EDUKACJA - DEMOKRACJA - ROZWÓJ

redakcja naukowa

IWONA KOPACZYŃSKA
AGNIESZKA OLCZAK

WYBRANE PROBLEMY OPIEKI I EDUKACJI DZIECI DO TRZECIEGO ROKU ŻYCIA

WYBRANE PROBLEMY OPIEKI I EDUKACJI DZIECI DO TRZECIEGO ROKU ŻYCIA

redakcja naukowa

IWONA KOPACZYŃSKA
AGNIESZKA OLCZAK

WYBRANE PROBLEMY OPIEKI I EDUKACJI DZIECI DO TRZECIEGO ROKU ŻYCIA

Zielona Góra 2016

Recenzent
dr hab. Waldemar Segiet

© Copyright by Fundacja Edukacja – Demokracja – Rozwój,
Zielona Góra 2016

ISBN 978-83-942938-3-3 (wersja papierowa)
ISBN 978-83-942938-4-0 (wersja elektroniczna)

Projekt okładki
Rafał Olczak
Na okładce wykorzystano reprodukcję obrazu Adama W. Bagińskiego

Wydawca

Fundacja Edukacja – Demokracja – Rozwój
ul. Kokosowa 26/1
65-120 Zielona Góra
www.fedr.pl
e-mail: info@fedr.pl

Druk i oprawa
Ligatura
www.ligatura.com.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp 9

Część I
Żłobek jako instytucja opieki i edukacji dzieci w pierwszych trzech latach życia 13

Rozdział 1. Edukacja i opieka dzieci do trzeciego roku życia – stan i kierunki pożądanych zmian. *Agnieszka Olczak* 15
Wprowadzenie 15
1.1. Fundamentalne znaczenie pierwszych lat życia dziecka 16
1.2. Organizacja opieki nad dziećmi do trzeciego roku życia w Polsce 18
1.3. Żłobek jako instytucja wspierająca rozwój dziecka – fakt czy życzenie? 21
1.4. Żłobek jako instytucja wspierająca (czy wyręczająca?) rodzinę 24
1.5. Zmiana spojrzenia na instytucje wczesnej edukacji i opieki – przykłady i możliwości 27
1.6. Bariery dla zmian we wczesnej edukacji i opiece 30
Podsumowanie 31

Rozdział 2. Żłobek w opiniach i doświadczeniach rodziców małych dzieci – raport z badań. *Aneta Mac* 33
Wprowadzenie 33
2.1. Metodologia i charakterystyka próby badawczej 35
2.2. Analiza wyników badań własnych 37
Zakończenie 48

Rozdział 3. Projekt pedagogiczny w działaniu wychowawcy w żłobku.
Lucyna Telka 51
Wprowadzenie 51
3.1. Wyobrażenia o relacji dziecka i wychowawcy 53
3.2. Projekt pedagogiczny – transformacja wyobrażeń 55
3.3. Projekt pedagogiczny – cechy procesu 58
3.4. Obserwacja – element warsztatu pracy wychowawcy w żłobku 61
3.5. Przykład projektu pedagogicznego – ujawniona „dusza" placówki 64
Zakończenie 66

Rozdział 4. Projekt zmian nieadekwatnych zachowań opiekunów w stosunku do dzieci dwuletnich w żłobku.
Dominika Loch i Renata Cebernik 67
Wprowadzenie 67
4.1. Analiza SWOT. Mocne i słabe strony żłobka 69
4.2. Prawidłowy schemat postępowania opiekunek w relacji z dziećmi 2-3 letnimi 74
4.3. Diagnoza problemu-działania ideacyjne 75
Podsumowanie 77

Część II
Żłobek jako miejsce stymulowania i wspierania rozwoju dziecka 79

Rozdział 5. Kilka uwag o potrzebie wczesnej diagnozy i stymulacji dziecka w pierwszych latach życia. *Ewa Zmuda* 81
Wprowadzenie 81
5.1. Potrzeba wczesnej interwencji 82
5.2. Rola żłobka w pracy z dziećmi zagrożonymi dysfunkcjami 90
Podsumowanie 92

Rozdział 6. Od do urodzenia do uspołecznienia. Warunki prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci w pierwszych latach życia.
Iwona Kopaczyńska, Kornelia Kopaczyńska 95
Wprowadzenie 95
6.1. Znaczące sygnały jako podstawa pierwszych społecznych interakcji 96
6.2. Zdolność do emocjonalnego odzwierciedlania 99
6.3. Od reagowania na potrzeby do poczucia pewności w relacjach z innymi 104
Podsumowanie 108

Rozdział 7. Terapia logopedyczna małych dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy. *Marzena Maria Szurek* 109
Wprowadzenie 109
7.1. Logopeda w kontakcie z dzieckiem poniżej 3 roku życia 110
7.2. Programowanie terapii – założenia metodyczne 113
7.3. Ćwiczenia ogólnorozwojowe w kontekście stymulacji lewopółkulowych mechanizmów języka 115
7.4. Rola zabawy w rozwoju językowym dziecka 118
Podsumowanie 120

Rozdział 8. Z muzyką w żłobku – małe dziecko jako uczestnik procesu muzycznego. *Lidia Kataryńczuk-Mania* 121
Wprowadzenie 121
8.1. Dziecko w świecie dźwięku 122
8.2. Zajęcia umuzykalniające 128
8.3. Świat zabawy muzycznej 130
8.4. Świat instrumentów 131
8.5. Zabawy i piosenki – Ciało i przestrzeń 131
Podsumowanie 134

Bibliografia 135

Informacje o Autorach 149

WSTĘP

Prezentowana publikacja dotyczy wybranych kwestii opieki i edukacji najmłodszych dzieci, do 3 roku życia. Obecność na rynku wydawniczym literatury podejmującej problematykę zinstytucjonalizowanych działań opiekuńczo-edukacyjnych nie jest satysfakcjonująca. Nadal w wielu środowiskach funkcjonuje przekonanie, że dzieci we wczesnym okresie życia wymagają jedynie dobrej opieki i zabiegów higienicznych. Działania edukacyjne i wspierające rozwój w sferach społecznej, emocjonalnej są kwestią często pomijaną.

Tymczasem rozwój wiedzy głównie w zakresie psychologii rozwoju dziecka i pedagogiki w aspekcie wczesnego wspierania rozwoju wskazuje, jak bardzo istotny w perspektywie życia człowieka jest okres pierwszych kilkudziesięciu miesięcy życia. Wiele podjętych badań ukazuje, że niezwykła dynamika i tempo rozwoju dziecka w pierwszym okresie życia, a także ogromna plastyczność we wszystkich sferach rozwoju stwarzają szansę na maksymalną aktywizację potencjału dziecka. Wiele też wyników badań dowodzi, że pierwsze doświadczenia społeczno-emocjonalne z opiekunem kształtują podstawy przyszłego funkcjonowania w relacjach z innymi ludźmi.

Organizacja zinstytucjonalizowanej opieki nad najmłodszymi dziećmi od lat budzi także wiele dyskusji i kontrowersji, głównie w aspekcie odpowiedzialnej, empatycznej i profesjonalnej

pracy pedagogicznej zatrudnionych w placówkach opiekunów. Fakt ten implikuje pytania o przygotowanie, kwalifikacje i kompetencje zatrudnianych opiekunów, aby pokonać mit o tym, że wystarczy być kobietą, aby móc pracować z małymi dziećmi.

Organizacja żłobków to także problem natury społecznej. Tworzenie miejsc opieki nad najmłodszymi dziećmi ma także swoją historię, zakorzenioną w przemianach cywilizacyjnych, upowszechnieniu idei równości, egalitaryzmu, demokratyzacji. Z jednej strony, wejście kobiet na rynek pracy zainicjowało lawinę zmian w funkcjonowaniu rodziny, pełnieniu ról w rodzinie i społeczeństwie, systemie wartości, kulturze i wielu innych obszarach życia społecznego. Z drugiej strony, czynnikiem dopełniającym stała się ekonomia. Obecnie w większości rodzin praca zawodowa kobiety jest konieczna ze względu na potrzeby rodzinnego budżetu. W wielu rodzinach możliwość rezygnacji z pracy zawodowej na rzecz samodzielnej opieki matki nad dzieckiem stała się luksusem.

Zawodowe zaangażowanie kobiet w sposób oczywisty wiąże się z potrzebą organizacji opieki nad najmłodszymi dziećmi. Jednak dziś podkreślamy, że żłobki pełnią także funkcje edukacyjne i ten aspekt pracy z najmłodszymi jest szczególnie ważny.

Książka składa się z ośmiu rozdziałów ujętych w dwie części.

Pierwsza część zawiera cztery rozdziały poświęcone żłobkom jako instytucjom rozpatrywanym w aspekcie formalno-prawnym i pedagogiczno-rozwojowym. Pierwszy rozdział autorstwa Agnieszki Olczak przybliża znaczenie wczesnego okresu rozwoju dziecka, przywołuje między innymi zadania rozwojowe tego okresu. Autorka także w uporządkowany chronologicznie sposób wskazuje, jakie zmiany formalno-prawne zachodziły w ostatnich latach w organizowaniu instytucjonalnych form opieki nad dziećmi. Zarysowuje także pola problemowe do dyskusji nad funkcjonowaniem żłobków, ich rolą i możliwościami zmian w ich definiowaniu we współczesnym społeczeństwie.

Drugi rozdział autorstwa Anety Mac przedstawia spojrzenie na instytucję żłobka oczami rodziców. Rozdział ten jest przedstawieniem badawczego projektu zrealizowanego na próbie 102 osób będących rodzicami dzieci pozostających pod opieką żłobka. Wyniki

badań są niezwykle cennym źródłem wiedzy o mocnych i słabych stronach organizacji opieki nad dziećmi, tym bardziej że przedstawiają perspektywę bezpośrednio zainteresowanych osób.

W trzecim rozdziale Lucyna Telka podejmuje zagadnienie procesu budowania projektu pedagogicznego, posługując się przykładem wieloletniego współdziałania łódzkich placówek i Uniwersytetu Łódzkiego. Przedstawia refleksje będące wynikiem badań, ukazując trudny proces przemian, zwłaszcza w kontekście budowania koncepcji wychowania w żłobku opartej na niedyrektywnych nurtach wychowania. Sięga do bogatej literatury, ukazując przemiany w myśleniu o wspieraniu rozwoju najmłodszych dzieci.

Czwarty rozdział zawiera przykład projektu realizowanego w jednym ze żłobków w Zielonej Górze. Autorki Renata Cebernik i Dominika Loch przedstawiają wybrane aspekty zmiany w placówce, ujawniając potrzebę podnoszenia kwalifikacji i kompetencji opiekunów pracujących z najmłodszymi dziećmi. Podkreślają także znaczenie sprawnej organizacji pracy, zwłaszcza w dużych placówkach oraz współpracy z rodzicami i środowiskiem.

Druga część książki, także zawierająca cztery rozdziały, podejmuje kwestie wspierania i stymulowania rozwoju dzieci, będących pod opieką instytucji, w czterech różnych odsłonach. Ewa Zmuda przedstawia kwestię wczesnej interwencji, wskazując na potrzebę szybkiej i profesjonalnej diagnozy dziecka, by w porę uchwycić deficyty i podjąć właściwą terapię. Ważną rolę w tym zakresie pełni właśnie żłobek, w którym zatrudnieni profesjonaliści wspólnie z rodzicami mogą stwarzać dzieciom optymalne warunki dla rozwoju.

Iwona Kopaczyńska i Kornelia Kopaczyńska podejmują natomiast kwestię znaczenia pierwszych kontaktów społecznych dziecka, odwołując się do teorii przywiązania J. Bowlbiego. Podkreślenia wymaga fakt, że pierwsze doświadczenia emocjonalno-społeczne dziecka po urodzeniu są istotnym modyfikatorem przyszłych relacji w świecie społecznym. Dla osób pełniących rolę opiekunów ma to bardzo istotne znaczenie, ze względu na ogromną odpowiedzialność za prawidłowy rozwój społeczny

dziecka, mimo że efekty będą dostrzegalne za klika, kilkanaście, kilkadziesiąt lat.

Kolejny rozdział autorstwa Marzeny Marii Szurek dotyczy terapii logopedycznej małych dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy do trzeciego roku życia. Prawidłowy rozwój mowy u dziecka w okresie „złotego okresu", który ma miejsce właśnie w pierwszych trzech latach życia dziecka, wymaga stworzenia właściwych warunków. Rozwój mowy dziecka jest ważny ze względu na związki z myśleniem, a także z coraz lepszym nawiązywaniem kontaktu z innymi i z sobą (mowa wewnętrzna). Tu także autorka potwierdza potrzebę profesjonalizacji opieki i edukacji w żłobku.

Ostatni ósmy rozdział, którego autorką jest Lidia Kataryńczuk-Mania, przedstawia zagadnienie znaczenia muzyki we wczesnym dzieciństwie. Autorka podkreśla, że muzyka jest językiem uniwersalnym, a jednocześnie doskonałym narzędziem dla wyrażania spontaniczności. Jest też naturalnym językiem, przez który dziecko może i chętnie nawiązuje kontakt z innymi, wyraża siebie. Pierwsze trzy lata to także fundamentalny okres kształtowania się naturalnej muzykalności człowieka. Autorka doskonale wprowadza czytelnika w problematykę organizowania zajęć umożliwiających muzyczny rozwój dziecka.

Pragniemy w tym miejscu złożyć nasze podziękowania Recenzentowi tej pracy dr. hab. Waldemarowi Segietowi za poświęcony czas, podpowiedzi i uwagi, podzielenie się z nami swoimi spostrzeżeniami, wnioskami. Dziękujemy za życzliwość i inspiracje.

Redaktorki
Zielona Góra 2016

CZĘŚĆ I

Żłobek
jako instytucja opieki
i edukacji dzieci
w pierwszych trzech
latach życia

ROZDZIAŁ 1

Edukacja i opieka dzieci do trzeciego roku życia – stan i kierunki pożądanych zmian

Agnieszka Olczak

Rozprawiając o organizacji edukacji i opieki nad małymi dziećmi, łatwo popaść w schemat i skoncentrować główną uwagę na formach tej edukacji i opieki, braku dostępności czy stereotypach mówiących o tym, że dziecko ma być wychowywane w rodzinie, a żłobek stanowi tylko jej sustytut, którego skutki mogą być dla dziecka szkodliwe. Podczas debaty, którą na ten temat zorganizowano na Uniwersytecie Zielonogórskim[1], postawione zostało pytanie dla kogo właściwie są żłobki – dla dzieci, których wielostronny rozwój może być tam wspierany, czy może bardziej dla rodziców, by mieli gdzie „oddać" dziecko na czas swojej pracy zawodowej? A może jednak są złem, bo szkodzą rozwojowi najmłodszych, osłabiają więzi dziecka z rodzicami i są sprzeczne z szeroko podzielanym poglądem, że do 3. roku życia (a może i dłużej) dziecko ma być pod opieką matki? W tym artykule podjęto próbę analizy i dyskusji z tymi stanowiskami, szukania argumentów i staranie o wyprowadzenie najważniejszych wniosków dotyczących kierunków pożądanych zmian. Zanim jednak do tego dojdzie, konieczne jest uzasadnienie podjętej problematyki, które odnajduję w argumentacji psychologów, wskazujących na istotne znaczenie wczesnego dzieciństwa dla całożyciowego funkcjonowania człowieka.

[1] Nawiązuję w tym miejscu do II Seminarium Naukowego pt.: *Żłobek – szansa na rozwój dziecka, wsparcie rodziny czy zło konieczne?* – zorganizowanego na Uniwersytecie Zielonogórskim w dniu 12.03.2014 roku.

1.1. Fundamentalne znaczenie pierwszych lat życia dziecka

Dzieci są fenomenem. Jak trafnie ujęli to A. Gopnik, P. Kuhl i A. Meltzoff, „dzieci są fascynujące, tajemnicze, po prostu niesamowite (…). Okazuje się, że zdolności, które pozwalają nam uczyć się o świecie i o nas samych, mają swe korzenie w niemowlęctwie. Rodzimy się ze zdolnością do poznawania tajemnic wszechświata, naszych własnych umysłów i pragnieniem popychającym nas do badania i eksperymentowania”[2]. Zaś S. Grzelak, przywołując teorię E. Eriksona, porównuje wczesne dzieciństwo do fundamentu. Wskazuje, że im wcześniejszy etap w rozwoju, tym większe jest jego znaczenie. Podkreśla też, że pamięć dorosłego sięga nie dalej niż do wieku około 3 lat, a to co było wcześniej jest jak fundament domu – zakopany, ukryty, ale, mimo że jest niewidoczny, to na nim wszystko się opiera[3]. Można zatem zauważyć, że okres wczesnego dzieciństwa jest czasem fundamentalnych, kluczowych i bardzo zróżnicowanych zmian, które zachodzą w każdej ze sfer funkcjonowania człowieka, jest czasem, w którym dziecko zdobywa pierwsze doświadczenia, które będą podstawą jego funkcjonowania w kolejnych latach[4]. Jak zauważa Magdalena Czub, już „w ciągu pierwszego roku życia przed niemowlęciem stoi szereg zadań, których wypełnienie warunkuje jego dalszy rozwój”[5], dlatego Autorka dokonuje zestawienia tych zadań, by unaocznić znaczenie rozwojowe tego okresu (por. Zestawienie 1).

Mamy świadomość, że „we wszystkich obszarach zachodzą ważne procesy i radykalne przekształcenia. Najważniejsze dla dalszego rozwoju i podstaw prawidłowego funkcjonowania

[2] A. Gopnik, P. Kuhl, A. Meltzoff, *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci,* Poznań 2004, s. 20-21.

[3] S. Grzelak, *Buduje się od fundamentów,* [w:] *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji,* red. T. Ogrodzińska, Warszawa 2000, s. 20 i nast.

[4] M. Czub, *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?,* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka,* red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 65.

[5] Ibidem, s. 66.

Zestawienie 1. Zadania rozwojowe w okresie wczesnego dzieciństwa według różnych autorów

Wydarzenia znaczące według E.H. Eriksona	Obszary rozwoju według B.M. i Ph.R. Newmanów	Zadania rozwojowe według R.J. Havighursta
• dzieci muszą nauczyć się ufać, że inni troszczą się o ich potrzeby, • jeśli opiekunowie odrzucają dziecko lub są niekonsekwentni, może ono spostrzegać świat jako niebezpieczny, pełen ludzi niegodnych zaufania, • matka lub główny opiekun jest kluczowym czynnikiem społecznym w rozwoju dziecka.	• społeczne przywiązanie, • inteligencja sensoryczno-motoryczna i prymitywna przyczynowość, • stałość przedmiotu, • dojrzewanie funkcji sensorycznych i motorycznych, • rozwój emocjonalny w powiązaniu z komunikacją dziecko-opiekun.	• uczenie się chodzenia, • uczenie się przyjmowania pokarmów stałych, • uczenie się mówienia, • uczenie się kontrolowania własnego ciała, • uczenie się różnic związanych z płcią i uczenie się wstydu.

Źródło: M. Czub, *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 65.

w kolejnych obszarach życia jest formowanie się przywiązania. Poczucie bezpieczeństwa i zaufania do świata zewnętrznego dają podstawy do rozwoju innych sfer. Od tego, jak dziecko postrzega świat i innych ludzi, zależy jego zdolność do eksploracji, odwaga w poznawaniu nowych sytuacji i ludzi oraz sposoby radzenia sobie z trudnościami. Niemowlę, które ma poczucie bezpieczeństwa i przekonanie o życzliwości innych, wchodzi w życie pełne odwagi, ciekawości i siły do podejmowania wyzwań i pokonywania trudności. Prawidłowe mechanizmy regulacji emocji, ukształtowane w tym okresie życia, umożliwiają mu radzenie sobie z różnorodnością stojących przed nim zadań,

a w razie przerastających go trudności, pozwalają ufnie zwrócić się do innych ludzi po pomoc"[6]. Już do 3 roku życia dziecko zyskuje poczucie własnej odrębności, zaczyna obejmować kontrolą wiele obszarów swojego działania, funkcjonowania (między innymi chodzenie, jedzenie, wydalanie, komunikowanie się z otoczeniem)[7]. K. Appelt wskazuje, że rosnąca w pierwszych latach życia samodzielność sprzyja rozwojowi poczucia sprawstwa, czyli świadomości, że jest się autorem zdarzeń, zmian w życiu. Daje to okazję do obserwowania rezultatów swoich działań na różnych polach aktywności, wzmacniane przez pozytywne informacje zwrotne ze strony najbliższego otoczenia, a w konsekwencji prowadzi do wzrostu pewności siebie. Obserwujący zaś te zmiany dorośli są świadkami, ważnych dla rozwoju człowieka w całym cyklu życia, narodzin autonomicznej jednostki[8].

1.2. Organizacja opieki nad dziećmi do trzeciego roku życia w Polsce

Obecnie kwestie formalnej opieki nad małym dzieckiem reguluje *Ustawa z dnia 4 lutego 2011 roku o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3*[9] oraz *Ustawa z dnia 10 maja 2013 roku o zmianie ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 oraz niektórych innych ustaw*[10]. Dodatkowo też, organizację opieki w żłobkach, szkoleń dla opiekunów regulują Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej[11].

---

[6] Ibidem, s. 66.

[7] K. Appelt, *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka,* red. A. I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 128.

[8] Ibidem, s. 129.

[9] Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 – Dz. U. nr 45, poz. 235.

[10] Ustawa z dnia 10 maja 2013 r. o zmianie ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 oraz niektórych innych ustaw – Dz. U. z dnia 28 czerwca 2013 r.,poz. 747.

[11] Por. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 marca 2011 roku w sprawie wymagań lokalowych i sanitarnych dotyczących żłobków

W świetle obowiązującego prawa formalna, instytucjonalna opieka nad najmłodszymi (dziećmi do 3. roku życia) może być realizowana przez:

- żłobek (od 20. tygodnia życia dziecka),
- klub dziecięcy (od 1. roku życia),
- dziennego opiekuna,
- nianię.

Żłobki i kluby dziecięce mogą być zakładane przez gminy, osoby fizyczne, osoby prawne i jednostki organizacyjne, które nie posiadają osobowości prawnej. Aby utworzyć żłobek lub klub dziecięcy, należy zarejestrować działalność gospodarczą (gmina natomiast może prowadzić żłobek w formie samorządowej jednostki budżetowej). Podmiot tworzący instytucję ustala statut żłobka lub klubu dziecięcego. Prowadzenie żłobka lub klubu dziecięcego jest działalnością regulowaną w rozumieniu *Ustawy z dnia 2 lipca 2004 roku o swobodzie gospodarczej*[12] i wymaga wpisu do rejestru żłobków i klubów dziecięcych, którego dokonuje wójt, burmistrz lub prezydent miasta[13].

