych dzieci,
- reakcjach na powitanie i pożegnanie.

W procesie badawczym pomocnym narzędziem stał się także kwestionariusz ankiety dla rodziców służący pozyskaniu informacji na temat rozwoju komunikacji dzieci uczestniczących w badaniu. W badaniu udział wzięło 10 dzieci uczęszczających do jednego z poznańskich niepublicznych żłobków. Pięcioro z badanych to dzieci w drugim roku życia, pięcioro kolejnych dzieci miało skończone dwa lata, ale nie ukończone 32 miesiące życia. Badanie przeprowadzono w listopadzie i grudniu 2018 roku⁷.

Komunikowanie radości

U dzieci w wieku drugiego roku życia zaobserwowano, że radość najczęściej wyrażana jest poprzez wyraz mimiczny twarzy, w którym największy udział biorą usta oraz poprzez gestykulację, którą charakteryzują ruchy rąk. Tylko u jednego dziecka zarejestrowano reakcję paralingwistyczną w postaci pisku. Reakcję taką potwierdziła też ankieta oddana przez rodziców tego dziecka.

U dwojga dzieci zaobserwowano głośny śmiech. Wyciąganie języka na brodę zarejestrowano wyłącznie u jednego dziecka. W przypadku wszystkich badanych widziano unoszenie kątek ust.

W grupie dzieci pomiędzy drugim rokiem życia a 32. miesiącem życia, obok mimiki i gestów zaobserwowano także pojawienie się dźwięków paralingwistycznych, takich jak pisk, krzyk i głośny śmiech. Sygnałem, który zaobserwowano jako pojawiający się najczęściej był uśmiech. W tej grupie wiekowej znacznie częściej dostrzegano także głośny śmiech jako oznakę radości. Przejawem radości dającym się zaobserwować w przypadku wszystkich dzieci były uniesione kąćki ust.

Komunikowanie gniewu

Wszystkie dzieci w pierwszej grupie wiekowej komunikowały gniew. Komunikowanie gniewu odbywało się poprzez otwieranie buzi, obniżanie brwi (w przypadku wszystkich dzieci) i towarzyszący temu płacz (w przypadku trojga dzieci). Przejawem gniewu zaob-

⁷ Narzędzia badawcze skonstruowane zostały w znacznej mierze przez mgr Annę Cwalinę – nauczyciela małego dziecka i logopedę z wieloletnim stażem pracy.

serwowanym w przypadku jednego dziecka było także leżenie na podłodze twarzą do ziemi i odpychanie dzieci oraz osób dorosłych od siebie.

W przypadku dzieci powyżej drugiego roku życia najczęstszymi przejawami niewerbalnego komunikowania gniewu były: obniżone brwi (czworo dzieci), opuszczone kąciki ust (troje dzieci), płacz i krzyk (wszystkie pięcioro dzieci). W przypadku jednego dziecka dostrzeżono zaciskanie warg, marszczenie nosa. Dodatkowo, dzieci komunikowały także gniew poprzez rzucanie zabawkami oraz tupanie nogami oraz sygnalizowały swoje odczucia werbalnie, głównie poprzez głośne powtarzanie słowa „nie”, „moje”, „daj”.

Komunikowanie smutku

Obserwowane dzieci w wieku do drugiego roku życia, w celu zakomunikowania smutku otwierały buzię i płakały. Objawom tym towarzyszyły przeważnie uniesione brwi.

Dzieci z grupy starszej komunikowały często smutek także werbalnie.

W zakresie komunikacji niewerbalnej smutku, najczęstszymi znakami były opuszczone kąciki ust, którym często towarzyszyły podniesione lekko brwi oraz płacz (wszystkie dzieci). W przypadku jednego z dzieci dostrzec można było także wodzenie wzrokiem w poszukiwaniu osoby dorosłej. Wszystkie spośród obserwowanych dzieci odpowiadały dorosłym zainteresowanym ich sytuacją poprzez dotyk (przytulenie się do chętniej do przytulenia osoby dorosłej).