Instytucja dziennego opiekuna jako formalnie i prawnie umocowana forma opieki nad dziećmi do 3. roku życia jest w naszym kraju stosunkowo nowa, została wprowadzona ustawą z 2011 roku o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3. Dziennym opiekunem jest osoba zatrudniona przez gminę, osoby prawne

---

i klubów dziecięcych – Dz. U. nr 69, poz. 367; Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 marca 2011 roku w sprawie zakresu szkoleń dla opiekuna w żłobku lub klubie dziecięcym, wolontariusza oraz dziennego opiekuna – Dz. U. nr 69, poz. 368; oraz Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 5 sierpnia 2011 roku w sprawie sprawozdań rzeczowo-finansowych z wykonywania zadań z zakresu opieki nad dziećmi w wieku do lat 3 – Dz. U. nr 173, poz. 1035.

[12] Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 października 2010 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o swobodzie działalności gospodarczej - Dz. U. z 2010 roku, nr 220, poz. 1447, oraz Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o zmianie ustawy o cudzoziemcach oraz niektórych innych ustaw – Dz. U. z 2010 roku, nr 239, poz. 1593.

[13] www.zlobki.mppis.gov.pl/dla-gminy/formy-opieki-nad-dziecmi-do-lat-3/zlobki-i-kluby-dzieciece/ – dostęp z dnia 09.10.2015.

i jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej na podstawie umowy o świadczenie usług, która sprawuje opiekę nad dziećmi w jej domu lub mieszkaniu spełniającym warunki zapewniające bezpieczną opiekę nad dziećmi (podmiot zatrudniający dziennego opiekuna może udostępnić lub wyposażyć lokal w celu sprawowania opieki przez dziennego opiekuna)[14]. Jeśli natomiast rodzice chcą bardziej indywidualnej opieki nad swoim dzieckiem mogą zatrudnić nianię. Zawarcie z nianią umowy uaktywniającej[15] i zgłoszenie jej do Zakładu Ubezpieczeń Społecznych oznacza opłacanie za nianię przez ZUS składek na ubezpieczenie społeczne (ubezpieczenie emerytalne, rentowe i wypadkowe) oraz ubezpieczenie zdrowotne[16]. Wszystkie formy opieki mogą gwarantować dzieciom warunki dla rozwoju w różnych sferach, a rodzicom dawać szansę na powrót do aktywności zawodowej. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, które przejęło kontrolę nad instytucjonalną opieka nad dziećmi od Ministerstwa Zdrowia, prowadzi rejestr żłobków i klubów dziecięcych oraz wykaz dziennych opiekunów, który jest systematycznie aktualizowany i może pomagać rodzicom w poszukiwaniu najlepszej instytucji[17]. Istniejąca sieć tych instytucji jest jednak ciągle niewystarczająca i powinna być nadal rozwijana i dofinansowywana.

---

[14] www.zlobki.mpips.gov.pl/dla-rodzica/dzienny-opiekun – dostęp z dnia 09.10.2015.

[15] Umowa uaktywniająca – umowa zlecenie dla osoby fizycznej sprawującej opiekę nad dziećmi. Zawarcie umowy uaktywniającej powoduje powstanie obowiązków w zakresie podatku dochodowego takich, jak dla umowy zlecenie. Za nianię składki na ubezpieczenie emerytalne, rentowe i wypadkowe oraz na ubezpieczenie zdrowotne opłaca Zakład Ubezpieczeń Społecznych od podstawy stanowiącej kwotę nie wyższą niż wysokość minimalnego wynagrodzenia za pracę oraz rodzic od podstawy stanowiącej kwotę nadwyżki nad kwotę minimalnego wynagrodzenia - http://www.infor.pl/prawo/dziecko-i-prawo/przedszkolak/289639,Umowa-uaktywniajaca-dla-niani.html – dostęp z dnia 22.02.2016.

[16] Patrz: www.zlobki.mpips.gov.pl/dla-rodzica/niania – dostęp z dnia 09.10.2015.

[17] Patrz: www.zlobki.mpips.gov.pl/rejestr-instytucji-opieki-nad-dzieckiem-do-lat-3/ – dostęp z dnia 09.10.2015.

1.3. Żłobek jako instytucja wspierającą rozwój dziecka – fakt czy życzenie?

Za sprawą *Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 marca 2011 roku w sprawie wymagań lokalowych i sanitarnych dotyczących żłobków i klubów dziecięcych*[18] oraz przywołanej już ustawy o opiece nad dziećmi do 3. roku życia, instytucje wczesnej opieki muszą spełnić szereg wymogów, co ma gwarantować bezpieczeństwo i higieniczny pobyt dzieci[19]. Już przez sam fakt tworzenia bezpiecznej, przyjaznej, sprzyjającej zdrowiu przestrzeni, zapewniamy dzieciom w pewnym bodaj stopniu środowisko sprzyjające rozwojowi, poznawaniu, uczeniu się samodzielności i bycia w grupie. Tworzenie zaś przestrzeni do zabawy, manipulowania, odkrywania, sprzyja rozwijaniu kompetencji poznawczych. Gdy do tego dodamy, że w instytucjach tych, z założenia, pracuje wykwalifikowana kadra, która ma wiedzę o potrzebach dzieci, wie, jak podejmować działania sprzyjające rozwojowi dziecka, to otrzymujemy obraz niemal idealny, a żłobek (czy inna forma wczesnej opieki i edukacji) będzie jawił się jako miejsce niemal idylliczne. Jednak sprawa nie jest tak prosta i oczywista, jak może się pozornie wydawać. D. Klus-Stańska i K. Gawlicz zauważają, że „dzieciństwo jako pierwszy okres życia człowieka stanowi rodzaj fenomenu kulturowego, którego rozumienie wytwarza określone socjalizujące praktyki społeczne. Odpowiedź na pytanie, jakie działania, oferowane przez system opieki, wychowania i edukacji, służą dobru dziecka, nigdy nie jest oczywista. Zależy od przyjmowanej koncepcji dziecka i jego rozwoju, dzieciństwa jako etapu życia, nadawania sensu ludzkiej, a więc też dziecięcej, biografii. Sposoby działania, wartości, cele, jakie w praktykach społecznych są

[18] Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 marca 2011 roku w sprawie wymagań lokalowych i sanitarnych dotyczących żłobków i klubów dziecięcych – Dz. U. nr 69, poz. 367.

[19] Standardy opieki zebrane i przedstawione zostały w opracowaniu pt.: *Standardy jakości opieki i wspierania rozwoju dzieci do lat 3. Żłobek,* red. M. Rościszewska -Woźniak, Warszawa 2012.

wiązane z dzieciństwem i oddziaływaniem na dzieci, są zmienne kulturowo i historycznie, a ich – czasem przez długi czas ustabilizowana – wersja okazuje się w nowo przyjętych perspektywach dyskusyjna, problematyczna, niepokojąca"[20]. Autorki zauważają, że „do takich obszarów pedagogicznego niepokoju włączono w ostatnich latach również kategorię rozwoju dzieci, definiowaną jako osiąganie kolejnych etapów, opisywanych za pomocą ustalonych przez psychologię i pedagogikę kryteriów i wskaźników. Polemiki z tym związane przybrały na świecie formę rozbudowanych koncepcji teoretycznych i praktycznych; w Polsce wciąż jeszcze nie pojawiły się jako ważny, skrystalizowany głos w debacie nad godnie i szczęśliwie przeżywanym dzieciństwem i rolą instytucji powołanych dla powodzenia dziecięcego uczenia się i aktywnego bycia w świecie"[21]. Potrzebny jest w Polsce namysł nad praktyką edukacyjną, także (a może przede wszystkim) w zakresie edukacji najmłodszych, poznanie nowych koncepcji, refleksja nad kierunkami rozwoju naszego społeczeństwa i organizacji edukacji. Warto skierować uwagę na ważne badania, przeprowadzone w polskim kontekście społeczno-edukacyjnym, realizowane przez Lucynę Telkę i opisane przez nią w książce *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki*[22], będące przykładem na to, że obecność dorosłego w instytucji wczesnej edukacji i opieki (np. w żłobku), będąca swoistą gotowością do podjęcia emocjonalnej relacji z dzieckiem może oznaczać słuchanie, obserwowanie, szanowanie, a sam wychowawca może podejmować działania dyrektywne lub respektujące autonomię wychowanka. Nauczyciel może znajdować się pod presją uczenia kogoś, kierowania, ale może też wspierać go, podtrzymywać w dążeniu do nabywania autonomii[23]. Zatem nie uczy, ale

[20] D. Klus-Stańska, K. Gawlicz, *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego – w książce* G. Dahlberg, P. Mossa, A. Pence'a, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wrocław 2013, s. 8.

[21] Ibidem, s. 8.

[22] Por. L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Łódź 2009.

[23] Ibidem, s. 30-31.

pomaga dziecku uczyć się, zarówno umiejętności technicznych (np. budowania wieży z klocków), sprawności organizmu, jak i umiejętności społecznych, emocjonalnych[24]. To zmienia zasadniczo optykę patrzenia na rozwój dziecka i rolę dorosłego w tym procesie. O wspierającej roli (a nie kierowniczej) nauczyciela małego dziecka już od lat w swych opracowaniach pisze między innymi Danuta Waloszek[25]. Wskazanie, że zadaniem wychowawcy jest bycie obok, tworzenie warunków dla uczenia się, przestrzeni do zabawy, zdaje się być bardzo aktualne i wciąż zbyt mało realizowane. Dominuje przekonanie o konieczności sterowania dzieckiem, stałej kontroli, wiodącej roli dorosłego w całym procesie poznawania świata. „Życie w warunkach ponowoczesności stawia zatem przed pedagogiką znaczne wymagania. Wyzwanie polega na stworzeniu przestrzeni, w której będzie możliwe badanie, realizowanie nowych możliwości – poprzez poszerzanie refleksyjnych i krytycznych sposobów poznawania; konstruowanie, a nie odtwarzanie wiedzy, umożliwianie dzieciom twórczego działania, a przez to urzeczywistniania możliwości i radzenia sobie z niepokojem. Może to przyczynić się do wyłonienia się pluralistycznej mozaiki współistniejących poglądów na świat i życiowych eksperymentów"[26]. To sprawia, że nie sposób dać wzór jednoznacznych dyspozycji w zakresie organizacji opieki nad dziećmi, ich edukacji. Tylko w sytuacji, gdy dostosowujemy się do potrzeb grupy i pojedynczych osób, szczególnej specyfiki tej zbiorowości możemy dostosować warunki tak, by móc autentycznie wspierać dzieci w ich rozwoju. Rodzące się pytania: Czy polskie żłobki sprzyjają rozwojowi dziecka? Czy tworzą przestrzeń stymulującą, inspirującą do działania, rozwoju? – pozostawmy otwarte, bowiem nie sposób dokonać jednoznacznych, kategorycznych ocen i rozstrzygnięć. W naszym kraju mamy

[24] Ibidem, s. 31.

[25] Por. D. Waloszek, *Wychowanie najmłodszego człowieka. Założenia, treści, organizacja,* Zielona Góra 1996; por. także najnowszą książkę – *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka. Doświadczenie – kompetencja – refleksyjność,* Kraków 2015.

[26] G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki,* tłum. K. Gawlicz, Wrocław 2013, s. 114.

duże zróżnicowanie tych instytucji, a każda ma swój koloryt, swoją specyfikę, jaką nadają jej dyrektorzy, personel, właściciele. Przez sam fakt organizowania warunków dla zabawy, bycia w grupie, organizację zajęć dodatkowych, np. muzycznych czy plastycznych, rozwój dzieci jest wspierany. Pozostaje tylko pytanie – czy w stopniu optymalnym, czy wszędzie jest należyta troska i odpowiedzialność.

1.4. Żłobek jako instytucja wspierająca (czy wyręczająca?) rodzinę

„Niezależnie od przewidywanych rezultatów i tego, kogo uznaje się za beneficjenta instytucji dla małych dzieci, jedno łączy tego typu konstrukcje instytucji jako miejsca realizacji określonych celów. Jak większość innych instytucji dla dzieci, instytucje dla małych dzieci są stworzone głównie po to, aby służyć interesom dorosłych (…) lub chronić dzieci przed dorosłymi. Są miejscami, w których na dzieci się oddziałuje, aby osiągnąć z góry określone, pożądane rezultaty; miejscami, gdzie dzieci się rozwija, kształci, socjalizuje, gdzie się o nie dba i kompensuje ich braki. Jak zauważa Sharon Kagan i jej zespół, jeśli proponuje się stworzenie takich instytucji w interesie dzieci i dzieciństwa, jako miejsc *dla* dzieci i dzieciństwa, a nie miejsc, w których dzieci zostają poddane oddziaływaniom, dorośli (a przynajmniej ci mający władzę podejmowania decyzji) *raczej nie wykazują zainteresowania*"[27]. W publicznej debacie na temat dostępności do żłobków, tworzenia nowych miejsc dla dzieci, dominuje argument, że jest to element niezbędny, by kobiety mogły szybko wracać do aktywności zawodowej, a niemal wcale nie analizuje się argumentów leżących po stronie dziecka. Żłobki jawią się zatem jako miejsca, gdzie można zostawić dziecko pod fachową opieką (taniej niż z nianią), gdy rodzice nie chcą lub z różnych przyczyn nie mogą zrezygnować na dłuższy czas z pracy zawodowej. Z tej perspektywy, instytucje pełnią rolę wyręczającą rodziców w opiece nad dziećmi przez kilka go-

[27] Por. B. Mayall, *Children, Health and the Social Order,* Buckingham 1996, cyt. za G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence, op. cit., s. 126.

dzin dziennie. Zważywszy na to, że w polskich realiach główny ciężar opieki nad małym dzieckiem spoczywa głównie na matce, to funkcjonowanie żłobków i dostępność do tej formy opieki jest elementem zwiększającym równouprawnienie, równość szans na satysfakcjonujące życie zawodowe obojga rodziców. W. Segiet zauważa jednak bardzo kluczową kwestię: mimo iż „oferta pozarodzinnej opieki dla dzieci poniżej trzeciego roku życia wychodzi naprzeciw potrzebom pracujących matek (rzadziej, niestety, ojców). Pozostają jeszcze potrzeby dziecka. Warto, aby rodzice korzystali z usług instytucji, przede wszystkim mając na uwadze rozwijające się dziecko. Innymi słowy, małe dzieci korzystają z jakiejś oferty opieki i edukacji instytucjonalnej ze względu na potencjalne korzyści rozwojowe przekładające się na przebieg kariery edukacyjnej i życiowej dziecka. Ten aspekt powinien obchodzić w jednakowym stopniu każdego rodzica"[28].

Gdy zatem popatrzymy na instytucje wczesnej edukacji i opieki przez pryzmat autonomii jednostki, jej potencjału i wrastania w życie swojego kraju, społeczności, w tradycje, to możemy zauważyć, że należy myśleć o ich wspierającej rodzinę, a nie tylko wyręczającej, roli. G. Dahlberg ze współautorami wskazują, że „[p]ostrzegając dziecko jako współtwórcę i aktywnego uczestnika, pragnącego różnego rodzaju związków z innymi dziećmi i dorosłymi i odpowiadającego na nie, zarówno w domu, jak i poza nim, wyzwalamy się z ograniczającego dualistycznego myślenia, które wyrosło na gruncie wiary w wyłączną opiekę macierzyńską: *albo* opieka macierzyńska, która jest dobra, *albo* opieka innych niż matka osób, która jest zła lub co najwyżej stanowi podrzędnej jakości substytut. Dzięki temu możemy zacząć myśleć o dzieciństwie jako fenomenie zbudowanym na bazie wielu różnych związków międzyludzkich i możliwości, w którym *zarówno* dom, *jak i* instytucje dla małych dzieci odgrywają ważne, uzupełniające się, ale odmienne role"[29]. Stwierdzenie powyższe nie zamyka jednak toczącej się w Europie dysku-

[28] W. Segiet, *Problem edukacji i opieki nad małymi dziećmi. Alternatywne formy opieki rozwojowej dla dzieci poniżej 3 roku życia* [w:] *Dziecko – rzeczywistość, szanse i wyzwania,* red. B. Grzeszkiewicz, B. Walak, Gorzów Wlkp. 2011, s. 66.

[29] G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, op. cit., s. 108.

sji na temat dziecka i dzieciństwa. Wskutek dokonujących się społecznych i ekonomicznych przeobrażeń dokonuje się też stopniowa zmiana w spostrzeganiu dziecka, co bardzo wyraźnie widoczne jest np. w krajach skandynawskich, gdzie zmiana podejścia do dziecka, wprowadzone zmiany w przepisach i szeroko rozbudowana sieć finansowanych ze środków publicznych instytucji dla małych dzieci, doprowadziły do tego, że kraje nordyckie uchodzą za wzorcowe w opiece nad dziećmi. Doprowadziło to jednak do jeszcze dalej idących przeobrażeń społecznych. „W tradycyjnych podejściach postrzegano dzieci przede wszystkim w stosunku do rodziców, podczas gdy państwo odgrywało rolę pomocniczą. Obecnie jednak skandynawskie prawodawstwo skupia się na czymś innym: zarówno rodzice, jak i państwo wspólnie ponoszą odpowiedzialność za dzieci. W tych warunkach właściwe staje się myślenie o bezpośrednich związkach samych dzieci z państwem, z tworzonymi przez państwo regulacjami i celami. Co więcej, przejęcie się kwestiami sprawiedliwości społecznej i prawami jednostki w tych krajach doprowadziło do pojawienia się tendencji do postrzegania dzieci i rodziców jako niezależnych podmiotów mających odrębny status prawny. W ten sposób przygotowano warunki do konceptualnego wyłączenia dzieci spod władzy rodziny i myślenia o nich nie tylko jako o jednostkach, ale szerzej, jako o grupie społecznej”[30]. Dzieci są zatem częścią rodziny, ale też autonomicznymi jednostkami, a razem spostrzegane są jako grupa społeczna[31]. Choć skandynawskie myślenie o dziecku i dzieciństwie dalekie jest od tego, jakie dominuje w naszej rzeczywistości społecznej, to warto zwrócić uwagę na dokonującą się w Europie zmianę w tym względzie. Mówiąc wówczas o żłobku i jego roli wobec życia rodzinnego, prosty dualizm

[30] B. Mayall, op. cit., s. 56, cyt. za: G. Dahlberg i In., op. cit., s. 104.

[31] Zainteresowanych odsyłam też do interesujących tekstów Ellen Os, *Edukacja przedszkolna w Norwegii. Krótka opowieść o norweskich przedszkolach,* [w:] *Edukacja małego dziecka – refleksje, problemy, doświadczenia,* red. A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk, Zielona Góra 2009, s. 301-320; a także Ewy Woś, *Przedszkole w Norwegii – Norsk Barnehage,* [w:] *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości,* red. M. Kowalski, A. Olczak, Kraków 2014, s. 153-158, w których Autorki przybliżają skandynawskie myślenie o edukacji najmłodszych.

– wspiera czy wyręcza – staje się niewystarczający. Może to jest właśnie zapowiedź kierunków zmiany – ku wspólnocie, współpracy na rzecz dziecka i dla wsparcia jego rozwoju jako jednostki i jako członka wspólnoty. Wówczas żłobek nie wyręcza, a ponadto nie tylko wspiera rodzinę, ale ją uzupełnia, współdziała na równoważnych zasadach, bowiem uzupełnia działania rodziny o te elementy, sytuacje, wzorce, których w rodzinie może nie być wcale.

1.5. Zmiana spojrzenia na instytucje wczesnej edukacji i opieki – przykłady i możliwości

Przywołana w tytule zmiana spojrzenia na instytucje wczesnej edukacji i opieki dotyczy kilku płaszczyzn:

a) zmiany myślenia w społeczeństwie o instytucjach dla najmłodszych;
b) zmiany w spostrzeganiu dziecka jako „własności" rodziny na rzecz patrzenia na nie jako osobę wolną, obywatela;
c) zmiany w definiowaniu roli nauczyciela, opiekuna, wychowawcy małego dziecka;
d) budowania nowej kultury w praktyce edukacyjnej w instytucjach wczesnej edukacji i opieki.

Pierwsze dwie wskazane wyżej płaszczyzny silnie się warunkują. Nowe spojrzenie na instytucje wynika ze zmiany myślenia o dziecku i dzieciństwie. G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence są zdania, że „instytucje dla małych dzieci mogą być rozumiane jako publiczne fora usytuowane w społeczeństwie obywatelskim, na których dzieci i dorośli wspólnie uczestniczą w działaniach o społecznym, kulturalnym, politycznym i ekonomicznym znaczeniu"[32]. Autorzy zauważają, że fora stanowią ważną przestrzeń dla społeczeństwa obywatelskiego, w której realizowane są wspólne projekty. Nawiązuje to do koncepcji „obywatelskich stowarzyszeń" R. Putnama czy „przestrzeni publicznej" opisanej przez H. Giroux[33]. H. Giroux rozumiał szkołę jako przestrzeń

[32] G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, op. cit., s. 134.

[33] Ibidem, s. 135.

obywatelską, gdzie przestrzenie publiczne mają odzyskać ideę krytycznej demokracji i wspólnoty. Zaś przez przestrzeń (podobnie jak H. Arendt) rozumiał konkretny zbiór warunków uczenia się, gdzie ludzie zbierają się, aby rozmawiać, podejmować dialog, dzielić się opowieściami i razem walczyć w ramach stosunków społecznych, które mają wzmacniać możliwość aktywnego obywatelstwa[34]. Takie rozumienie instytucji edukacyjnych nie musi być ograniczane tylko do szkół, ale musi być odnoszone także do tych instytucji, które zajmują się opieką i edukacją dzieci najmłodszych. To oczywiście rodzi pytanie, które postawiła G. Dahlberg ze współautorami o to, „Czy nasza konstrukcja instytucji dla małych dzieci jako forów w społeczeństwie obywatelskim da się pogodzić z wąskim i bardziej instrumentalnym rozumieniem tych instytucji jako miejsc osiągania określonych skutków? Jest to trudne, gdyż mamy tu do czynienia z bardzo odmiennymi perspektywami. To, co nazywamy dominującą konstrukcją instytucji dla małych dzieci (…) zakłada, że właściwym miejscem dla małego dziecka jest prywatna przestrzeń rodziny. Instytucje dla małych dzieci pojawiają się, gdy uznaje się, że rodzina nie jest w stanie urzeczywistnić ideału, jako swojego rodzaju gotowe rozwiązanie (…). My jednak uznajemy, że miejsce dziecka jest zarówno w domu, jak i w społeczeństwie. Postrzegamy dziecko nie tylko jako członka rodziny, ale obywatela, potrzebującego kontaktów z innymi dziećmi i z dorosłymi, aby w pełni wykorzystać swoje ogromne zdolności do uczenia się i przeżywania dobrego dzieciństwa. Uznajemy dostęp do instytucji dla małych dzieci za prawo obywatelskie, widząc w nim narzędzie włączania do społeczeństwa obywatelskiego, pedagogiczną okazję, ale też element infrastruktury, którego wymaga silne społeczeństwo obywatelskie, demokracja i państwo opiekuńcze. Instytucje dla małych dzieci rozumiane jako fora stwarzają wiele szans i możliwości; wiele może się zdarzyć – i zdarza się – w ich przestrzeni”[35].

[34] H. Giroux, *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age,* London 1989, cyt. za G. Dahlberg i In., op. cit., s. 135.

[35] G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, op. cit., s. 148-149.

Dwie kolejne zmiany – w definiowaniu roli dorosłego i budowa nowej kultury w praktyce edukacyjnej, także należy rozpatrywać razem, co ukazały między innymi badania L. Telki. Autorka ukazała złożoność problemu, analizując i przybliżając proces kształtowania kultury praktyki w placówce (por. Tabela 1.).

Tabela 1. Proces kształtowania kultury praktyki w placówce

Ramy działania	Początek	Rozwinięcie	Zmiana
afektywne	niepewność nowość opór obowiązek	opór bunt ciekawość odkrywanie	zaangażowanie motywacja
teoretyczno-metodyczne	koncepcja dyrektywna duże umiejętności metodyczne narzędzia (plan)	trzy wersje projektu seminarium obserwacja analiza praktyki odkrywanie oczekiwań dziecka potwierdzanie w praktyce	koncepcja działań niedyrektywnych narzędzie: projekt pedagogiczny
aksjologiczne	rozbieżność oczekiwań dziecka i celów dorosłego perspektywa dorosłego	odkrywanie dziecka	perspektywa dziecka wiedza doskonalenie dorosłego

Źródło: L. Telka, *Przekształcania przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków,* Łódź 2009, s. 257.

Autorka w swych badaniach miała okazję obserwować zmianę, współtworzyć nową przestrzeń i jak zauważamy dostrzegać zmianę, która dokonywała się w bólach, a w dodatku na różnych

polach. Opiekunki pracujące w żłobkach przechodziły szereg zmian natury emocjonalnej, dokonywały (nie bez oporu) zmian teoretyczno-metodycznych, koncepcyjnych, a także weryfikowały rozbieżność oczekiwań swoich dzieci, dokonując odkryć i przyjmując nową perspektywę patrzenia na dziecko. Eksperyment L. Telki pokazuje, że zmiana jest możliwa, że sojusz teorii i praktyki może dać pozytywną zmianę.

Znane na całym świecie instytucje dla małych dzieci z Reggio Emilia są kolejnym przykładem na to, że edukacja i opieka nad najmłodszymi może wyglądać inaczej niż ta, którą widzimy / o której słyszymy na co dzień. Te włoskie placówki są doskonałym przykładem nowoczesnego patrzenia na te instytucje. Szczególne w nich jest to, w jaki sposób dzieci włączają się i są włączane w różnego rodzaju poszukiwania, badania rzeczywistości. „Program jest inicjowany przez dziecko, ale rozsądnie nadzorowany przez współbrzmiącego z jego zainteresowaniami nauczyciela”[36].

1.6. Bariery dla zmian we wczesnej edukacji i opiece

Analiza problemu pozwala wprowadzić dwa główne źródła barier, ograniczeń, które utrwalają w Polsce nie zawsze nowoczesne rozwiązania, gruntują konserwatyzm i powielanie schematów. Możemy mówić o barierach natury prawno-organizacyjnej oraz barierach mentalnych. Pierwsze z nich są zmniejszone, bowiem przywoływana w tym rozdziale ustawa o opiece nad dziećmi do lat trzech dała różne możliwości nowych rozwiązań organizacyjnych. Publicznych instytucji jest jednak zbyt mało, a prywatne często zbyt drogie – co również jest problemem dla wielu rodzin. Jednocześnie stale dominują w naszym społeczeństwie dość konserwatywne poglądy na wychowanie dzieci, rolę rodziców, a szczególnie matki. I choć wśród młodych ludzi mierzących się z problemami życia codziennego – poszukiwaniem i utrzymaniem pracy, często niskimi dochodami, kredy-

[36] M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2012, s. 224.

tami, brakiem stabilizacji – często żłobki spostrzegane są jako jedyna szansa na realizację zadań zawodowych i godzenia ich z życiem rodzinnym, to korzystają z nich nierzadko w poczuciu winy. Obserwowana jest w tym względzie systematyczna, aczkolwiek powolna zmiana, która wynika z gromadzonych obserwacji dotyczących rozwoju dziecka w różnych zakresach, ambicji zawodowych rodziców i zmiany modelu funkcjonowania współczesnej polskiej rodziny. Daleko jednak jeszcze do zmiany w spostrzeganiu dziecka i do traktowania instytucji wczesnej edukacji jako szansy dla budowania społecznych kompetencji, uczenia zachowań wolnościowych, uczenia otwartości i zaufania oraz szacunku dla zasad i wartości. Odmawiamy często prawa dla demokratyzacji edukacji starszych dzieci, a co dopiero, gdy mówimy o najmłodszych. Postulaty dotyczące respektowania praw dziecka, przyjmowania jego propozycji, uczenia współdecydowania często odbierane są jako przejaw skrajnego liberalizmu, szkodliwego dla funkcjonowania społeczeństwa. Tak trudno jest współcześnie zrozumieć, ze demokracji uczymy się przez jej praktykowanie, wolności poprzez doświadczanie, szacunku dla ludzi poprzez jego odczuwanie względem siebie. To prosta droga nabywania cennych kompetencji i budowania własnego systemu wartości.

Podsumowanie

Instytucje wczesnej opieki i edukacji w Polsce przeżywają w ostatnich latach wyraźny rozwój. Poszerza się sieć żłobków czy klubów dziecięcych, ale głównie w sektorze usług niepublicznych. Liczba publicznych instytucji jest dalece niewystarczająca, a sieć instytucji prywatnych często pozostaje poza zasięgiem wielu rodzin ze względu na wysoką cenę świadczonych w nich usług. Trzeba jednak podkreślić, że podjęcie działań, które poszerzą dostęp do jakościowych usług dla rodzin małych dzieci wiąże się też z koniecznością dostosowania sytuacji w Polsce do poziomów wskazanych w unijnych dokumentach, w tym między

innymi w zaleceniach Strategii Lizbońskiej[37]. Niestety wiemy, że kwestie polityki społecznej w zakresie opieki i edukacji najmłodszych nie leżą w polu priorytetów rządowych i na poprawę sytuacji w tym zakresie przyjdzie nam zapewne jeszcze długo poczekać.

[37] Por. m.in.: W. Segiet, op. cit., s. 66.

ROZDZIAŁ 2

Żłobek w opiniach i doświadczeniach rodziców małych dzieci – raport z badań

Aneta Mac

Wprowadzenie

Dla niemal każdej matki i każdego ojca moment, w którym na świat przychodzi dziecko, jest niezaprzeczalnie najważniejszym i najpiękniejszym w ich życiu. Emocje związane z tą chwilą są zawsze wyjątkowe i niepowtarzalne, począwszy od podekscytowania, szczęścia, radości i miłości, spełnienia do strachu i lęku. Jednocześnie każdy kolejny dzień spędzony z dzieckiem dostarcza wielu nowych doświadczeń, uczuć i przeżyć. Codzienna opieka nad maluchem często sprawia, że między dzieckiem, a rodzicami rodzi się specyficzna, pozytywna więź. Rodzice obserwując na co dzień, jak rozwija się, rośnie, zmienia i uczy ich dziecko coraz mocniej przywiązują się do niego. Dlatego też moment, gdy matka po urlopie macierzyńskim planuje powrót do pracy zawodowej i musi powierzyć swoje małe dziecko opiece innych osób bądź instytucji, jest zazwyczaj trudny. Pojawia się tutaj dość poważny dylemat – kto zamiast niej najlepiej zajmie się dzieckiem. Pomimo różnych obiekcji matki muszą podjąć decyzję dotyczącą sprawowania opieki nad ich dzieckiem. I tak, mają tutaj kilka możliwości, a mianowicie: oddać je pod opiekę babci lub dziadka, zatrudnić nianię lub też zwrócić się do instytucji typu żłobek lub klub malucha. Wszystkie wymienione roz-

wiązania, jak wynika z badań[38], budzą jednakże w matkach sporo wątpliwości. Podstawową przyczyną tychże wątpliwości jest słuszne przeświadczenie kobiet o znaczeniu opieki macierzyńskiej dla rozwoju dziecka. To matka jest najczęściej osobą, z którą dziecko jest najsilniej związane i to ona na co dzień dba o rozwój dziecka. Co więcej, większość kobiet jest przekonana, że nikt tak jak matka nie zajmie się małym dzieckiem, że to ona właśnie jest osobą zapewniającą wysoki standard podejmowanych wobec małego dziecka czynności opiekuńczych. A jak wiadomo, jakość opieki nad dzieckiem ma zasadniczy wpływ na jego późniejszy rozwój fizyczny, psychiczny, poznawczy, uczuciowy i społeczny. Najwięcej wątpliwości, jak się okazuje, mają matki, co do przekazania małego dziecka pod opiekę żłobka, chociaż instytucje te obecnie bardzo się zmieniły[39]. To jednak nadal „dla większości kobiet korzystanie z oferty placówki opieki nad małym dzieckiem jest złem koniecznym"[40]. Dominują obawy związane z brakiem zaufania do osób opiekujących się dzieckiem, brakiem bezpieczeństwa, niewłaściwą reakcją personelu placówki na potrzeby dziecka, infekcjami. Rodzicom bardzo trudno jest porzucić obawy, lęki i powierzyć swoje dziecko pod opiekę personelu. Dlatego tak często rodzice mają wysokie wymagania w odniesieniu do placówek opieki, zwłaszcza do kompetencji i umiejętności personelu. Kompetencje te jasno określa Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 marca 2011 roku w sprawie zakresu programów szkoleń dla opiekuna w żłobku lub klubie dziecięcym, wolontariusza oraz dziennego opiekuna (Dz. U. Nr 69, poz. 368). Rodzice przed powierzeniem dziecka pod opiekę instytucji powinni rozważyć wszystkie argumen-

[38] A. Mac, *Trudności w opiece nad małym dzieckiem*, [w:] *Zdrowie i dobrostan*, red. B. Zboina, Lublin 2013.

[39] Por. B. Krajeńska, *Nowy system opieki nad dziećmi w wieku do lat trzech*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2011, nr 10, s. 19-24; E. Brańska, *O planowanych rozwiązaniach prawnych w edukacji małego dziecka*, „Dyrektor Szkoły" 2010, nr 12, dod. „Przed Szkołą", s. 4-6.

[40] K. Kuszak, *Instytucje opieki nad małym dzieckiem w opinii młodych kobiet*, „Problemy opiekuńcze i wychowawcze" 2012, s. 9-16.

ty „za i przeciw" mówiące o pozytywnych, jak i negatywnych stronach wychowania instytucjonalnego; bowiem, jak każda instytucja, żłobek posiada swoje zalety i wady. Przede wszystkim dziecko w placówce będzie bardziej narażone i podatne na różne infekcje i choroby. Ponadto opiekun w żłobku, nie zawsze ma możliwość, aby w pełni zaspokoić wszystkie potrzeby dziecka, szczególnie te wymagające podejścia indywidualnego, ze względu na to, że ma kilkoro dzieci pod swoją opieką. I przede wszystkim, nawet przy ogromnych staraniach, nie jest w stanie zrekompensować opieki, którą zapewniliby dziecku rodzice. Z drugiej jednak strony, zostawiając dziecko w żłobku, rodzic ma pewność, że zajmuje się nim kompetentny i przygotowany do tego personel, a dziecko jest bezpieczne, stymulowane do rozwoju, aktywnie spędzające czas, zwłaszcza na zabawie. Ważną zaletą żłobka, co podkreślają różni autorzy[41], jest jego niezawodność. Ewentualne zastępstwo za chorą opiekunkę, pozostaje w gestii dyrektora placówki, bez obarczania rodziców.

2.1. Metodologia i charakterystyka próby badawczej

Pragnąc zbadać interesujące mnie zagadnienie postawiłam przed sobą następujące cele i problemy badawcze:

1. Zbadać motywację rodziców do umieszczenia dziecka w żłobku.

1.1. Co skłania rodziców do umieszczania dziecka w żłobku?

1.2. Czym kierują się rodzice przy wyborze konkretnego żłobka jako miejsca opieki dla swojego dziecka?

2. Opisać trudności, jakie mają rodzice związane z pobytem ich dzieci w żłobku.

2.1. Czy, a jeżeli tak, to jakiego rodzaju trudności przeżywają rodzice w związku z pobytem ich dzieci w żłobku?

2.2. Jak często rodzice przeżywają różnego rodzaju trudności?

[41] Por. *Rodzice i dzieci: Encyklopedia,* red. E. Daraszkiewicz, M. Parlus, Bielsko-Biała 2002, s. 147; A. Kurcz, *Potrzeby i perspektywy opieki nad małym dzieckiem (na podstawie badań rodziców korzystających z usług żłobka)*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne" 1998, nr 1, s. 43-54.

2.3. Czy, a jeżeli tak, to jakie sposoby radzenia sobie z trudnościami stosują rodzice dzieci przebywających w żłobku?

2.4. Czy, a jeżeli tak, to kto pomaga rodzicom w pokonywaniu trudności związanych z pobytem ich dzieci w żłobku?

3. Opisać zmiany, jakie wystąpiły w funkcjonowaniu dziecka, w opinii rodziców po umieszczeniu ich dziecka w żłobku.

3.1. Czy, zdaniem rodziców, wystąpiły w dziecku jakieś zmiany po umieszczeniu go w żłobku?

3.2. Jakiej sfery funkcjonowania dziecka dotyczą spostrzegane przez rodziców zmiany, które wystąpiły po umieszczeniu dziecka w placówce?

4. Zbadanie opinii rodziców na temat wad i zalet umieszczania dziecka w żłobku.

4.1. Czy, a jeżeli tak, to jakie zalety dotyczące umieszczania dziecka w żłobku widzą rodzice?

4.2. Czy, a jeżeli tak, to jakie wady dotyczące umieszczania dziecka w żłobku widzą rodzice?

5. Ustalić opinię rodziców na temat funkcjonowania żłobka i potrzeby wprowadzania zmian dotyczących tego funkcjonowania.

5.1. Jakie są opinie rodziców dzieci przebywających w żłobku na temat:

- czasu pracy żłobka,
- godzin przyjmowania dziecka do żłobka,
- godzin odbierania dziecka ze żłobka,
- kosztów opieki,
- zajęć przeprowadzanych w żłobku?

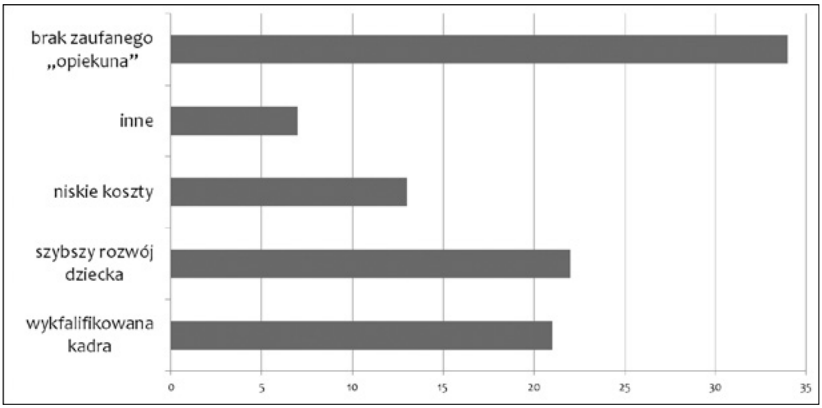
5.2. Czy, a jeżeli tak to, jakie zmiany postulują rodzice, co do funkcjonowania żłobka?

Badaniom poddałam 102 osoby – kobiety i mężczyzn będących rodzicami dzieci do 3 roku życia, którzy umieścili swoje dziecko w żłobku, zamieszkujących województwo wielkopolskie (Poznań i okolice). W badaniach zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego, a techniką była ankieta, przy czym niektóre pytania, były pytaniami otwartymi. Informacje uzyskałam od 68% kobiet

– matek małych dzieci, i 32% mężczyzna – ojców małych dzieci. Ponadto 45% stanowili rodzice, których dzieci przebywały w placówkach państwowych i 55% w żłobkach prywatnych.

2.2. Analiza wyników badań własnych

Decyzja o powierzeniu małego dziecka pod opiekę innych osób jest dla rodziców, często rozkochanych w swoim dziecku, bardzo trudna. Zdecydowana większość badanych rodziców przyznała, że długo zastanawiali się nad tym, kto najlepiej zajmie się ich dzieckiem podczas ich nieobecności związanej z wykonywaniem obowiązków zawodowych. Motywy rodziców do umieszczania dziecka w żłobku były różne. Szczegółowe dane zostały przedstawione na wykresie nr 1.

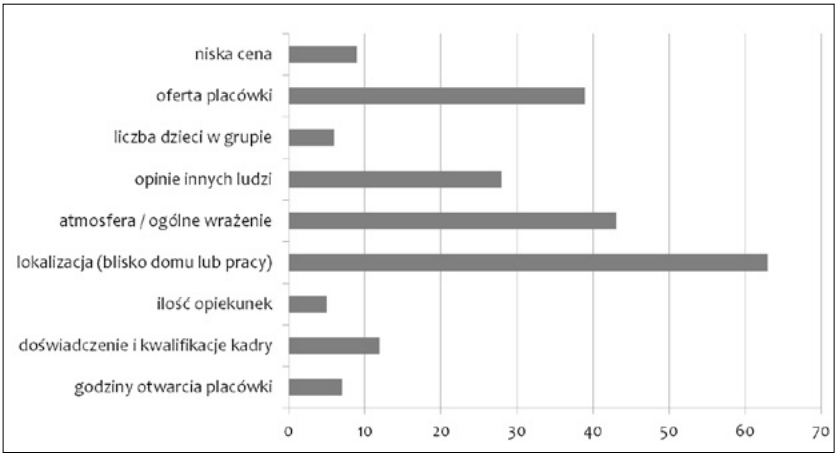


Wykres 1. Motywacja rodziców do umieszczania dziecka w żłobku, źródło: badania własne.

Jak się okazuje, niektórzy rodzice (22%), podejmując tę niełatwą dla nich decyzję, brali pod uwagę między innymi to, że dziecko w instytucji, gdzie pracują kompetentni ludzie, ale także w otoczeniu innych dzieci, będzie się szybciej i wszechstronnie rozwijało. Poza tym przyznawali, że często do podjęcia decyzji

skłaniało ich także przekonanie o tym, że dziecko będzie pod opieką wykwalifikowanej kadry (21%), która w odpowiedni sposób zaopiekuje się ich małym dzieckiem. Część rodziców (14%) przyznawała, że nie bez znaczenia był dla nich aspekt ekonomiczny, żłobek (zwłaszcza tzw. państwowy) jest tańszy od opiekunki. Jednak najczęściej wymienianym przez badanych czynnikiem był brak w ich otoczeniu osoby, której mogliby powierzyć dziecko (35%). Chodziło tutaj o opiekunkę (nianię), której rodzice z różnych przyczyn (także finansowych) nie mogli zatrudnić oraz dziadków, którzy mieszkali w znacznej odległości i nie mogli opiekować się wnukiem bądź wnuczką lub podejmowali obowiązki zawodowe.

Ponadto, jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie badań, rodzice kierowali się wybierając konkretny żłobek dla swojego dziecka, różnymi czynnikami (wykres nr 2).



Wykres 2. Czynniki, którymi rodzice kierują się przy wyborze żłobka, źródło: badania własne.

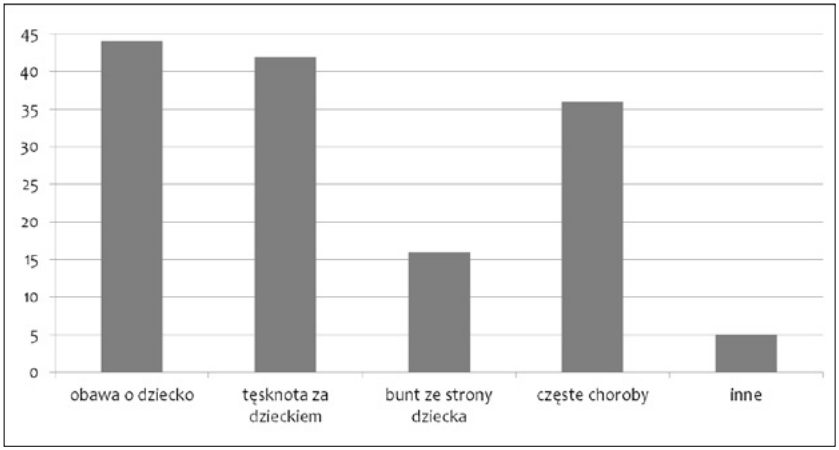
Okazuje się, że dla badanych najistotniejszym czynnikiem, którym kierują się przy wyborze odpowiedniej placówki dla swojego dziecka, jest jej położenie. Zdecydowana większość rodziców, bo aż 65%, stwierdziła, że najważniejsze dla nich było to,

czy żłobek mieści się blisko ich miejsca zamieszkania bądź pracy. W dobie ciągłego pośpiechu i natłoku zajęć dla rodziców małych dzieci istotne jest, ile czasu poświęcą na dowiezienie dziecka do miejsca przeznaczenia. Większość rodziców stwierdzała, że wybierali żłobek, który jest „po drodze" do pracy bądź „do domu" z uwagi właśnie na oszczędność czasu. Jeden z ojców tak wypowiedział się na ten temat: *…nie będę dziecka wiózł na koniec miasta i spędzał z nim czasu w samochodzie gdzie go nie widzę, bo muszę patrzeć na drogę, po to tylko, żeby tam pobawił się lepszymi zabawkami, albo miał więcej godzin z angielskiego…*[42] – (ojciec 2 – letniego chłopca). Nie bez znaczenia była dla badanych także atmosfera panująca w żłobku i ogólne wrażenie po pierwszej wizycie w placówce, jak również jej oferta. Dla dość dużej grupy rodziców ważne były opinie innych ludzi o instytucji. Chodziło tutaj o zdanie rodziców, których dzieci uczęszczały do żłobka, do którego badani zamierzali posłać swoje dzieci. Rodzice dowiadywali się interesujących ich rzeczy o instytucji od swoich znajomych, sąsiadów, jak również czytali opinie rodziców zamieszczone na stronach internetowych i portalach społecznościowych. Jak się okazuje, Internet to najpopularniejsze obecnie źródło informacji, także tych o konkretnych żłobkach, aż 64% rodziców przyznaje, że właśnie tam, szukają informacji o placówce dla swojego dziecka. Dla porównania tylko 6% rodziców dowiedywało się o placówce i jej ofercie z reklamy zamieszczonej w gazecie lub z ulotki.

Kolejnym celem moich badań było poznanie trudności, z jakimi borykają się rodzice, którzy umieszczają swoje dziecko w żłobku. Większość rodziców, bo aż 72% stwierdziło, istnienie trudności związanych z pobytem dziecka w placówce. Rodzaj trudności przeżywanych przez rodziców dzieci przebywających w żłobku przedstawiony został na wykresie nr 3.