Komunikacja odmowy

W przypadku dzieci do drugiego roku życia nie zaobserwowano wyraźnych komunikatów o charakterze odmowy. Komunikowanie odmowy dało się zaobserwować w grupie dzieci powyżej drugiego roku życia. Troje dzieci wyraźnie kręciło głową, odwracało głowę od mówiącego, odpychało osobę, wobec której okazywało odmowę. W przypadku dzieci powyżej drugiego roku życia zaobserwować również można było ucieczkę dzieci od osoby, wobec której skierowana była odmowa lub – w dwóch przypadkach – przechodzenie „obok” wbrew prośbie, jednak w bezpośrednim kontakcie wzrokowym i z uniesionymi kącikami ust (lekki uśmiech).

Komunikowanie akceptacji

Najczęściej obserwowanym przejawem niewerbalnym akceptacji w przypadku dzieci młodszych było unoszenie przez nie kącików ust. Pozostałe znaki, takie jak: przytulanie innej osoby, podskakiwanie i głośny śmiech, zarejestrowano nielicznie.

W drugiej grupie najczęściej obserwowanym niewerbalnym komunikatem świadczącym o akceptacji był uśmiech. Dostatecznie często dało się także zaobserwować przytulanie się do osoby, której dziecko chciało okazać

swoją akceptację (troje dzieci). W tej grupie, choć rzadziej, obserwowano także kiwanie główką w górę i dół.

Sposoby zwrócenia na siebie uwagi

Najczęstszym sposobem zwrócenia na siebie uwagi w grupie najmłodszych dzieci był płacz. Komunikatem dodatkowym, który zaobserwowano jako charakterystyczny dla jednego dziecka był także pisk, dodatkowo – w przypadku czworga dzieci – dostrzeżono potrzebę przytulania osoby, której uwagę dziecko chciało na siebie zwrócić.

W grupie dzieci powyżej drugiego roku życia zaobserwowano, że wszystkie dzieci podchodziły do osoby, której uwagę chciały zwrócić. Często występującym w obserwacji komunikatem świadczącym o potrzebie zwrócenia uwagi dorosłego było ponadto podawanie lub pokazywanie zabawki (czworo dzieci). Płacz, jako sposób zwrócenia na siebie uwagi, zaobserwowano wyłącznie w przypadku jednego dziecka.

Dwoje z dzieci uśmiechało się do osoby, której uwagę chciały zwrócić. Dodatkowo, starsze dzieci komunikowały obserwowaną potrzebę także werbalnie.

Niewerbalne „dzień dobry”

Reakcji na powitanie przez osobę dorosłą nie zaobserwowano u dwojga najmłodszych dzieci. W przypadku pozostałych dzieci dostrzeżono, że w sytuacji ich powitania przez osobę dorosłą najczęściej przyglądały się one osobie, która witała się z dzieckiem. Jedno z dzieci podało osobie „witającej” jej zabawkę i odpowiedziało uśmiechem.

W przypadku dzieci powyżej drugiego roku życia, komunikatem zwrotnym był zazwyczaj uśmiech oraz podchodzenie do osoby, która witała się z dzieckiem. Dzieci starsze (dwoje z badanych) uśmiechając się dodawało także komunikat werbalny: „dobry”.

Komunikacja pożegnania

Młodsze dzieci nie reagowały na ogół na pożegnanie, jednak jednostkowo dostrzeżono machanie ręką („pa, pa”). W przypadku jednego dziecka dostrzeżono także uśmiech.

Wszystkie dzieci powyżej drugiego roku życia machały ręką. Część z nich werbalizowała przy tym: „pa, pa”.

Komunikacja zainteresowania smutkiem innego dziecka

Komunikatem pojawiającym się w związku z dostrzeżeniem przez dziecko smutku innych dzieci, którą zaobserwowano u 100% badanych wśród wszystkich dzieci, było przyglądanie się smutnemu dziecku. W jednym przypadku (dziecko powyżej drugiego roku życia) dostrzeżono także, że dziewczynka podeszła do smutnego dziecka i usiadła z nim na dywanie i starała się je głaskać i tulić.