Badani jako trudność wskazywali najczęściej obawę, czy dziecku jest dobrze w żłobku, czy przystosuje się do nowego środowiska, czy po prostu sobie poradzi, a przede wszystkim, czy jego potrzeby zostaną należycie zaspokojone. Obawy dotyczyły

[42] Wypowiedzi rodziców cytuję dosłownie z zachowaniem stylu, ortografii i interpunkcji, nawet jeśli są błędne.



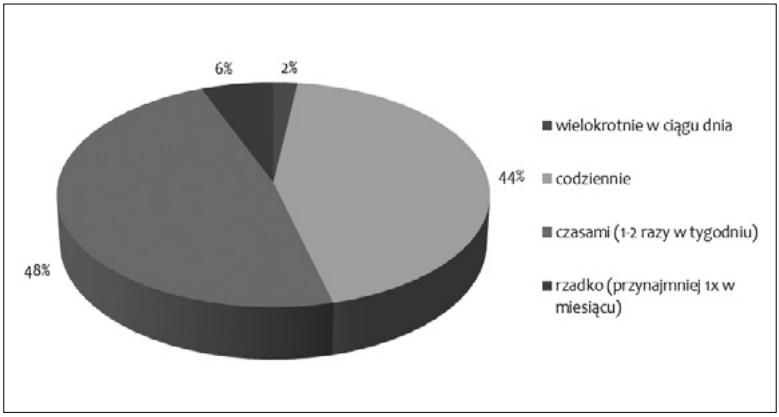
Wykres 3. Rodzaj trudności przeżywanych przez rodziców dzieci przebywających w żłobku.

również bezpieczeństwa dziecka, zwłaszcza tego, czy dziecko przy tak dużej ilości podopiecznych będzie należycie chronione przed zagrożeniami, bo jak stwierdza jedna z matek *...opiekunki w żłobku mają tak dużo dzieci, że nie jestem pewna czy moje dziecko będzie bezpieczne, czy są one w stanie dopilnować moje dziecko, żeby sobie nie zrobiło krzywdy, albo ktoś jemu tej krzywdy nie zrobił…* – (mama 1,5 rocznego chłopca). Poza tym badani zwracali też uwagę na trudność, jaką sprawia im sam fakt rozłąki z dzieckiem. Rodzice przyzwyczajeni są do tego, że dziecko zawsze jest gdzieś w ich pobliżu, że to oni sami się nim zajmują i opiekują. W momencie, gdy muszą z różnych przyczyn scedować opiekę nad swoim małym dzieckiem na inne osoby, przeżywają różnego rodzaju rozterki z tym związane. Dotyczy to zwłaszcza badanych matek, które twierdzą ponadto, że nikt tak jak one same nie zaopiekuje się ich dzieckiem i dlatego tak trudno jest im czasami zaakceptować fakt, że dziecko będzie spędzać większość czasu z innymi osobami. Ojcowie natomiast przyznawali, że dla nich największą trudnością jest bunt ze strony dziecka. Bunt objawia się płaczem, czasami histerią dziecka, które w ten sposób protestuje przeciwko pozostawieniu go w placówce, szczególnie dotkliwy jest dla

rodziców w okresie adaptacyjnym, czyli zanim dziecko przyzwyczai się do nowego otoczenia i nowych osób. Rodzice, widząc rozpacz dziecka, przeżywają bardzo silnie fakt pozostawienia go w obcych rękach i czasami, jak mówi jedna z badanych – mama 1,5 rocznej dziewczynki, mają *…ochotę zabrać dziecko z placówki i zrezygnować z pracy…* Czasami zastanawiają się, *…co się dzieje w tym żłobku, że dziecko tak nie chce tam chodzić…* – wypowiedź mamy rocznej dziewczynki. Jednak po tym niełatwym dla rodzica, jak i dla dziecka, pierwszym okresie, gdy przyzwyczai się ono do nowego środowiska, obawy i lęki znikają. Badani rodzice przyznają, że dziecko *po trudnych początkach teraz chodzi do żłobka z chęcią i nam też jest łatwiej, wiem że mu się tam krzywda nie dzieje…* – wypowiedź mamy 2,5-letniego chłopca. Ponadto, wielu badanych rodziców zaznacza, że trudnością dla nich są częste choroby dziecka. Dzieci uczęszczające do żłobka niestety chorują częściej, szczególnie na samym początku, stykają się, bowiem z zarazkami pierwszy raz w życiu. Normą potwierdzaną przez lekarzy jest osiem infekcji w ciągu pierwszego roku w żłobku. Rodzice przyznają, że jest to dla nich problem z uwagi na częste zwolnienia z pracy. Matka 2-letniej dziewczynki, tak mówi na ten temat: *…choroby w pierwszym roku, jak córka poszła do żłobka to był koszmar, dwa tygodnie w pracy, tydzień w domu i tak w kółko, teraz jest trochę lepiej…* Pracodawcy, jak wynika z rozmów z rodzicami, niezbyt przychylnie patrzą na osoby, które są *ciągle na zwolnieniu, bo muszą zajmować się chorym dzieckiem.* W związku z tym rodzice decydują się na szybki powrót dziecka do placówki (gdy jeszcze nie odchorowało w pełni infekcji i ma obniżoną odporność) i w rezultacie szybko chwyta kolejną chorobę.

Ponadto, interesowało mnie także, jak często rodzice doświadczają wymienionych trudności. Zebrane informacje zaprezentowane zostały na wykresie nr 4.

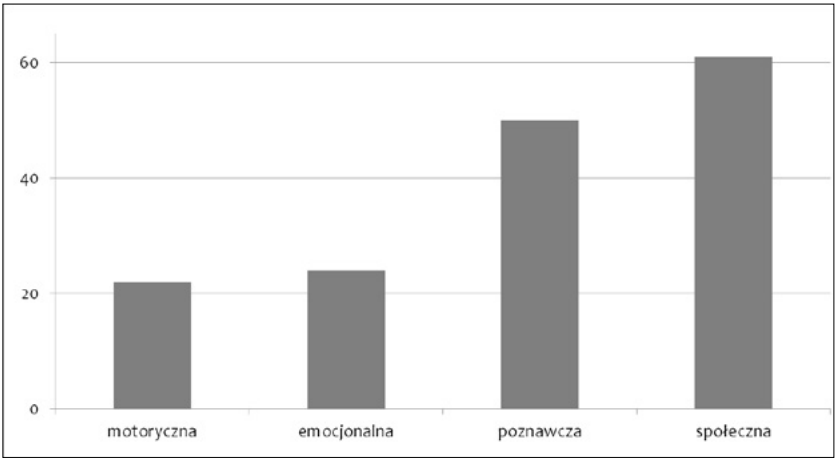
Okazuje się, że większość badanych codziennie lub czasami (1 lub 2 razy w tygodniu) boryka się z wymienionymi trudnymi sytuacjami. Tylko nieliczni wskazali, że trudności się zdarzają, ale rzadko – raz bądź dwa razy w miesiącu. Najmniej liczną grupę badanych stanowią rodzice, którzy doświadczają niedogodności



Wykres 4. Częstość doświadczania trudności przez rodziców, źródło: badania własne.

wielokrotnie w ciągu dnia. Jedna z badanych, mama 2-letniego chłopca, stwierdza, że *…często w ciągu całego dnia myślę, o moim dziecku, co ono teraz robi, czy nie płacze, czy je. Najchętniej rzuciłabym wszystko i poszła go odebrać, ale wiem, że będzie dla niego lepiej jak zostanie w żłobku. Głowa mówi jedno a serce czuje swoje…* Większość rodziców przeżywających trudności deklaruje, że posiada sposoby radzenia sobie z nimi. Wymieniają między innymi: kontrolny telefon do żłobka (12%); urlop na zmianę, podczas choroby dziecka/ angażowanie babci, cioci (30%); obietnice wobec dziecka (gdy ono nie chce pozostać w żłobku) (10%); tłumaczenie, rozmowy z dzieckiem (10%); rozmowy z innymi, bardziej doświadczonymi rodzicami (25%); pozytywne myślenie – *z czasem wszystko się ułoży, dziecko wyrośnie z tego* – (chorób, buntu itp. – A.M.) – (6%).

Kolejnym celem badawczym było ustalenie, czy rodzice zauważyli zmiany, które dokonały się w funkcjonowaniu dziecka po pobycie w żłobku i jakiego rodzaju były to zmiany. Jak się okazuje, wszyscy badani stwierdzili istnienie zmian w funkcjonowaniu dziecka po umieszczeniu go w żłobku. Zmiany te dokonały się, jak twierdzą rodzice, we wszystkich sferach funkcjonowania dziecka. Szczegółowe dane zaprezentowane zostały na wykresie nr 5.



Wykres 5. Rodzaje zmian w funkcjonowaniu dziecka, jakie wystąpiły w opinii rodziców po umieszczeniu ich dziecka w żłobku, źródło: badanie własne.

Najwięcej spośród badanych (65%) zauważyło wzrost kompetencji społecznych u swojego dziecka. Ich zdaniem, dziecko dzięki pobytowi w żłobku stało się bardziej otwarte w kontaktach z innymi ludźmi, mniej boi się rówieśników i inicjuje kontakty z nimi. Poza tym rodzice przyznają, że ich dzieci rozwinęły się poznawczo. Posiadają większą wiedzę ogólną o świecie, szerszy zasób słownictwa oraz spostrzegania, a także skupienia uwagi. Dzieci uczęszczające do żłobka nabyły także, zdaniem ich rodziców, nowych umiejętności w sferze motorycznej – większy zakres ruchów, czynności, sprawności manualnej. Ponadto, dzieci te w większym stopniu potrafią panować nad emocjami, nazywać i rozpoznawać uczucia. A oto charakterystyczne wypowiedzi rodzicó[w:]

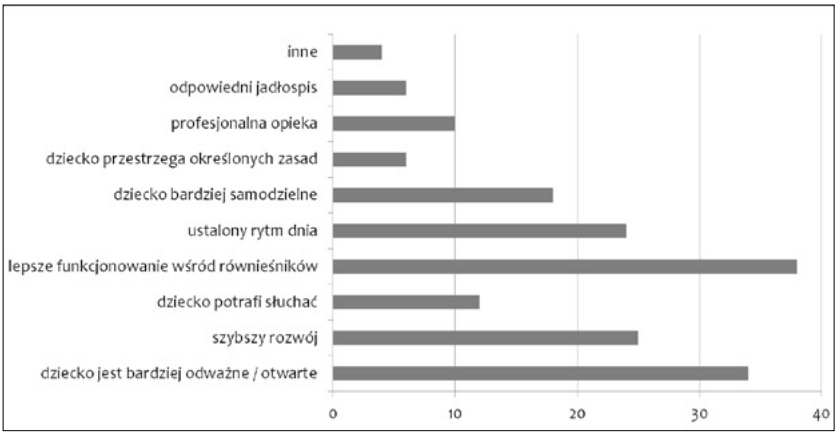
- Moje dziecko przebywając w żłobku nauczyło się bardzo wielu rzeczy, np. znacznie więcej mówi, zna więcej słów, umie samo się najeść, je więcej produktów, wcześniej nie było mowy o tym aby, dziecko zjadło np. jajko czy parówkę, teraz nie ma z tym problemu… (mama 2-letniej dziewczynki);

- Moje dziecko bardzo się rozwinęło jest bardziej samodzielne, np. potrafi po sobie posprzątać, więcej rysuje, zna piosenki i je często śpiewa, tańczy i nie boi się już innych ludzi… (tata 2,5-letniej dziewczynki);

- Mój synek dzięki temu, że był w żłobku szybciej zaczął chodzić i mówić, zna dużo wierszyków i bajek, dużo śpiewa, i już tak nie płacze z byle powodu… (mama 2-letniego chłopca);

- Jest teraz o wiele bardziej grzeczny, umie się dzielić i bawić, nie bije rodzeństwa i jest bardziej kontaktowy… tak to bym ujęła… (mama 2,5-letniego chłopca).

Interesowało mnie również, jakie rodzice zauważają zalety bądź wady umieszczania dziecka w żłobku. Wyniki zaprezentowane zostały na wykresie nr 6.

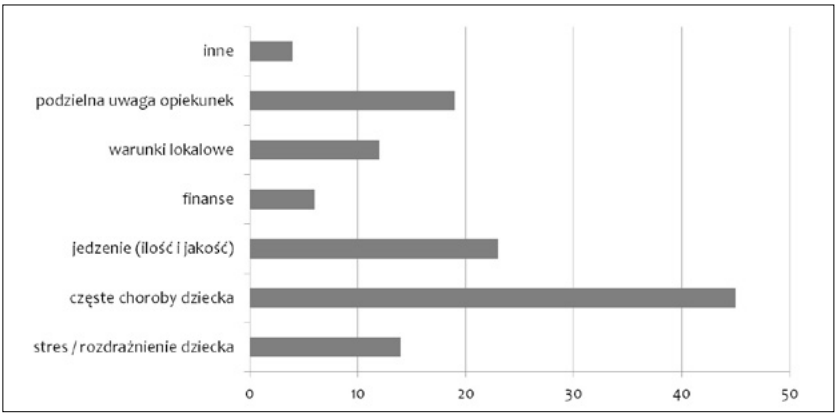


Wykres 6. Zalety umieszczania dziecka w żłobku zdaniem rodziców, źródło: badania własne.

Jak się okazuje, wszyscy rodzice na pytanie, czy zauważają jakieś pozytywne strony przebywania dziecka w żłobku odpowiedzieli twierdząco. Do zalet spora część rodziców zaliczyła lesze funkcjonowanie dziecka wśród rówieśników. Przez kontakty z innymi dziećmi, zdaniem badanych, dziecko uczy się współpracować, rozwiązywać konflikty i oczywiście dzielić. Dzięki żłobkowi dzieci przyswoiły te wszystkie umiejętności wcześniej od tych, które do placówki nie uczęszczają i nie będą miały z nimi problemów w przedszkolu. Ponadto, badani stwierdzali, że ich dziecko jest bardziej odważne i otwarte w kontaktach z innymi i szybciej

następuje jego rozwój. Kolejną wymienianą przez rodziców zaletą pobytu dziecka w żłobku jest profesjonalna opieka. Zostawiając dziecko w placówce, rodzice mają pewność, że zajmują się nim osoby mające odpowiednie kwalifikacje i kompetencje. Również niewątpliwą zaletą żłobka jest, w opinii rodziców, ustalony rytm dnia, czyli konkretne pory posiłków, snu, odpoczynku, zabawy itd. Dzieci szybko przystosowują i przyzwyczajają się do harmonogramu zajęć i planu dnia w żłobku. A taka organizacja dnia sprzyja, zdaniem rodziców, rozwojowi dziecka. Oprócz tego badani podkreślają, że cenią sobie odpowiednio dobrany jadłospis. W żłobkach jadłospis dobrany jest do potrzeb małych dzieci. Rodzice, choć nie wszyscy, są przekonani, że dostarczane są im wszystkie niezbędne składniki odżywcze. Jest to w opinii rodziców ważne, gdyż w domu często nie ma czasu na przygotowanie idealnie zbilansowanych posiłków.

Poza zaletami rodzice dostrzegają także wady umieszczania dziecka w żłobku, tylko 4% spośród nich twierdzi, że placówka, jaką jest żłobek, ma tylko pozytywne strony i nie dostrzega żadnych wad. Jednak zdecydowana większość rodziców zauważa słabe strony posyłania dziecka do żłobka. Informacje zebrane od rodziców zaprezentowane zostały na wykresie nr 7.



Wykres 7. Wady umieszczania dziecka w żłobku, zdaniem rodziców, źródło: badania własne.

Jak wynika z badań najwięcej rodziców (45%) wymienia częste choroby dziecka jako wadę umieszczania małego dziecka w placówce. Dla niektórych rodziców słabą stroną tej instytucji są posiłki serwowane dzieciom. Zdaniem badanych, porcje przygotowywane dla dzieci są zbyt małe, narzekają również na jakość jedzenia, a rodzice przygotowujący posiłki dzieciom w domu twierdzą, że opiekunki oddają przygotowany posiłek po całym dniu pobytu dziecka w żłobku w stanie niemal nienaruszonym. Zatem nie dbają o to, aby dziecko zjadło odpowiednią ilość produktów. Niektórzy rodzice do wad opieki instytucjonalnej zaliczają podzielną uwagę osób zajmujących się dziećmi. Jak wiadomo, każda opiekunka w żłobku ma pod opieką kilkoro dzieci, co oznacza, że nie może skupić uwagi i poświęcać czasu tylko jednemu dziecku. Kolejną, zauważaną przez badanych, wadą placówki jest stres i rozdrażnienie dziecka zwłaszcza w pierwszym okresie pobytu w żłobku. Związane jest to z aklimatyzacją dziecka do nowych warunków funkcjonowania. Adaptacja małego dziecka do zupełnie nowego otoczenia może być trudna. Wszystko zależy jednak od postępowania rodziców oraz personelu. Poza tym badani zwracają uwagę również na słabe warunki lokalowe. Ich zdaniem, pomieszczenia są zbyt małe na taką ilość osób, a sprzęty wykorzystywane w żłobku są mało atrakcyjne dla małych dzieci. Niektórzy spośród badanych narzekają na lokalizację (np. zbyt blisko ruchliwej drogi, za daleko od domu, pracy itp.). Wadą dla 6% badanych jest strona finansowa umieszczania dziecka w żłobku. Twierdzą, że ceny za opiekę nad dzieckiem są zbyt wygórowane, a w zamian otrzymują niską jakość usług.

Ostatnim celem moich badań było ustalenie opinii rodziców na temat funkcjonowania żłobka i potrzeby wprowadzania zmian dotyczących tego funkcjonowania. Interesowało mnie, między innymi, co sądzą rodzice na temat czasu pracy żłobka. Większość badanych rodziców przyznała, że czas pracy żłobka im odpowiada, i to zarówno godziny otwarcia, jak i zamknięcia placówki. Tylko 12% rodziców wyraziło niezadowolenie z powodu godzin otwarcia i 15% z powodu godzin zamknięcia,

i w tych obszarach proponowali określone zmiany. A oto, co rodzice sądzą na ten temat:

- Nasz żłobek rozpoczyna przyjmowanie dzieci o 7.00, a my z mężem o tej godzinie rozpoczynamy pracę, więc możnaby pomyśleć o takich rodzicach jak my i otworzyć pół godziny wcześniej, a tak muszę zatrudnić opiekunkę albo prosić koleżankę, żeby odprowadziła dziecko do żłobka… (mama 1,5-rocznej dziewczynki);

- Nie pasuje mi to, że żłobek zamykany jest o 17.00, a potem trzeba za opiekę nad dzieckiem dopłacać, czy nie można po prostu wydłużyć czasu pracy, ja pracuję do 18.00 i co mam z dzieckiem zrobić?... (mama rocznej dziewczynki).

Niektórzy rodzice postulowali zatem, aby wydłużyć czas pracy placówki, i to zarówno godziny otwarcia, jak i zamknięcia. W większości argumentowali to tym, że ich czas pracy nie pozwala na przywożenie bądź odbieranie dziecka ze żłobka w ustalonych godzinach pracy instytucji. W związku z tym postulują, aby wydłużyć czas funkcjonowania żłobka i tym samym czas pobytu dziecka pod opieką personelu żłobka.

Interesowało mnie ponadto, co rodzice sądzą o kosztach opieki roztaczanej nad małym dzieckiem w żłobku. Okazuje się, że 65% badanych twierdzi, że cena opieki w żłobku jest zbyt wygórowana. Twierdzą tak w szczególności rodzice, którzy korzystają z usług prywatnej instytucji. A oto charakterystyczne wypowiedzi badanych:

- Cena jaką płacimy za żłobek jest zdecydowanie za wysoka, państwo chce żebyśmy mieli dzieci a w opiece nad tymi dziećmi nam w ogóle nie pomaga, do państwowego żłobka się nie dostaliśmy i został nam prywatny, ogólnie jesteśmy zadowoleni, ale cena jest niesamowita… (mama 2-letniego chłopca);

- Koszty są bardzo wysokie, wszystko tyle kosztuje, (…) tak dużo musimy płacić, a jak są jakieś imprezy, wyjścia to jeszcze dodatkowo od nas ciągną, nic tylko zarabiamy na żłobek, czasami myślę, że po co pracuję, lepiej bym się zajęła tym dzieckiem… (mama rocznej dziewczynki).

Postulaty rodziców związane są z obniżeniem kosztów za opiekę nad dzieckiem i większej partycypacji w kosztach państwa. Natomiast dla 55% badanych cena, jaką płacą za opiekę

nad dzieckiem w żłobku, jest odpowiednia. W związku z tym nie mają żadnych postulatów z tym związanych.

Ponadto chciałam poznać opinie badanych na temat zajęć przeprowadzanych w placówce. Większość badanych (68%) jest umiarkowanie zadowolona z pracy personelu i prowadzonych przez nich zajęć dla dzieci, a 22% jest bardzo usatysfakcjonowana sposobem pracy opiekunek. Natomiast 10% przyznaje, że ma duże zastrzeżenia, co do jakości proponowanych zajęć, które odbywają się w instytucji. Rodzice tak wypowiadają się na ten temat:

- *Raczej jestem zadowolona z zajęć, które się tam odbywają, panie są raczej przygotowane i zawsze coś dzieci robią rysują, śpiewają, jest teatr, wierszyki mówią, więc jest dobrze…* (mama 2-letniego chłopca);

- *Dość dobrze się w tym żłobku zajmują dziećmi, córka zawsze uśmiechnięta wychodzi z jakimś rysunkiem w rączce i śpiewa sobie coś pod nosem, jestem zadowolony…* (tata 2-letniej dziewczynki);

- *Zajęcia są przeprowadzane w sposób niekompetentny, dzieci cały czas się tylko bawią same a panie piją kawę i nic nie robią…* (mama 2,5-letniego chłopca).

Rodzice, zwłaszcza ci niezadowoleni, postulują wprowadzenie następujących zmian w funkcjonowaniu placówki, do której uczęszcza ich dziecko: zajęcia prowadzone w mniejszych grupach (19%), więcej zajęć na świeżym powietrzu (45%), więcej zajęć muzycznych i rytmicznych (15%), więcej zajęć teatralnych (12%) oraz nauka języka obcego (9%).

Zakończenie

Przedstawione przeze mnie wyniki badań są wynikami wstępnymi, wymagającymi jeszcze dodatkowych uściśleń. Niewątpliwie, „żłobki to w Polsce teren słabo rozpoznany. Jeśli się o nich mówi, to albo źle, albo wcale”[43]. Społeczeństwo zwykło traktować żłobki jako „ciemne plamy”, chociaż były one potrzebne i wciąż jest ogromna potrzeba tworzenia tego typu placówek[44].

[43] E. Miłoszewska, *Między opieką a edukacją*, „Głos Nauczycielski” 2007, nr 50, s. 6.

[44] H. Trawińska, *Moje dziecko w żłobku: szansa czy konieczność?*, Warszawa 2006, s. 8-9.

Opinie różnych specjalistów nie oszczędzały żłobków. Wielu z nich wymieniało różnego rodzaju opóźnienia rozwojowe dzieci przebywających w żłobku, pomijając istotny fakt, że dzieci te, na co dzień wychowywały się w bardzo niekorzystnym środowisku rodzinnym. Niektórzy badacze, jak np. Rybaczyńska I. i M.Vorbrodt, piszą wprost, że „dziecko do 3 roku życia nie powinno korzystać z placówek opiekuńczo-wychowawczych, takich jak żłobek. Bowiem nawet najlepiej zorganizowana i wyposażona nie będzie w stanie dać możliwości prawidłowego rozwoju dziecka, ale nawet może go zahamować – ponieważ dzieci do lat 3 są zbyt delikatne, małe, kruche i bezbronne oraz nie potrafią korzystać z wychowania zbiorowego”[45]. To właśnie między innymi opinie wielu specjalistów przyczyniły się do powszechnie panującego poglądu, że „żłobki to zło konieczne”. Między innymi dlatego rodzice mają tak złe, jak się wydaje, mniemanie o żłobkach. Jednak, jak wynika z moich badań, ci, którzy umieścili swoje dzieci w tego typu placówce, są w gruncie rzeczy z tego zadowoleni oraz zauważają korzystne zmiany w zachowaniu i funkcjonowaniu swoich małych dzieci. Dlatego warto, moim zdaniem, ten słabo spenetrowany „teren żłobkowy” po prostu lepiej poznać. Zasadne wydaje się prowadzenie większej ilości badań na temat funkcjonowania żłobków i ich wpływie na rozwój dzieci, bo takich dociekań zdecydowanie brakuje.

[45] I. Rybaczyńska, M. Vorbrodt, *Jak sobie radzić z małym dzieckiem*, Warszawa 1983.

ROZDZIAŁ 3

Projekt pedagogiczny w działaniu wychowawcy w żłobku

Lucyna Telka

Wprowadzenie

Punktem wyjścia dla niniejszego artykułu jest treść Krajowego Standardu Kompetencji Zawodowych, opracowanego w 2013 roku dla zawodu – wychowawca małego dziecka[46]. Dokument ten opisuje zasadniczy kierunek działań oraz określa zadania i kompetencje wychowawcy w tworzeniu warunków rozwoju dziecka, między innymi w żłobku. To, co wydaje się ważne w przywołanym dokumencie z punktu widzenia pedagogiki społecznej, której teoretyczne przesłanki obecne są w niniejszej publikacji, to zaznaczona w oczekiwaniach wobec wychowawcy możliwość spożytkowania koncepcji wychowania – towarzyszenie dziecku w rozwoju oraz jego zobowiązanie dotyczące namysłu nad działaniem. Można postawić pytanie o narzędzie, które w codziennym działaniu wychowawcy pozwoli mu sprostać powyższym zadaniom.

Analiza literatury pokazuje, że projekt pedagogiczny stanowi element warsztatu pracy wychowawcy. Mówiąc o projekcie pedagogicznym, zaznacza się jego procesualność – obecność w myśleniu wychowawcy o sprawach wychowania właśnie

[46] *Krajowy Standard Kompetencji Zawodowych, Wychowawca małego dziecka (234202)*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2013.

przed działaniem, w toku działania i po nim[47]. Najpełniej charakteryzuje tę cechę projektu pedagogicznego definicja działania społecznego/wychowawczego H. Souleta – działać to „tworzyć projekt, ustrukturyzować teraźniejszość przez przyszłość, nadać sens antycypacji"[48], to zmieniać, przekształcać, przekraczać to, co tu i teraz. Warto powtórzyć, że projekt pedagogiczny umożliwia wychowawcy namysł przed działaniem, orientuje jego działanie, pozwala podejmować refleksję, każdorazowo angażuje wyobraźnię wychowawcy.

Wyobraźnia jest elementem postawy twórczej, którą wychowawca może kształtować, czyniąc siebie wrażliwym na problemy społeczne i aktywnym (twórczym) wobec nich. Wyobraźnia społeczna odnosi się do wspólnego myślenia wychowawców o sprawach wychowania w danej placówce. H. Radlińska[49] określiła kategorię wyobraźni społecznej jako poznawanie, analizowanie, odkrywanie, wżywanie się, tworzenie, czyli aktywność mentalną wychowawcy, by organizować życie społeczne, działać w środowisku życia, widzieć całość i szczegóły, porozumiewać się z innymi ludźmi, odnajdywać siły ludzkie. J. Górniewicz[50] podkreśla, że wyobraźnia sprzyja gotowości do podejmowania wysiłku, by dostrzegać problemy, być ciekawym, antycypować skutki działań wychowawczych, podejmować refleksję, uczyć się. Wyobraźnia to proces zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego wychowawcy w namysł nad zdarzeniami w polu praktyki, którego „owoce" ujawniają się w spotkaniu dziecka i dorosłego. P Willis[51] zaznacza, że wyobraźnia to praca, która

[47] L. Telka, *Spożytkowanie projektu pedagogicznego w działaniu społecznym*, [w:] *Praca socjalna w służbie ludziom*, red. A. Żukiewicz, Toruń 2012, s. 157-162.

[48] M.-H. Soulet., *Działanie społeczne, jego wymiar pedagogiczny na przykładzie pracy socjalnej z rodziną,* [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, Warszawa 1996, s. 127.

[49] H. Radlińska*, Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków 1961.

[50] J. Górniewicz*, Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 89-100.

[51] P. Willis, *Wyobraźnia etnograficzna*, Kraków, s. 9.

nie będzie nigdy całkowicie wykonana.

Dlatego, za H. Radlińską[52], warto przypomnieć tezę, że instytucje rosną wysiłkiem swoich pracowników, rosną wówczas, gdy wychowawcy podejmują rolę ucznia, dostrzegają problemy w polu praktyki, wprowadzają zmiany, które mają charakter oddolny, ich treść staje się własnością pracowników, przez nich opracowaną. Projekt pedagogiczny zawiera w sobie propozycję celó[w:] zorientowanie na zmiany oraz tworzenie warunków dla uczenia się ludzi. Projekt działania w placówce wychowania opracowywany jest „pomiędzy" ludźmi, zmiany są wspólne, zespołowe, ale też przecież indywidualne, dokonujące się w mentalnej sferze osobowości każdego z osobna. Stąd ważna jest w tym procesie partycypacja każdego pracownika placówki[53].

3.1. Wyobrażenia o relacji dziecka i wychowawcy

Projekt pedagogiczny konstruowany jest z wyobrażeń o wychowaniu. Wyobrażenia traktowane są jako czynność mentalna, wytwarzana w umyśle człowieka. Przejawiają się w postaci pojęć i obrazów[54]. Jak podkreśla F. Guist-Desprairie[55], wyobrażenia pozwalają na kształtowanie idei, ocenianie zdarzeń, orientowanie działania. E. Marynowicz-Hetka[56], za S. Moscovicim, przyjmuje, że wyobrażenia tworzą w mentalnej sferze osobowości człowieka jednorodny system, pozwalający się ustosunkować w pewien

[52] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna…*, op. cit., s. 278.

[53] M. Foudriat, *La place des jeux de pouvoir dans l'accompagnement des demarche de projet*, [w:] *Projet en action sociale. Entre contraintes et creativité*, red. *C.* Humbert, Paris 1998, s. 125.

[54] O. Carré, *Wyobrażenia społeczne*, [w:] *Bezrobocie i praca socjalna w Polsce i we Francji. Instytucjonalizacja*, red. O. Carré, E. Marynowicz-Hetka, Katowice 2002, s. 293; P. Francuz, *Wyobrażeniowa natura pojęć*, [w:] *Pojęcia. Jak reprezentujemy i kategoryzujemy świat*, red. J. Bremer, A. Chuderski, Kraków 2009, s. 234-235.

[55] F. Guist-Desprairies, *Représentation et imaginaire,* [w:] J*Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*, red. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy, Ramonville Saint-Agne 2002, s. 231-137.

[56] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki T.1*, Warszawa 2006, s. 84.

sposób do różnorodnego świata. Można przyjąć, że system wyobrażeń jednostki, dotyczący kwestii wychowania w placówce oznacza pewien ogląd świata, perspektywę, podmiotowy kąt widzenia[57], orientację działania w polu praktyki wychowania.

Projekt pedagogiczny stawia wychowawcę wobec poszukiwania odpowiedzi na pytania: Kim jest małe dziecko? Jakie są jego oczekiwania w placówce? Jak dorosły może sprostać tym oczekiwaniom? Staje się sposobnością (czasoprzestrzenią) do kształtowania wyobrażeń o wychowaniu. W tym miejscu zaznaczyć należy, że w dokonywaniu się działań wychowawczych ważne są wyobrażenia jednostkowe oraz wyobrażenia podzielane przez wszystkich wychowawców danej placówki, podzielane w odniesieniu do powyższych pytań, które dotyczą koncepcji wychowania.

S. Moscovici[58] zaznacza, że wyobrażenia podzielane mają wspólny przedmiot odniesienia – wychowawcę respektującego wychowanka jako pełnego uczestnika przestrzeni społecznej placówki, w której przebywa. Istotne jest podzielanie wyobrażeń w odniesieniu do:

- przekonań wpisanych w niedyrektywne nurty myślenia o wychowaniu małego dziecka, uczestniczenie w kulturze wiedzy teoretycznej i praktyki realizowanej w tym nurcie w placówkach. Przykłady to: Instytut przy ulicy Lóczy w Budapeszcie, żłobki we włoskim mieście San Miniato, Zielone Domy w Paryżu, „Przedszkola bez zabawek" w Bawarii, żłobki w Łodzi.
- przekonań o wychowaniu wszystkich wychowawców (i innych pracowników pedagogicznych) w placówce.

Wyobrażenia są komunikowane, mają charakter społeczny, są wyobrażeniami społecznymi. Wyobrażenia społeczne są „produkowane, wytwarzane"[59]. M.-Ch. Chombart de Lauwe[60] wskazuje,

[57] H. Świda, *Osobowość w społeczeństwie i kulturze*, Studia Pedagogiczne XXX, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1974.

[58] S. Moscovici, *Des représentations collectives aux représentations sociales*, [w:] *Les representations sociales*, red. D. Jodelet, Paris 1994, s. 83.

[59] J.-M. Barbier, *Elaboration de projet d'action et planification*, Paris 1991, s. 37-39.

[60] M.-J. Chombart de Lauwe, *La représentation sociale dans le domaine de l'enfance*, [w:] *Les representations sociales*, red. D. Jodelet, Paris 1994, s. 327.

że tworzenie wyobrażeń dotyczących dziecka i dzieciństwa wymaga wzajemności, pewnego wspólnego zaangażowania wychowawców. Autorka wyjaśnia, że wyobrażenia społeczne dotyczące dzieciństwa i dziecka są rozpatrywane jako przedmiot kultury i wytwór mentalnej sfery osobowości jednostki[61]. Interpretując powyższe poglądy z uwagi na projekt pedagogiczny, można powiedzieć, za S. Moscovici'm[62], że tworzenie wyobrażeń społecznych dokonuje się poprzez uwzględnianie tego, co społeczne w tym, co indywidualne, dzięki procesom wymiany, uwzględnianie nie tyle tego, co tradycyjne, ale tego, co innowacyjne.

Zatem proces opracowywania projektu pedagogicznego zachęca do tworzenia wychowawcom warunków do spotkań, by rozmawiać, czytać, gromadzić informacje, uzgadniać, dyskutować, negocjować, poznawać różnorodne poglądy teoretyczne, przykłady z pola praktyki, objaśniać sens praktyki, podejmować wysiłek, by integrować wiedzę teoretyczną i praktyczną w stałej relacji do praktyki, stawać się badaczem swojej praktyki, gdyż w centrum zainteresowań wychowawców jest wychowanek.

3.2. Projekt pedagogiczny – transformacja wyobrażeń

M. Foudriat zaznacza, że „transformacja wyobrażeń jest konstytutywnym warunkiem przejścia od reprodukcji do zmiany"[63]. Na przykład M. Mozère[64] opisuje termin „dobro dziecka" w odniesieniu do starań wychowawców, by sprostać treści, którą on niesie. Autorka określa taki kierunek działania wychowawców jako separujący dzieciństwo od jego rzeczywistych cech, utrudniający działania wychowawcze. Dzieciństwo ujmowane z perspektywy „dobra dziecka", zdaniem autorki, organizuje działania, które podejmują dorośli – czyli aktywizm, nadmierna obecność dorosłego w poczynaniach dziecka, nawet omniobec-

[61] Ibidem, s. 334.

[62] S. Moscovici, *Des représentations collectives...*, op. cit., s. 82.

[63] M. Foudriat, *La place des jeux de pouvoir dans...*, op. cit., s. 119.

[64] L. Mozère, *Le printemp des crèches. Histoire et analyse d'un movement*, Paris 1992, s. 201.

ność, władza-wiedza, dorosły w centrum relacji z dzieckiem. Opracowywanie projektu pedagogicznego przez pracowników żłobków pozwala wychowawcy uczyć się respektować wychowanka jako pełnego uczestnika przestrzeni społecznej placówki, w której przebywa.

Przykładem w tej części tekstu jest proces wieloletniego współdziałania pracowników żłobków w Łodzi i Uniwersytetu Łódzkiego[65], którego efektem stał się projekt pedagogiczny opracowany przez wychowawców w 30 placówkach. Przykładem jest zatem placówka w toku istnienia, jej pracownicy podjęli pracę nad zmianą, realizując jednocześnie swoje zadania wychowawcze. Tekst projektu stał się z czasem dokumentem artykułującym niedyrektywną koncepcję wychowania realizowaną w żłobkach. Początek opracowywania projektu można określić jako rozpoczęcie procesu zerwania z dotychczasowym sposobem myślenia o wychowaniu. Niejednokrotnie wychowawca wydaje się być w tym czasie „rozdarty" między tym, co stare i nowe, może nie podejmować jeszcze zmiany w myśleniu o tym, co być może. Ale wśród wychowawców są też osoby, które odkrywają, że w ich dotychczasowym działaniu zawsze występowały cechy niedyrektywnej koncepcji wychowania. Oni umacniają swój pogląd, że dziecko uczy się, a nie, że jest uczone przez innych. Dziecko wyobrażane jest przez nich jako osoba zdolna samodzielnie poznawać i przekształcać rzeczywistość na przykład podczas zabawy.

Niedyrektywność działania wychowawczego stoi w opozycji do działania dyrektywnego (autorytarnego), orientującego wcześniejsze działania wychowawcze w omawianych placówkach. Analiza literatury[66] poświęconej żłobkom pokazuje, że „drogę", przebytą przez wychowawców od wyobrażeń o wychowaniu dyrektywnym do wyobrażeń o niedyrektywnym kształtowaniu relacji dziecka i dorosłego, charakteryzuje proces oduczania się

[65] L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Łódź 2009.

[66] L. Mozère, *Le printemp des crèches….*, op. cit.; L.Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej…*, op. cit.

i uczenia się tego, co nowe, dekonstruowania dotychczasowych poglądów na wychowania i konstruowanie innych.

Koncepcja wychowania odnosząca się do niedyrektywnych nurtów myślenia o kształtowaniu relacji wychowawcy i wychowanka wprowadza do praktyki wyobrażenie swobodnej ekspresji dziecka oraz jego zainteresowań, swoboda i szacunek budują relacje dorosłego z dzieckiem, sprzyjają dziecięcej niezależności, twórczości, wytrwałości, poczuciu bezpieczeństwa. Dyrektywność działania zakłada, że dziecko ma określone potrzeby, które mogą być zaspokajane przez dorosłych, w centrum myślenia o koncepcji działania znajduje się cel, by dziecko wiedziało, uczyło się czegoś konkretnego, potrzebnego mu z punktu widzenia dorosłego[67]. Wychowawca usytuowany w dyrektywnej koncepcji wychowania ma wyobrażenie, że dziecko to ktoś słabszy, nieświadomy wielu wydarzeń, swoich możliwości, kto nie wie, nie umie, a dorosły pomoże mu nauczyć się dzięki swoim pomysłom na tematy zajęć, na nowe zabawy.

Proces przygotowania projektu pedagogicznego to namysł wychowawców nad orientacją działania w polu praktyki, artykułowanie wyobrażeń o wychowaniu wspólnych dla pracowników placówki, to uczestniczenie w kulturze wiedzy, czynienie wiedzy teoretycznej obecną w myśleniu o wychowaniu, kształtowanie tożsamości zawodowej, umiejętności odpowiedzi na pytanie, skąd pochodzą moje poglądy na wychowanie? Odpowiedź na ostatnie pytanie może być różnorodna, bowiem może dotyczyć wiedzy teoretycznej, potocznych koncepcji świata, dziedziczenia od poprzednich pokoleń wychowawców. Projekt pedagogiczny zawsze skłania do poszukiwania odniesień epistemologicznych. Pomaga wychowawcom budować związek teorii i praktyki, produkować wyobrażenia dające globalne ujęcie spraw wychowania w placówce. Projekt pedagogiczny zatem sprzyja orientacji działania w polu praktyki tak, by wychowanek był współuczestnikiem przestrzeni społecznej.

[67] Ibidem, s. 194-196.

3.3. Projekt pedagogiczny – cechy procesu

J.-M. Barbier[68] wskazuje socjalizacyjny wymiar opracowywania projektu działania, to znaczy uczestniczenia wychowawców w wymianie, negocjacjach, uzgadnianiu stanowiska na temat wychowania. M. Mozère proponuje, by wychowawcy podjęli wysiłek, by „wieść wspólne życie profesjonalne"[69], skupione między innymi wokół pracy nad projektem pedagogicznym. Autorka w przykładzie analizowanym w publikacji pod szczególnym tytułem „*Wiosna w żłobkach*", podkreśla kształtowanie się szczególnych, innych niż wcześniej, zacieśniających się relacji społecznych pomiędzy pracownikami placówki, którzy rozmawiają ze sobą o sprawach wychowania, radzą się, wspierają, prowadzą „pasjonujące dyskusje", spożytkowują ważną przesłankę wspólnych spotkań – „parole libre" – prawo do swobodnej ekspresji[70]. M. Foudriat[71] podkreśla, że opracowywanie projektu pedagogicznego to także tworzenie warunków dla uczestnictwa wszystkich pracowników, budowanie przekonania, że wychowanie w placówce jest „wspólną sprawą". C. Humbert[72] wskazuje, że wychowawca może być narażony na zamknięcie w sentymentach, przyzwyczajeniach, rutynie, uwięzienie w przeszłości. Autorka podkreśla, że opracowywanie projektu działania to „prawdziwa praca", rozpoczęcie procesu zmian, chronienie się przed reprodukcją tego, co było.

Proces opracowywania projektu pedagogicznego przez zespół pedagogiczny placówki pozwala zastanowić się nad „czymś więcej" niż dotychczasowe myślenie o wychowaniu. Pozwala poszukiwać i określać związek wiedzy teoretycznej i praktycznej, a w związku z tym rewidować lub określać „na nowo" perspek-

[68] J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, Katowice 2006, s. 107.

[69] L. Mozère, *Le printemp des crèches. Histoire...*, op. cit., s. 182.

[70] Ibidem, s. 183.

[71] M. Foudriat, *La place des jeux de pouvoir dans...*, op. cit., s. 124.

[72] *Projet en action sociale. Entre contraintes et creativite*, red. C. Humbert, Paris 1998, s. 113.

tywę działania wychowawczego. Przygotowywanie projektu pedagogicznego porusza wyobraźnię społeczną wychowawcy. Wyobraźnia to proces pracy intelektualnej i emocjonalnej, który pozwala wykraczać poza codzienność. Pozwala „spróbować dostrzec świat w ziarnku piasku"[73]. Kategoria wyobraźni akcentuje wagę wrażliwości wychowawcy na sygnały wysyłane przez wychowanka (werbalne i niewerbalne), uświadomienie sobie ich sensu we wspieraniu rozwoju dziecka, umiejętność adekwatnej odpowiedzi na nie (słowem, gestem)[74].

W publikacji *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*[75] zaproponowano opracowanie projektu pedagogicznego we współpracy z badaczem, pracownikiem uczelni. Analiza tego kilkuletniego procesu ujawniła kolejne jego cechy. Mianowicie uczestniczenie w procesie wspólnego namysłu nad treścią projektu pedagogicznego przynosi również niezgodę wychowawców na taki wysiłek intelektualny i emocjonalny oraz mechanizmy obronne – idealizacja działania w przeszłości, sublimacja, intelektualizacja, poczucie infantylizacji[76]. Osoby dorosłe wykonujące od kilku lat, z powodzeniem, zawód wychowawcy spotykają się ze strony badacza z krytyką i propozycją nowej wiedzy. P. Mercader i A. Ciccone[77] ujawniają kryzysy, jakie przeżywają wychowawcy, podejmujący dalsze kształcenie w toku wykonywania zawodu. Autorzy określają kształtowanie przez wychowawcę swojego ustosunkowania do innej perspektywy teoretycznej dotyczącej wychowania, jako proces przejścia („przesiedlenia") do innej kultury wiedzy, kultury praktyki – innych wyobrażeń o działaniu wychowawczym.

---

[73] P. Willis, *Wyobraźnia etnograficzna…*, op. cit., s. 9.

[74] L. Eliot, *Co tam się dzieje ? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Poznań 2003, s. 446-447.

[75] L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni…*, op. cit.

[76] P. Mercader, A. Ciccone, *La formation des praticiens du social. Accompagner une crise migratoire*, [w:] *La formation et action dans le travail social pour L'Europe d'aujourd'hui. Le défi et la diversité des solutions*, red. Ch. Labonte-Rose, E. Marynowicz-Hetka, J. Szmagalski, Katowice 2003, s. 318-319.

[77] Ibidem, s. 319.

Opracowywanie projektu pozwala tworzyć warunki do „otwarcia się na myślenie", daje nadzieję na zmiany. Autorzy wskazują, że proces zmian związany jest z cierpieniem, ale także z przyjemnością uczenia się. Myślenie, wspólne myślenie nad wychowaniem w placówce stopniowo pozwala „uwalniać się" wychowawcom od informacji przekazywanych przez badacza. Wychowawcy – dyskutując, stawiając pytania, czytając, pisząc o praktyce, obserwując, analizując zdarzenia w polu działania – kształtują własne wyobrażenia o koncepcji wychowania w odniesieniu do wiedzy teoretycznej. Stąd, jak się wydaje, możliwe jest analizowanie projektu pedagogicznego, orientującego działania wychowawcze wychowawców w placówce także w związku z pojęciem autonomii jednostki. Autonomia przejawia się w samodzielnym, krytycznym, refleksyjnym myśleniu, sprzeciwieniu się dyrektywnemu ustosunkowaniu wobec wychowanka, podejmowaniu niedyrektywnej koncepcji wychowania jako sposobu bycia z drugim człowiekiem, małym dzieckiem, jako tworzeniu własnych wyobrażeń. K. Obuchowski wskazuje, że „człowiek powinien być z natury swojej twórcą własnych poglądów i ocen"[78] w nawiązaniu do wybranej koncepcji poznawczej. Oznacza to, że wychowawca jest gwarantem takich samych warunków rozwoju dla wychowanka.