Komunikacja zainteresowania radością innego dziecka

W najmłodszej grupie, dzieci bardzo rzadko reagowały na radość innych, jednak jednostkowym komunikatem niewerbalnym w związku z radością innego dziecka było przyglądanie się temu dziecku wraz z towarzyszącym uśmiechem.

W grupie dzieci powyżej drugiego roku życia reakcji na radość innych nie zaobserwowano u dwójga spośród badanych. U pozostałych dzieci najczęściej rejestrowanym komunikatem niewerbalnym było przyglądanie się wesołemu dziecku oraz uśmiech. Jedno z dzieci klaskało w dłonie i wskazywało palcem radosne dziecko.

Komunikacja dostrzeżonego u innego dziecka gniewu

W najmłodszej grupie komunikatem pojawiającym się w związku z dostrzeżeniem gniewu innych dzieci był na ogół płacz. Jednostkowo płacz ten był także powiązany z tupaniem nogami.

W przypadku dzieci starszych dostrzeżono, że przyglądają się one dziecku przejawiającemu gniew i niezadowolenie. Dzieci, które przyglądały się zagniewanemu rówieśnikowi obniżały przy tym brwi (troje dzieci). Jedno z dzieci przestraszyło się i zaczęło głośno płakać.

Komunikacja w sytuacji dostrzeżenia nowej osoby

Najczęściej rejestrowanym sposobem zainteresowania się nową osobą było przyglądanie się tej osobie. Jedno ze starszych dzieci odwzajemniło uśmiech osoby dorosłej, jedno z dzieci otworzyło dodatkowo usta, zaś jedno – uniosło brwi i obniżyło głowę (zaobserwowana reakcja przypominała wstyd).

Komunikacja potrzeb fizjologicznych

Zarówno w pierwszej, jak i w drugiej grupie nie zaobserwowano, aby dzieci sygnalizowały potrzeby fizjologiczne.

Podsumowanie

Dziecko pojawia się więc na świecie z biologiczną gotowością do kontaktu z innym człowiekiem. Niemowlęta pozbawione kontaktu behawioralnego, w toku którego zaspokajane są ich wszelkie potrzeby biologiczne, nie będą w stanie przeżyć. Zdolność do współbrzmienia uczuciowego z drugim człowiekiem stanowi o przynależności do gatunku ludzkiego, jest wrodzona. „By jednak ujawniła się i rozwinęła w pełni, musi zostać rozbudzona” [Olechnowicz 2015, s. 14]. Widocznym przejawem współuczestnictwa uczuciowego jest pierwszy uśmiech dziecka w stronę matki. „Począwszy od tego momentu, będącego punktem zwrotnym w uczuciowym rozwoju dziecka, uczy się ono cieszyć radością swych bliskich i smucić ich troskami, matka zaś odpowiada mu tym samym” [ibid., s. 14].

Dziecko, w momencie pojawienia się na świecie, staje się „aktywnym uczestnikiem w wymianie społecznej z otoczeniem, ujawniając przy tym swoje indywidualne cechy oraz potrzeby. Wymaga to od środowiska odpowiedniego dostosowania się zarówno do potrzeb dziecka wynikających z przebiegu rozwoju, jak i potrzeb specyficznych, wynikających np. z charakterystyki systemu nerwowego, funkcjonowania zmysłów, sposobu reakcji na bodźce itp.” [ibid., s. 9]. Rozwój dziecka u progu życia w dużej mierze zależy od interakcji „twarzą w twarz” z dorosłym. Dziecko, w bezpośredniej relacji z dorosłym, ustawicznie obserwuje twarz najbliższego opiekuna.