Sytuacje tworzone w związku z opracowywaniem projektu pedagogicznego placówki pozwalają wychowawcom łączyć analizę pola praktyki z projektowaniem zmian i działaniem praktycznym. Jest to wymagające zadanie, które dokonuje się w czasie, w toku systematycznych spotkań, wypełnionych tworzeniem wyobrażeń antycypujących. Spotkania z badaczem tworzą warunki do wspólnego, „głośnego myślenia" o działaniach wychowawczych, spełniają zadanie konsultacji, sprzyjają wyborom i analizie literatury, stopniowemu „odkrywaniu" problemów, które występują w praktyce. Spotkania stają się sposobnością do indywidualnego myślenia o własnej praktyce, o sobie, o własnej wiedzy każdej osoby zaangażowanej w opracowywanie przez zespół pracowników projektu pedagogicznego. Cechą

[78] K. Obuchowski, *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz 2001, s. 13.

projektów pedagogicznych jest, że pisane są przez pracowników, dla pracowników i dla dzieci oraz rodziców.

Analiza literatury pozwala wskazać, że celem opracowywania projektu pedagogicznego w placówce wychowania, która już istnieje, jest:

- nabywanie umiejętności poszukiwania teoretycznych uzasadnień dla podejmowanych działań;
- utrwalanie tych działań, które odnoszą się do koncepcji niedyrektywnego wychowania;
- oduczanie się tych działań, które są dyrektywne;
- rozwój kompetencji metodycznych pracowników rozumianych jako sposób myślenia o działaniu z punktu widzenia przyjętej filozofii działania;
- rozwój kompetencji społecznych rozumianych jako definiowanie relacji społecznych, poprzez ich równoważenie;
- rozwój kompetencji fachowych rozumianych jako opracowywanie projektu placówki, dokonujące się w zespole innych współpracowników[79].

Projekt pedagogiczny opracowywany przez pracowników placówki stanowi narzędzie myślenia o rzeczywistości zastanej i antycypowanej, sprzyja odkrywaniu dotychczasowej orientacji działania, odkrywaniu potocznych koncepcji świata i natury ludzkiej, odkrywaniu rutyny i problemów wychowania, narusza dobrze znane przekonania, realizowane dotychczas w działaniu wychowawczym. Pozwala wybrać jego podstawy teoretyczne, a następnie czynić wiedzę teoretyczną obecną w przekonaniach wychowawcy. Projekt staje się również sposobnością do opracowywania warsztatu metodologicznego wychowawcy.

3.4. Obserwacja – element warsztatu pracy wychowawcy w żłobku

Przykładem projektowania działań związanych z refleksją nad praktyką jest obserwacja, stosowania której wychowawcy uczą

[79] L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej…*,op. cit., s. 174-175.

się, a następnie włączają do swojego warsztatu pracy. G. Appel[80] o obserwacji małego dziecka w placówce powiedziała, że jest to warunek dynamiki w pomaganiu dziecku w rozwoju. Autorka[81] analizuje cechy obserwacji małego dziecka przebywającego w placówce, dokonywanej przez wychowawców. Autorka zaznacza, że każdy wychowawca winien kształtować w sobie „postawę obserwującą" w relacji z dzieckiem. Nie polega ona, jak podkreśla G. Appell, na czynieniu z dziecka przedmiotu obserwacji, bo wówczas dorosły może pełnić rolę „pojemnika" na informacje, lecz podejmowaniu starań, by być uważnym, wrażliwym na dziecko jako uczestnika relacji społecznych. Według autorki, obserwacja dziecka w placówce dotyczy zarówno poznawania każdego dziecka z osobna, jak też życia grupy wychowanków oraz towarzyszących im dorosłych. Kolejną cechą obserwacji w placówce jest spożytkowanie jej w refleksji nad praktyką. Autorka zachęca wychowawców do systematycznych spotkań, zdając sobie jednocześnie sprawę z wysiłku potrzebnego, by sprostać temu zadaniu. Spotkania wychowawców, by rozmawiać o praktyce, o dzieciach, o emocjonalnych przejawach relacji dorosłego z dzieckiem na podstawie analizy informacji zgromadzonych w toku obserwacji, to sposobność do kształtowania wrażliwości na detale, pozwalające poznawać cechy rozwoju dziecka oraz społecznego życia w placówce. Spotkania wychowawców tworzą warunki do podzielania spostrzeżeń, dyskutowania, poszukiwania teoretycznych odniesień, wyjaśnień dla analizowanych zdarzeń, które w wyniku namysłu nad nimi mogą budzić wątpliwości lub niepokoić pracowników.

Na przykład w toku refleksji nad polem działania w żłobku, wychowawcy mogą wyłonić problemy, które:

- dotyczą dziecka – indywidualny rytm zabawy, posiłku, odpoczynku dziecka, dziecko „grzeczne", nieabsorbujące, „nie widzialne", kompetencje wychowanka (znajomość reguł spo-

[80] G. Appell, *Quelle observation pour accompagner un enfant en collectivité*, [w:] *Les liens d' émerveillement. L'observation des nurrissons selon Esther Bick et ses applications,* red. M.-B. Lacroix, M. Monmayrant, Paris 1995, s. 102.

[81] Ibidem, s. 102-104.

łecznych w zabawie, umiejętność budowania lub przyjmowania nowych reguł);
- dotyczą wychowawcy – nadmierne pomaganie, wyręczanie dziecka, okoliczności takich zachowań dorosłego, jak pośpiech, presja czasu, język w komunikatach do dziecka (obietnice, uwagi, szantaż emocjonalny, porównywanie), zdenerwowanie, realizacja własnego planu zabawy, posiłku, niedostrzeganie oczekiwań dziecka, mechaniczne czynności, wymagające ponownego zauważenia i refleksji;
- dotyczą refleksji nad swoją praktyką – przekonanie, że dorosły może uczyć się od dziecka, może słuchać dziecka, może mu ufać, szanować jego wybory i decyzje, stopniowo uczyć się postrzegać dziecko jako istotę wielowymiarową, poszukiwać odpowiedzi na pytanie, jak towarzyszyć dziecku w rozwoju;
- dotyczą stosowania techniki obserwacji – odkrywanie, że poprzez analizę wyników obserwacji można dostrzegać każde dziecko w kontekście społecznym, w którym ono się znajduje, można odkrywać „sedno sprawy" (np. w sytuacji gdy dziecko długo płacze, nie chce jeść);
- dotyczą placówki – tłok, hałas[82].

G. Appell[83] charakteryzuje następstwa poznawania pola praktyki przez wychowawców. Wskazuje między innymi, że: dorosły uczy się dawać dziecku czas na aktywność, uwzględniać możliwości dziecka, oczekiwania, otwierać przestrzeń dla wyrażania siebie przez wychowanka, kształtuje wrażliwość na sygnały pokazywane przez dziecko, uczy się adekwatnie na nie odpowiadać. W centrum zainteresowań osób dokonujących obserwacji znajduje się dziecko, ale z perspektywy uczącego się dorosłego. Jednym z celów obserwacji, samodzielnie przeprowadzonych przez pracowników żłobków, jest odkrywanie złożoności, wielowymiarowości własnej praktyki, szczegółów życia codziennego. W poglądach autorów podejmujących zagadnienie obserwacji w placówce dla małego dziecka wskazać można przekonanie, że

[82] L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej…*, op. cit., s. 183.

[83] G. Appell, *Quelle observation pour accompagner un...,* op. cit., s. 104-105.

obserwacja jest nie tylko narzędziem poznawania, ale i sposobem bycia wychowawcy[84], obserwuje się po to, by znaleźć właściwy sposób budowania relacji z każdym dzieckiem[85], by kształtować umiejętność wychowawcy do zdawania sobie sprawy z istnienia sytuacji nazywanych „małe nic"[86], które przejawiają się jako gest, słowo, mimika, trwają krótko ale mogą być przeżywane przez dziecko. Obserwacja wnikliwa, uważna pozwala wychowawcy stawać się wrażliwym na „ukryte" wiadomości od wychowanka. Opracowywanie projektu pedagogicznego sprzyja stawianiu przez wychowawców pytań: O czym informuje dziecko gdy zachowuje się w określony sposób? Jak uważnie skupić uwagę na dziecku, by traktować je indywidualnie, przeznaczając dla niego w danym czasie swą uwagę i zainteresowanie? Jak to jest możliwe w grupie dzieci? Aktywna, uważna obserwacja dziecka jest elementem warsztatu pracy wychowawcy, której stosowania się uczy.

3.5. Przykład projektu pedagogicznego – ujawniona „dusza" placówki

W warsztacie pracy wychowawców łódzkich żłobków projekt pedagogiczny od kilku lat stanowi narzędzie orientacji działania wychowawczego. Jest on własnością intelektualną pracowników, bowiem został przez nich opracowany, artykułuje ich wyobrażenia o działaniu w odniesieniu do niedyrektywnej koncepcji wychowania. Spis treści projektów ukazuje takie wątki, jak adaptacja dziecka w placówce, zabawa, posiłki, odpoczynek, higiena, współpraca z rodzicami, spotkania zespołu pedagogicznego, warunki materialne placówki. Ujawniana jest akceptacja dla „badania własnej praktyki", podejmowania obserwacji dzie-

[84] P. Siguret, *La fonction observante dans l'accueil mère-bébé*, «Le Journal des Professionnels de l Enfance» 2001, nr 10, s. 21.

[85] M.-P. Cardo, *Sous le regard de l'assistante maternelle*, «Le Journal des Professionnels de l Enfance» 2001, nr 10, s. 22.

[86] J.-M. Zejgman, *Tout observer et trouver les mots justes*, «Le Journal des Professionnels de l Enfance» 2001, nr 10, s. 29.

ci i siebie w relacjach z nimi, analizowania treści projektu i wprowadzania modyfikacji.

Przywołanie metafory: „dusza" placówki, znamionuje obecność w treści projektu tego, co symboliczne. F. Imbert[87] charakteryzuje symboliczny wymiar relacji społecznych poprzez możliwość odwołania się do „pewnego planu" – koncepcji wychowania – dzięki któremu wychowawca może angażować się w równoważne relacje z wychowankiem, artykułować z szacunkiem swoje zdanie, słuchać, rozmawiać. Autor podkreśla, że odwoływanie się do tego, co symboliczne, sprzyja rozwojowi jednostki, chroni przed manipulacją, projekcją swoich życzeń na innych, dominacją. Koncepcja wychowania proponowana w pedagogice społecznej – towarzyszenie w rozwoju – akcentuje zobowiązanie wychowawcy do wymiany, wzajemności, myślenia.

Dusza placówki, odczytana w tekście jednego z projektów pedagogicznych realizowanych w łódzkich żłobkach[88], opisana jest przez wyobrażenia podzielane wychowawców, które charakteryzują dorosłego podejmującego wysiłek poznawania, zrozumienia dziecka, jego kompetencji społecznych, emocjonalnych, poznawczych. Co ważne w analizowanym projekcie, o dziecku jego autorki piszą przede wszystkim w liczbie pojedynczej, natomiast o sobie, piszą – „my". Tekst tego projektu został wybrany jako przykład, bowiem ujawnia się w nim transgresja, przekształcanie, gotowość do zmian wśród ludzi przejętych towarzyszeniem dziecku w rozwoju. Każde sformułowanie w teście nasycone jest myśleniem z perspektywy towarzyszenia w rozwoju. Autorki interpretują przesłanki teoretyczne, integrują je w wyobrażeniach o działaniu z dzieckiem, z rodzicami, z zespołem pedagogicznym. Akcentują to, co symboliczne w relacjach pomiędzy ludźmi, czyli czynią narzędziem kształtowania relacji słowo, uwagę, bycie „Obok", wrażliwość na zdarzenia w polu praktyki. Ten projekt pedagogiczny dotyczy życia w placówce i jemu służy.

[87] F. Imbert, *Vers une clinique du pédagogie. Un itinéraire en science de l'éducation,* Éditions Matrice, Vigneux 1992, s. 176-203.

[88] Projekt pedagogiczny żłobka: *Towarzyszenie dziecku i jego rodzinie w żłobku nr 28*, Łódź 2014 (maszynopis).

Zakończenie

Projekt pedagogiczny to przede wszystkim sposób myślenia o wychowaniu w placówce, ale też dokument. Projekt jako dokument jest zapisany w formie tekstu i jako taki służy komunikowaniu koncepcji wychowania realizowanej w placówce rodzicom, którzy chcą zapisać dziecko do żłobka, praktykantom, nowo zatrudnionym pracownikom, pracownikom zatrudnianym w celu realizacji zadań cząstkowych np. rytmiki, wolontariuszom. Dokument zawierający tekst projektu służy pracownikom do sporządzania w nim notatek zawierających uwagi, pytania, które powstają w toku działania i służą analizowaniu warunków wspierania rozwoju dziecka w placówce. Można powiedzieć, że dokument ten krąży z rąk do rąk, „żyje" jako narzędzie inspirujące proces tworzenia zespołu pedagogicznego, orientację działania, refleksję nad działaniem.

Przywołując poglądy H. Radlińskiej, można podkreślić, że wychowawca tworzy warunki rozwoju wychowanka również poprzez zobowiązanie do pracy nad sobą. Projekt pedagogiczny może mu to umożliwiać.

ROZDZIAŁ 4

Projekt zmian nieadekwatnych zachowań opiekunów w stosunku do dzieci dwuletnich w żłobku

Renata Cebernik i Dominika Loch

Wprowadzenie

Żłobek jest placówką, która w ramach opieki nad dziećmi realizuje funkcje: opiekuńczą, wychowawczą oraz edukacyjną. Funkcja edukacyjna w żłobkach jest stosunkowo nowa, ponieważ została włączona do realizacji 04.02.2011 roku na mocy ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do 3 lat. Funkcja edukacyjna urzeczywistniana jest w zabawie dziecięcej – spontanicznej i stymulowanej przez opiekunów. Dla dzieci w okresie od 0-3 lat istotne jest nie tyle osiąganie celu, co bycie w procesie aktywności. W zabawie dziecko jest naturalne, swobodne, nieograniczone, impulsywne, manipuluje, „używa", próbuje, doświadcza. W efekcie doskonali swoje zmysły, sprawność motoryczną, zdobywa wiedzę o otaczającej rzeczywistości, przyswaja zasady współżycia w grupie, a przede wszystkim „uwalnia się od dręczących je napięć, emocji (…)"[89]. Biorąc pod uwagę znaczenie pierwszych doświadczeń dziecka dla jego dalszego rozwoju[90],

[89] A. Brzezińska, *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. VI, red. Z. Kwieciński, 2000, s. 101-123.

[90] Zob. np. K. Appelt, *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 94-130; H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka,* Poznań 2004; A.I. Brzezińska, *Jak skutecznie wspomagać rozwój?*, [w:] *Portrety psychologicz-*

przeprowadzono w Żłobku nr 7 w Zielonej Górze ewaluację jakości pracy 21 opiekunek – w odniesieniu do funkcji opiekuńczej, wychowawczej, a szczególnie edukacyjnej. Celem ewaluacji było sprawdzenie adekwatności zachowań opiekunek w stosunku do rozwoju dzieci 2-3 letnich. Ewaluację przeprowadzono zgodnie z art. 4 wskazanej wyżej ustawy na przełomie 2012/2013 roku i wyciągnięto następujące wnioski:

a) opiekunki stosowały wobec dzieci nadmierną kontrolę w sytuacjach niewymagających tego;

b) przejawiały brak zaangażowania, szczególnie w odniesieniu do funkcji edukacyjnej;

c) nadużywały zakazów, nakazów;

d) nie uznawały faktu, że dziecko potrzebuje stymulacji od momentu przyjścia na świat;

e) nie posiadały wiedzy na temat prawidłowego przebiegu „treningu czystości" i jego konsekwencji dla dalszego rozwoju.

Przytoczone wnioski jednoznacznie wskazały na nieadekwatne zachowania opiekunek wobec dzieci. Analiza tych zachowań dokonana wspólnie z opiekunkami, pozwoliła wyodrębnić następujące przyczyny ich niskiej jakości pracy:

a) luki w wiedzy na temat psychologii rozwojowej dziecka;

b) niewystarczające kwalifikacje do pełnienia roli opiekuna dziecięcego (w świetle wymogów formalnych wystarczy ukończyć kurs, na który składa się 280 godzin teorii i praktyki, zatwierdzony przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej);

c) tendencje osobowościowe opiekunek, które nierzadko przejawiały niestabilność emocjonalną, wyrażającą się np. w nerwowości, frustracji, złości, krzykach;

d) przymus wykonywanej pracy ze względu na panujące bezrobocie;

---

ne człowieka, op. cit., s. 683-708, A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa,* Poznań 2003; A.I. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań 1995; A. Brzezińska, *Wczesne dzieciństwo – 1 rok życia dziecka: szanse i zagrożenia dla rozwoju*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. E. Hornowska, A. Brzezińska, Warszawa 2004, s. 28-42.

e) „milczące" przyzwolenie na niekompetentne zachowania opiekunek i/lub brak nadzoru przełożonej, która sprawowała funkcję dyrektora żłobka przez okres 14 lat.

W związku z powyższym zaproponowano projekt zmian, którego nadrzędnym celem było uświadomienie opiekunkom, że jakość pracy zależy od ich podejścia do pełnionej roli. Poniżej zaprezentowano wybrane założenia projektu.

4.1. Analiza SWOT – mocne i słabe strony żłobka

Analiza SWOT to narzędzie, dzięki któremu każda instytucja, placówka, firma może zanalizować i rozpoznać własne silne i słabe strony (Strengths i Weaknesses), a także istniejące i potencjalne szanse i zagrożenia (Opportunities i Threats) płynące z otoczenia zewnętrznego. Po zakończeniu, analiza SWOT określa, co może pomóc w realizacji celów firmy (silna strona lub możliwość) lub co może być przeszkodą, którą należy przezwyciężyć lub zminimalizować w celu osiągnięcia pożądanego rezultatu (słaba strona lub zagrożenie). Analizę SWOT żłobka dokonano w oparciu o indywidualne analizy opiekunów. Wzięto pod uwagę wyniki dotychczas przeprowadzonego mierzenia jakości pracy oraz opinię rodziców na temat pracy żłobka.

Poniżej przedstawione zostały wyniki przeprowadzonej analizy SWOT w kilku zakresach: funkcjonowania dziecka w żłobku, funkcjonowania kadry w żłobku, relacji żłobka ze środowiskiem zewnętrznym, czynników ważnych dla prawidłowego zarządzania placówką, warunków lokalowych. Następnie wskazane zostały szanse i zagrożenia wynikające z określonych mocnych i słabych stron. Dla uporządkowania danych wyniki zaprezentowane zostały w tabelach.

Tabela 1. odnosi się do obszaru dotyczącego funkcjonowania dziecka w żłobku. Wskazane są tam czynniki, które sprzyjają rozwojowi mocnych stron dziecka oraz czynniki przeszkadzające prawidłowemu rozwojowi.

Tabela 1. Czynniki warunkujące prawidłowe i nieprawidłowe funkcjonowanie dzieci w żłobku

Mocne strony	Słabe strony
Wdrażane są programy adaptacyjne, wychowawcze, profilaktyczne.	Niewystarczająca opieka zdrowotna.
Dobra organizacja pracy uwzględniająca potrzeby dzieci.	Wzrastająca liczba dzieci z deficytami rozwojowymi.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Appelt, *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Portrety psychologiczne człowieka,* op. cit.; B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, B. Smykowski, S. Jabłoński, *Konstruowanie i ewaluacja projektów*, Warszawa 2010.

Deficyty rozwojowe u dzieci okazały się stosunkowo nowym zjawiskiem, co wymaga szczególnej uwagi w rozwoju placówki. Wiąże się to z potrzeba przygotowania kadry do pracy z dziećmi wymagającymi specyficznego przygotowania, umożliwiającego wspieranie i wspomaganie rozwoju dzieci.

W Tabeli 2. zaprezentowane są czynniki sprzyjające i utrudniające prawidłowe funkcjonowanie kadry pracowniczej w żłobku. Czynniki te dotyczą zarówno obsługi, jak i administracji żłobka.

Tabela 2. Czynniki warunkujące prawidłowe i nieprawidłowe funkcjonowanie kadry w żłobku

Mocne strony	Słabe strony
Zintegrowana, otwarta, aktywna kadra.	Niewielki udział opiekunów w samokształceniu.
Realizacja zdrowotnych programów profilaktycznych.	Nieprawidłowy przepływ informacji na terenie placówki.
Opieka specjalistó[w:] zajęcia umuzykalniająco-korekcyjne, logopedia.	Niewystarczająca opieka specjalistó[w:] psycholog, pediatra.
Uroczystości organizowane przez opiekunów na wysokim poziomie.	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Appelt, *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Portrety psychologiczne człowieka,* op. cit.; B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, B. Smykowski, S. Jabłoński, *Konstruowanie i ewaluacja projektów*, op. cit.

Po przeprowadzonej analizie w powyższym zakresie ujawniony został problem wewnętrznej komunikacji i przepływu informacji, którego rozwiązanie jest kluczowe w projektowaniu zmian funkcjonowania żłobka jako placówki. Zwrócono także uwagę na słaby poziom korzystania przez opiekunów z różnych form samokształcenia i planowania własnego rozwoju, co może wynikać z faktu, że wcześniej od opiekunów (raczej) nie wymagano kwalifikacji pedagogicznych. Nadrzędną funkcją żłobka była funkcja opiekuńcza, a zadania edukacyjne nie były wymagane. Ponad to nadal istnieje społeczne, potoczne przekonanie o tym, że dzieci w pierwszych trzech latach życia nie wymagają edukacji, a jedynie dobrej opieki. Taki stereotyp wymaga zdecydowanej zmiany. W żłobku także warto zwrócić uwagę na większy udział specjalistów uczestniczących w pracy opiekuńczo-edukacyjnej z dziećmi i rodzicami, szczególnie w przypadkach dzieci z różnymi deficytami.

Tabela 3. Czynniki determinujące prawidłowe lub nieprawidłowe relacje środowiska zewnętrznego ze żłobkiem.

Mocne strony	Słabe strony
Dobra opinia o placówce. Spełnianie oczekiwań rodziców wobec żłobka. Współdecydowanie rodziców w sprawach związanych z dziećmi. Integracja środowiska lokalnego ze żłobkiem poprzez: - różnorodne uroczystości, - imprezy na terenie żłobka, - konkursy wewnątrz placówki (sukcesy), - przedstawienia teatralne (wymiana doświadczeń), - wyjścia do instytucji publicznych	Małe zaangażowanie rodziców w promowaniu żłobka. Mały udział rodziców w proponowanych zajęciach psychedukacyjnych na terenie żłobka. Niewielki udział rodziców w tworzeniu i realizacji programu rozwoju żłobka.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Appelt, *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Portrety psychologiczne człowieka,* op. cit.; B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, B. Smykowski, S. Jabłoński, *Konstruowanie i ewaluacja projektów*, op. cit.

W Tabeli 3. skoncentrowano się na relacji żłobka ze środowiskiem zewnętrznym odnoszącym się do rodziców i w ogóle do środowiska lokalnego. Pełne zaangażowanie środowiska zewnętrznego lub jego brak stanowi o sukcesie placówki. Mimo organizowania wielu uroczystości z udziałem dzieci zaobserwowano jednak mały udział rodziców i ich zaangażowanie w życie placówki. Wskazuje to na potrzebę wzmocnienia współpracy z rodzicami.

W Tabeli 4. wskazano na czynniki, które są niezbędne do prawidłowego zarządzania placówką. Stanowią ramę określającą zasady, do których należy się odnosić w różnych sytuacjach związanych z pracą w żłobku.

Tabela 4. Czynniki warunkujące prawidłowe zarządzanie żłobkiem

Mocne strony	Słabe strony
Wypracowane są obowiązujące dokumenty, tj. statut, regulaminy, programy. Rada Rodziców współpracuje w sprawach związanych z działalnością żłobka. Spotkania pracownicze organizowane są zgodnie z regulaminem.	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Appelt, *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Portrety psychologiczne człowieka,* op. cit.; B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, B. Smykowski, S. Jabłoński, *Konstruowanie i ewaluacja projektów*, op. cit.

W placówce, która realizuje wiele zadań, istotna jest koordynacja ich wykonania oraz zasady, które usprawniają wiele obszarów funkcjonowania. W analizowanym żłobku wypracowano i stosowano różne zasady.

W tabeli 5. odniesiono się do warunków lokalowych placówki, wskazując na to, co stanowi o jego zasobach i o realnych brakach.

Żłobek dysponuje bardzo dobrą bazą lokalową z zapleczem sanitarno-gospodarczym. Jest też bardzo dobrze usytuowany, zlokalizowany w centrum miasta, ale ze względu na duży teren zielony dookoła budynku jest zaciszny i bezpieczny. Ten fakt stanowi o ogromnym atucie placówki.

Tabela 5. Czynniki stanowiące o prawidłowościach lub nieprawidłowościach warunków lokalowych

Mocne strony	Słabe strony
Żłobek posiada bardzo dobre warunki lokalowe (duża ilość miejsc organizacyjnych, własna kuchnia). Żłobek posiada duży, przestronny ogród. Bogata oferta zajęć dodatkowych	Niewystarczające środki finansowe na zakup nowych pomocy dydaktycznych i zabawek, modernizację placów zabaw i sal pobytu . Brak miejsc parkingowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Appelt, *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Portrety psychologiczne człowieka,* op. cit.; B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, B. Smykowski, S. Jabłoński, *Konstruowanie i ewaluacja projektów*, op. cit.

Tabela 6. Szanse i zagrożenia związane z obszarami dotyczącymi funkcjonowania żłobka

Szanse	Zagrożenia
Pozyskiwanie środków pozabudżetowych (UE, fundacje krajowe). Wspieranie działalności żłobka finansami rodziców. Pozyskiwanie nowych sponsorów. Współpraca z przedszkolami – śledzenie losów absolwentów. Nawiązanie współpracy z innymi żłobkami – wymiana doświadczeń. Dobry wizerunek żłobka w środowisku lokalnym. Współpraca z organizacjami masowego przekazu (prasa, Internet).	Dość wysokie koszty utrzymania. Słaby rozwój gospodarczy miasta (zadłużenie). Niska świadomość znaczenia edukacji żłobkowej dla rozwoju dziecka. Częste zmiany personalne w oświacie powodujące w konsekwencji trudności w przepływie informacji i przyjmowania odpowiedzialności.

M U Z Y K A

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Appelt, *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Portrety psychologiczne człowieka,* op. cit.; B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, B. Smykowski, S. Jabłoński, *Konstruowanie i ewaluacja projektów*, op. cit.

Tabela 6. stanowi podsumowanie czynników sprzyjających i niesprzyjających rozwojowi placówki w obszarach opisanych wyżej, tj. dotyczących: dzieci, kadry, środowiska zewnętrznego, zarządzania i warunków lokalowych.

Dokonana pogłębiona analiza jest bardzo dobrym narzędziem dla planowania rozwoju placówki. Dzięki zebranym przy pomocy SWOT danym można rozpocząć planowanie zmian, sięgając do wskazanego potencjału kadry (głównie opiekunów), bazy lokalowej i środowiska zewnętrznego. Ujawnienie braków i słabych stron umożliwia także eliminowanie niekorzystnych czynników rozwoju placówki. Na podstawie przeprowadzonej analizy powstał projekt zmian realizowany w Żłobku nr 7 w Zielonej Górze.

4.2. Prawidłowy schemat postępowania opiekunek w relacji z dziećmi 2-3 letnimi

Pomyślne rozwiązanie kryzysu rozwojowego na etapie 2-3 roku życia wymaga od opiekunek konkretnych zachowań. W niniejszym projekcie przyjęto za Sz. Hejmanowskim i J. Wojciechowską następujący schemat postępowania opiekunek wobec dzieci:

a) bycie modelem, który w czytelny dla dziecka sposób pokaże, jak dobrze postępować;

b) zachowanie ciągłości w dbaniu o przestrzeganie przez dziecko zasad postępowania w żłobku;

c) stosowanie pochwał za należyte postępowanie dziecka;

d) tłumaczenie dziecku istoty zakazów, uzasadnianie czemu służą prośby;

e) tworzenie okazji, by dziecko mogło wyrażać własną wolę;

f) bycie wobec dziecka cierpliwym i wyrozumiałym w sytuacjach niepowodzeń;

g) wyjaśnianie dziecku, co powoduje jego negatywny stan emocjonalny;

h) dbanie o dobry emocjonalny kontakt z dzieckiem;

i) zachowanie równowagi w stosowaniu kontroli nad dzieckiem;

j) wyznaczanie dziecku granic w sposób jasny, czytelny, tzn. wskazówki krótkie i zrozumiałe.

Ponadto, autorzy zwracają uwagę na bardzo istotną rzecz w tym okresie życia dziecka, mianowicie na zjawisko zawstydzania. Prawidłowo postępujący opiekun nie dopuszcza do zawstydzania dziecka przez porównywanie jego osiągnięć z osiągnięciami innego dziecka lub dorosłego. W ten sposób dziecko nie traci energii na koncentrowaniu się na różnicach i ocenianiu się jako gorsze, lecz kształtuje i wzmacnia swoją wartość.

Uznano, że zaprezentowany schemat działania opiekunek jest niezbędny w realizowaniu funkcji opiekuńczej, wychowawczej i edukacyjnej, bo daje szansę na to, by dzieci weszły w kolejny etap życia, tj. wiek przedszkolny z poczuciem pewności siebie, niezahamowaną ciekawością świata, rozbudzoną motywacją wewnętrzną, poczuciem sprawstwa.

4.3. Diagnoza problemu – działania ideacyjne

Koncepcja funkcjonowania żłobka została oparta na „modelu wzajemności". Wskazano tu na cel główny i cele szczegółowe, które zamierzano zrealizować oraz na strategie osiągania owych celów poprzez konkretne metody działania dla osiągnięcia pożądanych sukcesów.

Kształtowanie kompetencji pracowniczych

Podnoszenie kwalifikacji na polecenie przełożonego, jak również samorozwój są niezbędne w podnoszeniu jakości pracy. Wśród celów obejmujących kształtowanie kompetencji pracowniczych uwzględnione zostały trzy grupy celów ogólnych:

1. Budowanie dobrych relacji emocjonalnych opiekunów z dziećmi.
2. Podnoszenie kwalifikacji.
3. Rozmowy dyscyplinujące.

W zakresie pierwszego celu uznano, że dobra relacja opiekuna z dzieckiem wymaga wzbudzania poczucia bezpieczeństwa u dzieci, co stało się celem szczegółowym w programie zmian zachowania opiekunów wobec dzieci. Uznano również, że ważnym celem szczegółowym w pracy opiekuna powinno być wzbudzanie u dziecka otwartości na innych.

Podjęcie realizacji powyższych celów ściśle wiąże się z drugim celem podnoszenia kwalifikacji. W związku z tym opiekunowie zobowiązani zostali do uczestnictwa w cyklu zorganizowanych szkoleń wewnętrznych z zakresu psychologii rozwojowej i metodyki pracy z małym dzieckiem. Na terenie placówki zaplanowano szkolenia, wykłady i warsztaty doskonalące umiejętności i pogłębiających wiedzę opiekunek. Zapewniono także opiekunom, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, możliwość doradztwa psychologicznego i pedagogicznego. W tym celu utworzony został także etat psychologa w żłobku. Opiekunki mogą liczyć na wsparcie i doradztwo.

Uruchomiony został także system samopomocy i wymiany doświadczeń, co ma służyć budowaniu wewnętrznej spójności zespołu i rozwijaniu warsztatu pracy. Opiekunki przygotowują zajęcia i nawzajem obserwują wdrażanie ciekawych pomysłów i sposobów radzenia sobie z codziennymi sytuacjami. Wiąże się to z realizacją działań opartych na pewności i zaufaniu do siebie. W celu wzmocnienia motywacji do działania i uporządkowania w czasie zadań, ustalony został harmonogram hospitacji Dyrektora placówki i zaplanowane omówienia prowadzonych przez opiekunki działań z dziećmi.

Trzeci cel związany z rozmowami dyscyplinującymi założono, aby położyć nacisk na wzbudzanie odpowiedzialności opiekunek za powierzone zadania w pracy z dziećmi, jak i w podnoszeniu własnych kompetencji. Ważne było także zmobilizowanie opiekunek do budowania dobrego, przyjaznego dzieciom, odpowiedzialnego i kompetentnego wizerunku żłobka w środowisku, co wymaga lojalności, a przede wszystkim sumiennego wypełniania powierzonych obowiązków

Wdrażanie procedur wewnętrznych żłobka i zapoznanie z nimi pracowników.

Ważnym zadaniem związanych z dobrą organizacją pracy jest stosowanie procedur, przepisów, regulaminów, które w dużej placówce zapewniają dobrą koordynację pracy, sprawną logistykę i bezpieczeństwo. Uznano, że istotne jest więc przeprowadzenie cyklu spotkań pracodawcy z pracownikami celem przypomnienia obowiązujących w placówce procedur regulują-

cych prawidłowe funkcjonowanie żłobka. Niewiedza w zakresie wewnętrznych przepisów działa na szkodę dziecka, jak również instytucji. Dlatego we wskazanym zakresie podjęto prace w dwóch kierunkach. Z jednej strony zorganizowano spotkania z opiekunkami służące zapoznaniu (przypomnieniu) procedur, przepisów, a także zaproponowano analizowanie treści procedur niezrozumiałych dla pracowników. Z drugiej strony wzmocnione zastały zadania kadry zarządzającej związane z kontrolowaniem ich przestrzegania przez wszystkich pracowników żłobka.

Organizowanie środków finansowych na potrzeby żłobka

Żłobek, którego dotyczy projekt, jest placówką miejską i środki finansowe na realizację zadań statutowych zabezpieczane są ze środków miejskich. Postawiono jednak także na pozyskiwanie środków finansowych z innych źródeł (zewnętrznych), co przyczyni się do szerokiego zakresu działań dla dobra placówki i jej podopiecznych. W budżecie placówki nie było do tej pory wydzielonych środków na modernizację obejmującą: remonty, pomoce dydaktyczne, place zabaw. Dlatego takie zadanie wpisane zostało w zadania osoby zarządzającej. Gromadzone środki, pozyskiwane z innych źródeł: od darczyńców, ze środków unijnych czy też od Rady Rodziców będą sukcesywnie uruchamiane na modernizację terenu wokół placówki, placów zabaw oraz podnoszenie standardu pomieszczeń i ich wyposażenia.

Zaproszenie do współpracy organu nadzorującego prace żłobka

Właściwa współpraca osoby zarządzającej placówką z jednostką nadzorującą, tj. Urzędem Miasta Zielona Góra, pozwoli na wyeliminowanie zagrożeń płynących z zarządzania, jak również pozwoli na bieżący przepływ informacji i skuteczne działania służące prawidłowemu funkcjonowaniu placówki.

Podsumowanie

W niniejszym artykule wskazano wybrane aspekty realizowanego projektu zmian pracy opiekunek w stosunku do dzieci. Z ob-

serwacji wynika, że zmiana stylu pracy opiekunek jest niełatwa, wymaga czasu, cierpliwości zarówno ze strony przełożonej, jak i opiekunek. Dla opiekunek bycie w projekcie zmian jest wymagającym zadaniem związanym z przyjrzeniem się i dokonaniem refleksji nad swoją tożsamością zawodową. O ile procedury zewnętrzne czy zewnętrzna kontrola są działaniem, które może zostać podjęte z dna na dzień, o tyle wewnętrzna zmiana wymaga czasu.

CZĘŚĆ II

Żłobek
jako miejsce
stymulowania i wspierania
rozwoju dziecka

ROZDZIAŁ 5

Kilka uwag o potrzebie wczesnej diagnozy i stymulacji dziecka w pierwszych latach życia

Ewa Zmuda

Wprowadzenie

Ostatnie lata przynoszą coraz większą wiedzę i świadomość na temat potrzeby wczesnej interwencji i wczesnego wspomagania rozwoju małego dziecka. Coraz więcej naukowców podejmuje tę problematykę w swoich tekstach, coraz więcej organizuje się konferencji na ten temat, coraz więcej ludzi rozumie znaczenie i wagę terminu *wczesna interwencja terapeutyczna*[91] oraz widzi

[91] Ideę wczesnej interwencji i wspomagania rozwoju małego dziecka zwięźle opisała Beata Cytowska w swoim artykule *Idea wczesnej interwencji i wspomagania rozwoju małego dziecka* ([w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka,* red. B. Cytowska, B. Winczura, Kraków 2013, s. 15-26). Autorka akcentuje potrzebę jak najwcześniejszego podjęcia działań w przypadku dzieci zagrożonych jakąkolwiek niepełnosprawnością czy dysfunkcją; we wstępie artykułu pisze: „Nieprawidłowości w rozwoju obserwowane u dziecka stanowią właśnie taką sytuację, w której należy interweniować, by nie dopuścić do jej nieodwracalności, bądź łagodzić skutki zaburzeń najtrudniejszych, pozostawiających piętno na całe życie" (Ibidem, s. 15).

A zatem wczesna interwencja polega na jak najszybszym „wtrącaniu się", włączaniu w proces rozwoju dziecka w celu wniesienia weń określonych zmian (Ibidem). W literaturze przedmiotu można także spotkać rozumienie wczesnej interwencji jako „roztoczenie opieki nad kobietą w okresie ciąży i jej dzieckiem od chwili przyjścia na świat" (J. Kruk-Lasocka, J. i D. Wylęga, *Dlaczego późna interwencja?,* [w:] *Wczesna diagnoza i terapia dzieci z utrudnieniami w rozwoju. Interdyscyplinarne problemy,* red. J. Kruk-Lasocka i M. Sekułowicz, Wrocław 2004, s. 411). Natomiast Maria Porębska wspomaganie rozwoju definiuje jako: „od-

potrzebę stymulacji dziecka[92] już w pierwszych latach życia. To bardzo istotne, bowiem stanowi znaczący przyczynek do zmiany podejścia i mentalności wszystkich pracujących z dziećmi lub opiekujących się nimi. Nie da się jednak ukryć, że to dopiero początki przemiany, jaka musi dokonać się nie tylko w aktach prawnych i w wiedzy terapeutów. Potrzebę krytycznej obserwacji rozwoju dziecka już od narodzin muszą rozumieć i podzielać rodzice, lekarze medycyny (neonatolodzy, pediatrzy, lekarze rodzinni, neurolodzy i neurochirurdzy), terapeuci (logopedzi, psychologowie, pedagodzy, rehabilitanci), opiekunowie w żłobkach i tym podobnych placówkach, a także politycy mający realny wpływ poprzez akty ustawodawcze na losy dzieci.

5.1. Potrzeba wczesnej interwencji

Opiekunowie w żłobkach, choć nie są to osoby mające z założenia pracować z dziećmi z zaburzeniami, w szczególny sposób mogą wesprzeć rodziny i poprzez odpowiednią opiekę pomóc w stymulacji dzieci, a także – poprzez czynną obserwację osiągnięć rozwojowych dzieci – pomóc w dokonaniu szybkiej diagnozy, w tych przypadkach, w których jest to potrzebne. Jak pokazują bowiem badania, wczesna diagnoza i terapia oraz stymulacja dzieci zagrożonych dysfunkcjami jest kluczem do pomocy tym dzieciom w normalnym funkcjonowaniu w przyszłości.

W praktyce można zaobserwować, że coraz częściej udaje się wskazać istniejący problem już w pierwszych miesiącach życia

---

działywanie na proces rozwoju człowieka w celu uzyskania pozytywnego rezultatu – np. pobudzenie, zaktywizowanie, wzbogacenia" (M. Porębska, *Co warto wiedzieć o procesie rozwoju człowieka, gdy próbujemy ingerować w jego przebieg,* [w:] *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne,* red. A. Czapiga, Toruń 2004, s. 26).

[92] Jagoda Cieszyńska i Marta Korendo definiują stymulację rozwoju jako „świadome, systemowe oddziaływanie specjalistów i środowiska domowego na wszystkie sfery poznawcze, w celu optymalnego niwelowania skutków zaburzeń spowodowanych uszkodzeniami genetycznymi lub okołoporodowymi" (J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Kraków 2007, s. 16).

dziecka. Niestety, ciągle można spotkać również kilkuletnie niemówiące dzieci, których rodzice jeszcze nie rozpoczęli poszukiwań pomocy albo dopiero zaczynają rozpoznawać problem (ponieważ sami nie mieli wystarczającej wiedzy o etapach rozwoju dziecka, ponieważ tej wiedzy nie mieli także pracownicy placówek, w których dzieci przebywały, np. żłobków). Niejednokrotnie można także usłyszeć historie rodziców szukających pomocy dla swoich dzieci, ale odbijających się od poszczególnych instytucji jak od murów i słyszących stwierdzenia typu: *dziecko ma jeszcze czas, by nabyć umiejętności, których mu brakuje...; dziecku można postawić diagnozę dopiero, gdy skończy 3, 5 czy 6 lat(!)...; proszę wrócić, gdy dziecko zacznie mówić..., to z pewnością „opóźnione rozkwitanie", proszę czekać...* itp.[93]

Dlatego myślę, że oprócz wskazania tego, jakie działania należy podjąć w pracy z małymi dziećmi w ramach wczesnego wspomagania rozwoju i jakie sfery powinny podlegać stymulacji, należy najpierw podkreślić wyraz „wczesna". Wczesna – czyli jak najszybciej, jak tylko zaistnieje podejrzenie niepełnosprawności czy dysfunkcji, od początku[94].

W praktyce jednak nie zawsze spotyka się takie rozumienie tego wyrazu. Przede wszystkim należy odnotować fakt, że są dzieci, co do których nikt nie ma wątpliwości odnośnie do konieczności jak najszybszej im pomocy, np. w przypadku Zespołu Downa, Mózgowego Porażenia Dziecięcego itp.; po diagnozie tych schorzeń rodzice od razu kierowani są do placówek udzielających kompleksowej pomocy takim dzieciom i wtedy rzeczywiście możemy mówić o wczesnej pomocy czy interwencji. Ale równocześnie cały czas istnieje problem zbyt późnego reagowania w przypadku dzieci, których problem nie jest tak oczywisty od dnia narodzin (choć od początku dzieci te wskazują swoim zachowaniem na pewną dysfunkcyjność), jak np. przypadki

[93] Por. np. J. Cieszyńska, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska,* Kraków 2011.

[94] B. Cytowska, *Idea wczesnej interwencji i wspomagania rozwoju małego dziecka*, [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Kraków 2013, s. 15.

zagrożenia autyzmem, niektóre przypadki małogłowia, które bywa niekiedy w ogóle niezauważone, dzieci zagrożone dysleksją (w wyniku mikrouszkodzeń CUN). W tych przypadkach rodzice często dość późno orientują się w istniejącym problemie, a nawet jeśli zauważają go wcześniej, są niejednokrotnie „uspokajani" przez specjalistów, z którymi na ten temat rozmawiają[95]. I właśnie dlatego nadal istnieje konieczność stawiania akcentu na wyrazie „wczesne".

Nasuwa się w tym miejscu pytanie, dlaczego wciąż istnieje problem z wczesną diagnozą, a nawet chęcią podjęcia działań wspomagających rozwój, gdy tyle już wiadomo o plastyczności mózgu i jego rozwoju? W literaturze przedmiotu można spotkać argumenty mające rzekomo przemawiać przeciw stawianiu wczesnej diagnozy w przypadkach, w których obraz zaburzeń nie jest dość ostry (np. zagrożenie autyzmem); są nimi następujące twierdzenia[96]: (a) obraz zaburzeń u małego dziecka jest mało specyficzny, kryteria diagnostyczne nieostre; (b) istnieje niewiele narzędzi, które umożliwiają precyzyjną diagnozę; (c) pochopna diagnoza może spowodować nadanie dziecku etykiety, co będzie miało dla niego nieodwracalne skutki; (d) dzięki plastyczności i mechanizmom kompensacyjnym może samoistnie powrócić prawidłowe w dużym stopniu funkcjonowanie.

Jednakże brak możliwości postawienia precyzyjnej diagnozy czy nieostre kryteria diagnostyczne nie mogą stanąć na prze-

[95] Sama kilkakrotnie podczas rozmów na temat opóźnionego rozwoju mowy z uznanymi w Polsce i na świecie lekarzami spotkałam się z lansowaniem angielskiego terminu *late talkers* – dzieci późno rozkwitające (co – w moim przekonaniu – skutkuje tym, że większość rodziców wraca do domu uspokojonych i nie podejmuje dalszych działań aż do czasu, gdy dziecko zacznie pokazywać już bardzo wyraźnie swoje dysfunkcyjne funkcjonowanie, rodzice tym samym odbierają szansę dziecku na optymalny rozwój, czego tak naprawdę bardzo pragną [myślę, że należy to nazwać **wychowawczym paradoksem**]).