Od początku życia człowieka dochodzi do „wymiany (transakcji) pomiędzy niemowlęciem a środowiskiem” [Czub 2014, s. 9]. W procesie tym dziecko oraz jego opiekun nawzajem się do siebie dostrzegają, ustawicznie dochodzi do wzajemnej komunikacji. Budowanie przywiązania nie jest bez tej komunikacji możliwe, jednocześnie jest ono „szczególnie ważne nie tylko ze względu na jego znaczenie dla funkcjonowania we wczesnym dzieciństwie, ale również dlatego, że stanowi istotny czynnik prawidłowego przebiegu rozwoju psychicznego w kolejnych okresach życia, wpływając nie tylko na jakość procesów emocjonalnych, ale także poznawczych, a co za tym idzie, stanowiąc ważną podstawę osiągnięć osobistych, edukacyjnych i zawodowych” [ibid., s. 11]. Budowanie przywiązania odbywa się poprzez protodialeg z wiodącym opiekunem [Krauze-Sikorska 2016, s. 38]⁸.

Podczas obserwacji, którą przeprowadzono w związku z podjęciem badań nad komunikacją niewerbalną dzieci do lat trzech dostrzeżono wyraźnie podobne komunikaty w przypadku większości dzieci, jednak istotnym wnioskiem z badań jest ten, że wiele z nich podyktowanych było sytuacją wzajemności z osobą dorosłą lub współdziałaniem z drugim dzieckiem. W przypadku, gdy dziecko otrzyma uśmiech, reaguje także uśmiechem, w sytuacji, gdy dziecko wyraża gniew, zainteresowanie osoby dorosłej najczęściej ten gniew przerywa. Dzieci, które podczas obserwacji nie wyrażały w sposób czytelny komunikatów niewerbalnych były jednocześnie dziećmi, o których rodzice w ankietach nie udzielali dość szczegółowych informacji. Fakt ten świadczyć może o tym, że dzieci te nie wchodziły zbyt często w interakcje z osobami w środowisku rodzinnym, co „przenosi” się także na środowisko instytucjonalne.

Ponieważ „podstawą efektywnej konwersacji jest umiejętność uważnego słuchania, w którą wpisana jest konieczność skupiania całkowitej uwagi na przesłanych

⁸ Dzieci w okresie od urodzenia do ukończenia pierwszego roku życia powinny nauczyć się ufać, że opiekun dba o zaspokajanie ich potrzeb. Troska, stałość i przewaga pozytywnych doświadczeń pozwalają dziecku odczuwać, że świat jest przyjazny, bezpieczny, dobry. Dzięki takiemu postępowaniu osób dorosłych dziecko ma możliwość spokojnego przyjmowania i przeżywania nowych doświadczeń, a także stopniowego funkcjonowania w „prototypowej samodzielności” czyli bez ustawicznej obecności dorosłego opiekuna.

od nadawcy do odbiorcy informacji, odzwierciedlająca koncentrację zawierającą w sobie zaangażowanie, zainteresowanie i wysiłek psychiczny" [Cywińska 2016b, s. 98], każdy dorosły opiekun powinien już od samego początku słuchać uważnie wszelkich komunikatów, które „wysyła” w jego stronę małe dziecko. Słuchanie dziecka, u progu jego życia, można klasyfikować jako słuchanie aktywne mające na celu „rozszyfrowanie” tego, co przekazuje nam dziecko (a także „rozszyfrowanie” tego, co dokonuje się w jego wnętrzu), słuchanie empatyczne związane nie tylko z koncentrowaniem się na komunikacie, ale także na stanie emocjonalnym komunikującego się z dorosłym dziecka [ibid., s. 99].

Bibliografia:

- Barbier J. M., *Leksykon analizy aktywności, Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, Łódź 2016.
- Bates E., *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*, New York 1979.
- Bouvet D., *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, Warszawa 1996.
- Butterworth G., *Niemowlęstwo*, [w:] *Psychologia rozwojowa*, P. E. Bryant, A. M. Colman (red.), Poznań 1997.
- Cernack J. M., Porter R. H., *Recognition of maternal axillary odors by infants*, „Child Development” 1985, nr 56.
- Cywińska M., *Opanowanie języka i mowy przez dziecko*, [w:] *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, M. Cywińska (red.), Poznań 2016a.
- Cywińska M., *Rozwijanie sprawności językowych dziecka*, [w:] *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, M. Cywińska (red.), Poznań 2016b.
- Czub M., *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo. Wiek 0–2/3 lata*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, A. I. Brzezińska (red.), *Seria I: Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. I, Warszawa 2014.
- DeCasper A. J., Spence M. J., *Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds*, „Infant Behavior and Development” 1986, nr 9.
- Doherty-Snedden G., *Neverbální komunikace dětí. Jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*, Praha 2005.
- Dolto F., *La cause des enfants*, Paris 1985.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998.
- Gerstmann S., *Rozwój uczuć*, Warszawa 1986.
- Gibson J., *The senses considered as perceptual system*, Boston 1966.
- Gueguen C., *O zachowaniach dziecka decydują procesy rozwoju jego mózgu. Wychowanie szczęśliwego dziecka w świetle rewolucyjnych odkryć naukowych*, Warszawa 2015.
- Harwas-Napierała B., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Poznań 2008.
- Hurlock E., *Rozwój dziecka*, t. II, Warszawa 1985.
- Iniewicz G., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania*, „Psychiatria Polska” 2008, tom XLII, nr 5.
- Jordan B., *Scaffolding learning and co-constructing understanding*, „Young Children” 1993, nr 11.
- Kołątaj W., *Bezwarunkowy i warunkowy krzyk niemowlęcy*, „Audiofonologia” 1993, t. V.
- Kornas-Biela D., *Okres prenatalny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, J. Trempała (red.), Warszawa 2011a.
- Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin 2011b.
- Kościńska M., *Trudne macierzyństwo*, Warszawa 1998.

Krauze-Sikorska H., *Determinanty fizycznego i psychospołecznego rozwoju małego dziecka*, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, G. Rura, K. Sadowska, *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożeń*, Poznań 2016.

Kuszak K., *Małe dziecko w środowisku dorosłych. O budowaniu pozytywnej więzi z opiekunem*, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, G. Rura, K. Sadowska, *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożeń*, Poznań 2016.

Meltzoff, A. N., Moore K., *Imitation of facial and manual gestures by human neonates*, „Science” 1977, nr 198.

Nowak M., *Personalistyczne wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa 2005.

Olechnowicz H., *Pierwsze kroki wśród ludzi*, Warszawa 2015.

Parke R. D., Gauvain M., *Child Psychology. A Contemporary Viewpoint*, New York 2009.

Porayska-Pomsta J., *Zagadnienia periodyzacji rozwoju mowy*, „Logopedia” 2009, nr 1.

Rathus S. A., *Psychologia współczesna. Lepiej – więcej – przystępnie*, Gdańsk 2004.

Rowid H., *Szkola twórcza*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, S. Wołoszyn (red.), Kielce 1998.

Sadowska K., *Wczesnodziecięca edukacja w żłobku. Obraz i postrzeganie*, Poznań 2018.

Sarnikova G., *Otázky a rozvoj filozofického myšlení dětí v předškolním věku*, „Predškolská výchova” 2016, nr 17.

Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2008.

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

Slater A., Lewis M., *An introduction to infant development*, New York 2007.

Smółka L., *Filozofowanie z dziećmi jako wspieranie ich podmiotowego rozwoju*, [w:] *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red.), Kraków 2010.

Szuman S., *Dzieła wybrane. Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, t. I, Warszawa 1985.

Twardowski A., *Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, Kalisz-Poznań 2002.

Zoller E., *Učenie dětí ptat se a přemyslet. Metody a aktivity k rozvoji myšlení a kultivaci osobnosti dětí*, Praha 2012.

In dialogue with a child up to three years old

Abstract: In this study, the authors focus on the child's communication during early childhood because communication, along with locomotion and manipulation, is one of the three key developmental areas characteristic for this period of life. The authors signal the need for dialogue or interaction with the child and the need to develop communicative competence of the child. They also pay special attention to the need to create developmental conditions adequate to the child's needs and to build the attachment between the child and the leading caregiver. The authors also present the results of their observation carried out in a group of 10 children staying in a nursery and regarding non-verbal communication.

Key words: child, communication, dialogue

Autorkami artykułu są: dr Katarzyna Sadowska z Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz mgr Anna Cwalina – nauczycielka w Przedszkolu nr 163 „Baśniowy Zamek” w Poznaniu.