[96] Zob. Commitee on Children with Disabillities, *The Pediatricians Role in the Diagnosis and Management of Autistic Spectrum Disorder i Children,* "Pediatrics", (2001) vol. 107, no 5; M. Noterdaeme, H. Amorosa, *Fruherkennung autistischer Storungen,* Kinderheilkunde 2002 – podaję za J. Kruk-Lasocka, B. Bartosik, *Wspomaganie rozwoju czy przeszkadzanie w rozwoju?,* [w:] *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne,* red. A. Czapiga, Toruń 2004, s. 50-51.

szkodzie w stwarzaniu dziecku warunków do optymalnego rozwoju, a to może zapewnić dzieciom zdradzającym dysfunkcyjność tylko jak najszybsze udzielenie im pomocy, czyli podjęcie terapii[97]. Nie możemy również przewidzieć, czy dziecko poradzi sobie samo z problemem, czy mechanizmy kompensacyjne będą na tyle silne, by przywrócić dziecku prawidłowe funkcjonowanie, dlaczego więc czekać, aż problem się pogłębi i będzie już naprawdę nieodwracalny (a przecież właśnie we wczesnym rozwoju plastyczność mózgu jest największa). Trudno również zgodzić się z twierdzeniem, że wczesna diagnoza „stygmatyzuje" dziecko, po pierwsze dlatego, że taka diagnoza nie zostaje dziecku nadana i ogłoszona wszem wobec, ale stanowi bardzo ważną informację dla rodziców i terapeutów, stając się podstawą terapii, i pełni funkcję motywującą do podjęcia określonych działań – jak pisze J. Cieszyńska – „stwarza warunki natychmiastowego rozpoczęcia terapii"[98]. W tym miejscu warto także nadmienić, że zamiast odwlekać nazwanie problemu, o wiele bardziej potrzebne jest działanie na rzecz uświadamiania społecznego, że taka wczesna diagnoza jest właśnie daniem dziecku szansy. Po drugie, o wiele gorszym „naznaczeniem" dziecka może się okazać – w moim przekonaniu – przyjęcie postawy biernej na początku, czyli przy pierwszych symptomach zaburzeń, co w przyszłości – w wyniku rozwoju np. negatywnych emocji spowodowanego zaburzeniami rozwojowymi – będzie skutkowało wyłączaniem dziecka ze społeczności (przedszkolnej, sąsiedzkiej itp.)

Oczywiście, chęć pomocy dziecku nakazuje podjęcie jak najszybszych działań, a przemawia za tym zarówno wiedza neurobiologiczna, dzięki której posiadamy naukowe fakty o niezwykłych możliwościach mózgu w pierwszych trzech latach życia. Dziecko pod wpływem odpowiednio prowadzonej stymulacji

[97] Niemal wszyscy praktycy prowadzący terapię mocno akcentują ten fakt. Im późniejsze rozpoczęcie terapii, tym mniejsze szanse dziecka na uzyskanie pełnej sprawności. Por. wypowiedzi i publikacje m.in. J. Cieszyńskiej, M. Korendo, B. Cytowskiej, B. Winczury, M. Piszczek itd.

[98] J. Cieszyńska, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska,* Kraków 2011, s. 57.

jest w stanie bardzo wiele wypracować[99], jak i wiele przykładów dzieci, u których wcześnie rozpoczęta terapia spowodowała wyrównanie deficytów rozwojowych i umożliwiła tym dzieciom normalne funkcjonowanie w środowisku. Niezwykle istotne w decydowaniu o wczesnych działaniach stymulujących rozwój czy czynnościach terapeutycznych jest również to, że dzięki podjęciu pracy we wczesnym dzieciństwie możemy nie tylko zahamować czy osłabić przebieg zaburzenia, ale niekiedy wręcz zatrzymać dalsze niekorzystne zmiany[100].

Szybkie podjęcie działań zapobiega także manifestowaniu się wtórnych objawów zaburzenia[101]. Pełni zarazem bardzo ważną funkcję psychologiczną – pozwala rodzicom na w miarę szybkie przystosowanie się do nowej roli i wypracowanie odpowiednich metod opieki i wychowania, a z czasem także reguł współpracy z dzieckiem.

Wydaje się, że, aby interwencja była rzeczywiście „wczesna", jest potrzebne podjęcie działań profilaktycznych zakrojonych naprawdę na szeroką skalę, głównie w zakresie uświadamiania rodziców na temat prawidłowego rozwoju dzieci od dnia narodzin, a także na temat zagrożeń i najczęściej spotykanych problemów i deficytów[102]. Tylko prawidłowa obserwacja i prawidło-

---

[99] Por. J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Kraków 2007, s. 261-277.

[100] B. Cytowska, *Wczesne wspomaganie dziecka zagrożonego w prawidłowym rozwoju – z doświadczeń Zespołu Terapeutyczno-Konsultacyjnego dla Dzieci z Problemami w Rozwoju*, [w:] *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne,* red. A. Czapiga, Toruń 2004, s. 113.

[101] J. Kruk-Lasocka, B. Bartosik, *Wspomaganie rozwoju czy przeszkadzanie w rozwoju?,* [w:] *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne,* red. A. Czapiga, Toruń 2004, s. 51.

[102] W ostatnich latach przeanalizowałam kilkadziesiąt poradników dla młodych mam, większość z nich opisuje szczegółowo jedynie pielęgnację niemowląt, te które poruszają kwestię osiągnięć rozwojowych, koncentrują się głównie na rozwoju motorycznym, w żadnym natomiast nie znalazłam przystępnej wykładni zagadnienia, co i kiedy powinno niepokoić matkę, gdzie i do jakiego udać się specjalisty w razie niepokojących sygnałów itp. (nawet jeśli takie informacje się pojawiają, to są one tylko marginalne). Oczywiście w Internecie istnieje wiele wartościowych stron zawierających omawiane problemy, ale w gąszczu stron

wa pielęgnacja dziecka[103] przez rodziców może być czynnikiem zapobiegającym przed występowaniem deficytów wtórnych, jak i punktem wyjścia do podjęcia działań w przypadku realnego zagrożenia[104].

Kolejną kwestią, wartą uwagi w tym punkcie, jest fakt, na jaki zwracają uwagę autorzy artykułu *Dlaczego późna interwencja?*[105], że „lekarz pediatra nie zachęca matki do obserwowania rozwoju dziecka", a nawet nie ma „wiedzy pozwalającej na kompleksową ocenę rozwoju dziecka"[106], dlatego autorzy postulują przygotowanie pediatrów do kompleksowej oceny małych pacjentów oraz do tego, by umieli postrzegać rodziców jako partnerów do dialogu na temat ich dzieci[107]. Rzeczywistość bowiem jest taka, że to rodzice i lekarze często są jedynymi osobami oceniającymi rozwój dziecka, dlatego właśnie w tych dwóch grupach istnieje potrzeba ciągłej pracy nad tym, aby krytyczna obserwacja była prowadzona z naciskiem na „wczesne" reagowanie.

Ostatnią rzeczą, na którą chciałabym w tym miejscu zwrócić uwagę, jest czekanie z podjęciem jakichkolwiek działań wspomagających rozwój dziecka do momentu zakończenia diagnozy medycznej. Konieczność takiego czekania podziela wielu leka-

wnoszących zamęt i dezinformację są trudne do odnalezienia dla matek nieposiadających żadnego przygotowania merytorycznego w zakresie pracy z dziećmi; poza tym chaos informacyjny i emocjonalność różnych forów internetowych na pewno nie sprzyja podejmowaniu przez matki odpowiednich działań.

[103] Prawidłowe noszenie, przewijanie, karmienie itp., ale także właściwa zabawa i dostarczanie bodźców potrzebnych do rozwoju wszystkich sfer poznawczych.

[104] Dlaczego nie wprowadzić tych zagadnień do programu szkoły średniej w ramach zajęć przygotowania do życia w rodzinie?

[105] J. Kruk-Lasocka, J. i D Wylęga., *Dlaczego późna interwencja?,* [w:] *Wczesna diagnoza i terapia dzieci z utrudnieniami w rozwoju. Interdyscyplinarne problemy,* red. J. Kruk-Lasocka i M. Sekułowicz, Wrocław 2004, s. 410-418.

[106] Ibidem, s. 418. Autorzy artykułu również wskazują na ważną rolę matki w procesie podejmowania działań w zakresie wczesnej interwencji.

[107] Wydaje się, że może stać się to jeszcze większym problemem w momencie wprowadzenia w życie proponowanych przez ministra zdrowia Bartosza Arłukowicza zmian w zakresie kompetencji lekarzy rodzinnych kosztem lekarzy specjalistów.

rzy[108], ale i rodziców czy terapeutów, a – jak wiadomo – taka diagnoza rozciąga się niekiedy na długie miesiące, a nawet lata i w tym okresie marnuje się cenny czas, który mógłby działać – dzięki pracy – na korzyść dziecka. Aby podjąć działania wspomagające, wystarczy diagnoza funkcjonalna i wówczas wraz z postępowaniem diagnozy medycznej już są prowadzone odpowiednie ćwiczenia. Ponadto wczesna interwencja nie dotyczy tylko dzieci posiadających określoną diagnozę czy stwierdzenie niepełnosprawności, ale również dzieci zagrożonych niepełnosprawnością[109].

Kwestią, którą koniecznie należy uwzględnić w kontekście wczesnego reagowania na problemy rozwojowe dzieci, jest plastyczność mózgu, czyli podatność na kształtowanie doświadczeń. Jak pisze J. Vetulani: „W zależności od dopływu bodźców ze środowiska w wyniku zmian plastycznych, neurony w korze mózgowej mogą się albo rozwijać, albo znikać"[110].

Ważny jest przede wszystkim fakt, że mózg człowieka jest najbardziej plastyczny w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa[111]. „W tym właśnie czasie organizowane są drogi

---

[108] Por. np. następującą wypowiedź: „Wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami rozwojowymi jest ogromnie ważne, ale możliwe dopiero po ustaleniu właściwej diagnozy medycznej" (D. Dunin-Wąsowicz, *Diagnostyka zaburzeń neurologicznych u noworodków i małych dzieci*, [w:] *Wczesna diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami*, red. W. Brejnak, K.J. Zabłocki, Warszawa 2009, s. 97).

[109] Por. G. Kwaśniewska, *Rola i kompetencje specjalistów w procesie wczesnego wspomagania rodziny dziecka z niepełnosprawnością*, [w:] *Wczesna diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami*, red. W. Brejnak, K.J. Zabłocki, Warszawa 2009, s. 65.

[110] J. Vetulani, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków 2010, s. 40.

[111] E. Szeląg zaznacza: „plastyczność ta wyraża możliwości kompensacyjne i podatność układu nerwowego na zmiany we wczesnym okresie rozwoju (...). Na znaczną plastyczność mózgu we wczesnych etapach rozwoju wskazują dane kliniczne zebrane w czasie ostatnich lat w wielu laboratoriach w świecie (...). Wiele danych wskazuje, że prawdopodobnie terapia logopedyczna, zwłaszcza u małych dzieci jest możliwa dzięki przejmowaniu funkcji przez inne, nieuszkodzone okolice mózgu, gdy obszar regulujący daną funkcję zostaje uszkodzony. Konsekwencją większych możliwości kompensacyjnych jest szybszy i pełniejszy powrót zaburzonej czynności" (E. Szeląg, *Neuropsychologiczne podłoże mowy*,

i ośrodki nerwowe, które określają funkcjonowanie w całym życiu. Jest to okres niepowtarzalnych możliwości wyrażenia potencjału genetycznego dziecka, ale też i olbrzymiej podatności na uszkodzenia"[112].

W pierwszym roku życia dziecka jego mózg powiększa się niemal trzykrotnie, jest to „skutkiem tworzącego się wokół wypustek nerwowych ogromnego płaszcza mieliny, a także wyrastania z ciał komórek nerwowych dendrytów i aksonów, które podążają ku innym neuronom i tworzą z nimi synapsy"[113]. A przecież im więcej połączeń, tym większa sprawność mózgu, „tworząca się w wyniku stymulacji sieć połączeń wyznacza poziom możliwości ludzkiego umysłu, warunkuje tempo jego pracy"[114]. Jak podają autorki *Wczesnej interwencji terapeutycznej* dzięki badaniom, wiemy, że najintensywniejszy rozwój mózgu przypada na pierwsze dwa, trzy lata życia[115]. Podkreślenie tego faktu znajdziemy także w innych publikacjach traktujących o neurobiologicznej terapii zaburzeń rozwoju: „W pierwszych trzech latach życia dziecka aktywność neuronalna i pobudzenie synaptyczne odgrywają zasadniczą rolę w powstawaniu połączeń funkcjonalnych"[116].

W kontekście plastyczności mózgu warto wskazać strukturę łączącą obydwie półkule mózgowe – spoidło wielkie. „Spoidło wielkie rośnie najszybciej w życiu płodowym, a następnie do drugiego roku życia podwaja swoje rozmiary i osiąga wielkość najmniejszego ciała modzelowatego obserwowanego u dorosłego człowieka"[117].

[w:] *Mózg a zachowanie,* red. T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa 1997, s. 452).

[112] J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa,* Kraków 2013, s. 31.

[113] S. Greenfield, *Tajemnice mózgu,* Warszawa 1998, s. 74.

[114] J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna,* op. cit., s. 265.

[115] Zob. Ibidem.

[116] J. Cieszyńska, *Metoda krakowska...,* op. cit., s. 279.

[117] Zob. A. Nowicka, *Współpraca lewej i prawej półkuli: rola spoideł międzypółkulowych,* „Psychologia – Etologia – Genetyka", nr 1, 2000; podaję za J. Cieszyńska,

Podjęciu jakichkolwiek działań terapeutycznych powinna zatem towarzyszyć właśnie świadomość plastyczności mózgu jako zdolności „do przekształcania fizycznej struktury połączeń w odpowiedzi na warunki zewnętrzne”[118]; dalej Vetulani zaznacza, że wysiłek neuronów powoduje wzrost neuroplastyczności.

5.2. Rola żłobka w podejmowaniu działań wobec dzieci zagrożonych dysfunkcjami

W kontekście powyższych rozważań, pragnę wskazać – na prawach wstępu do szerszej dyskusji – jaką rolę mogą odgrywać żłobki w szybkim reagowaniu i udzielaniu pomocy dzieciom z zaburzeniami rozwoju lub zagrożonym dysfunkcjami.

W tym miejscu chciałabym – mając świadomość szeregu funkcji, jakie pełnią żłobki – wysunąć tylko kilka postulatów mogących pozytywnie – w moim przekonaniu – wpłynąć na szybkie reagowanie w przypadku dzieci potrzebujących szczególnego wsparcia.

Przede wszystkim do żłobków w większości trafiają dzieci, których rodzice pracują. Zgodnie z ustawą dziecko może przebywać w żłobku do 10 godzin (a nawet po złożeniu prośby z uzasadnieniem przez rodziców i uiszczeniu odpowiedniej opłaty – dłużej)[119]. Tak długi czas przebywania w placówce czyni automatycznie osoby opiekujące się dzieckiem odpowiedzialnymi nie tylko za doraźną opiekę (pielęgnację czy zabawę), ale także za obserwację rozwoju tego dziecka. Odpowiednio przeszkolony personel, dysponujący wiedzą na temat etapów rozwoju (w tym, co szczególnie ważne, na temat rozwoju mowy) jest nie-

---

M. Korendo, *Wczesna interwencja...*, op. cit., s. 276. Dzięki najnowszym badaniom wiadomo również, że struktura spoidła wielkiego – istmus – rozrasta się w czasie, kiedy dzieci uczą się czytać i pisać. Jest to informacja szczególnie ważna dla terapeutów, bowiem oznacza, że wczesna metoda nauki czytania może stymulować wzrost określonych struktur mózgowych i przyczynić się do poprawy ich funkcjonowania” (Ibidem, s. 277-278).

[118] J. Vetulani, *Piękno neurobiologii,* Kraków 2011, s. 26.

[119] *Ustawa z dn. 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3*.

odzowny, by wspomóc rodziców w rozpoznawaniu problemów istniejących lub zagrożenia nimi[120]. Wydaje się, że korzystne byłoby przeprowadzenie serii szkoleń z opiekunami pracującymi w żłobkach dotyczących wyżej wymienionych kwestii.

Kolejnym krokiem, ku temu, by objąć dzieci w żłobkach kompleksową opieką i podejmować wczesne działania wspomagające, jest postawienie wymogu obecności logopedy lub terapeuty wczesnego wspomagania w żłobku. Jak pisze A. Sowa: „Żłobek także może być tym miejscem, w którym logopeda już od pierwszych miesięcy życia dziecka może nie tylko diagnozować, ale także stymulować rozwój mowy, w tym dbać o prawidłowy rozwój czynności prymarnych"[121]. Wydaje się, zwłaszcza w kontekście wiedzy neurobiologicznej, że żłobek powinien stać się naturalnym miejscem pracy logopedy-terapeuty, takim jakim już jest przedszkole czy szkoła. Wtedy dzieci będą miały zapewnioną obserwację dokonywaną przez specjalistę, oczywiście od rodziców będzie zależało, co z taką diagnozą dalej zrobią, ale sama obecność i praca logopedy w żłobku z pewnością przyczyniłaby się do szybszego reagowania w przypadkach dzieci z dysfunkcjami. Ponadto praca terapeuty może korzystnie wpłynąć także na rozwój dzieci zdrowych, które jeśli będą miały zapewnioną odpowiednią stymulację, szybciej będą zdobywały kolejne osiągnięcia rozwojowe.

Nawiązywanie i zacieśnianie współpracy żłobków z ośrodkami dysponującymi zespołem terapeutów (psycholog, pedagog, fizjoterapeuta, logopeda, psychiatra dziecięcy) może wspomóc proces wczesnej interwencji terapeutycznej. Ale wydaje się, że ta współpraca powinna być obudowana serią szkoleń dla całego zespołu.

---

[120] Zgodnie z ustawą, aby być opiekunem w żłobku wystarczy odbyć 280 godzin szkolenia, z czego 80 w formie praktycznej – na niedostatek takiej formy edukacji zwraca uwagę w swoim artykule Agnieszka Sowa, *Dziecko w placówce, czyli o szansach i niedostatkach wczesnej interwencji logopedycznej w żłobku*, [w:] *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, red. M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek, Kraków 2012, s. 302.

[121] Ibidem, s. 304.

Indywidualne podejście do każdego dziecka jest podstawowym postulatem w pracy w żłobku, co niestety – choć wydaje się oczywiste – nie jest takie jednoznaczne. Często wynika to z faktu, że zbyt wielu podopiecznych przypada na jednego opiekuna w placówce. Przez indywidualne podejście – które jest warunkiem *sine qua non* rozpoznania problemu i odpowiednich działań zarówno profilaktycznych, jak i terapeutycznych – rozumiem podejmowanie działań uwzględniających realne możliwości i umiejętności dziecka (nie mogą być ani zbyt łatwe, ani zbyt trudne) i wyzyskiwanie aktywności dziecka, aktywizowanie wszystkich sfer poznawczych dziecka.

Współpraca z rodzicami, nie powinna być ograniczona tylko do wymiany informacji na temat wykonanych czynności opiekuńczo-pielęgnacyjnych. Rozmowy z rodzicami powinny zawierać również przekazywanie obserwacji rozwoju dziecka, jego aktywności. W razie potrzeby opiekun winien wskazać placówki służące pomocą. Korzystne byłoby także wspólne opracowanie ramowego programu pracy z dzieckiem, aby czynności wprowadzane w domu lub w żłobku, były w tym samym czasie wprowadzane w tym drugim środowisku życia dziecka. Jeśli dziecko jest już objęte jakimś programem pomocy, ten program powinien być udostępniony pracownikom żłobka.

Współpraca z rodzicami mogłaby zawierać także program szkoleń dla rodziców. Wydaje się, że niezbędne jest przekazanie rodzicom najważniejszych informacji na temat etapów rozwoju dziecka i osiąganych zdolności w poszczególnych miesiącach i latach życia. Takie szkolenia mógłby prowadzić wykwalifikowany opiekun bądź osoba z zewnątrz posiadająca odpowiednie kwalifikacje i doświadczenie.

Podsumowanie

Żłobek, który często staje się koniecznością dla rodziny, przy spełnieniu odpowiednich warunków może także stać się jej dobrodziejstwem, jeśli będzie oferował optymalne warunki pielęgnacji, rozwoju, diagnozy i komunikacji z rodziną. Jeśli

placówki te będą oferować obok ofert zajęć wątpliwych niekiedy odnośnie do pozytywnego oddziaływania na dziecko (np. lekcji języka obcego) także spektrum działań służących stymulacji i wczesnego reagowania na obserwowane problemy, to liczba dzieci, którym umożliwi się optymalne funkcjonowanie w społeczeństwie znacznie wzrośnie.

ROZDZIAŁ 6

Od urodzenia do uspołecznienia. Warunki prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci w pierwszych latach życia

Iwona Kopaczyńska i Kornelia Kopaczyńska

Wprowadzenie

Współczesna wiedza z zakresu psychologii rozwoju i pedagogiki, a także doświadczenia i przyjęte poglądy dotyczące wychowania dzieci począwszy od pierwszych miesięcy życia pozwalają twierdzić, że im wcześniejsze oddziaływania, tym większa szansa na maksymalizację rozwoju. Dziś już nie dziwią np. metody wczesnego nauczania czytania, stymulowania rozwoju intelektualnego czy ruchowego. Mimo bogatych badań i teorii dotyczących rozwoju dzieci w pierwszym okresie życia, nadal w potocznym odbiorze można spotkać się z brakiem refleksji na temat niezwykłej wagi pierwszych miesięcy życia dziecka dla przyszłego funkcjonowania społecznego. W obiegowej wiedzy o małych dzieciach częściej zwraca się uwagę na higienę, odżywianie, zdrowie, mniej na komunikację. Wynikać to może z faktu, że problematyczne jest porozumiewanie się z dzieckiem, które jeszcze nie rozumie słów, nie mówi i tym samym nie potrafi nimi wyrazić swoich potrzeb, doświadczanych emocji czy spostrzeżeń. Obecnie zdajemy sobie sprawę z tego, że problem nie tyle tkwi w dziecku, co umiejętnościach opiekunów, których zadaniem jest nauczenie się odczytywania sygnałów nadawanych przez malutkie dzieci.

Fakt, że żyjemy wśród ludzi od pierwszych chwil po narodzeniu, w sposób oczywisty wskazuje na potrzebę badania możliwości bezsłownego porozumiewania się z dziećmi oraz stymulowania i wspierania rozwoju społecznego. Wprawdzie zanim dziecko podejmie trud świadomego zrozumienia drugiego człowieka minie kilkadziesiąt miesięcy, to przygotowanie fundamentów dla przyszłych prawidłowych relacji może odbywać się od urodzenia. Tym bardziej że badania wskazują[122], że pierwsze relacje z opiekunem rzutują na przyszłe wzory zachowań w kontaktach z innymi ludźmi.

W poniższym tekście wskazuję na współczesny dorobek tych dziedzin nauki, które ukazują znaczenie przeżytych doświadczeń dla wewnętrznych wzorów działania w relacjach międzyludzkich. Z perspektywy opiekuna dziecka w instytucjach opieki, do których należą żłobki, wiedza taka może mieć kluczowe znaczenie. Umożliwia wykroczenie poza potoczność przekonań o potrzebie zapewnienia głównie odpowiednich warunków higieniczno-zdrowotnych, w kierunku objęcia refleksją warunków pomyślnego rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka.

6.1. Znaczące sygnały jako podstawa pierwszych społecznych interakcji

Tuż po urodzeniu dziecko uruchamia system tzw. wyzwalaczy, które mają zwrócić uwagę opiekuna na sygnalizowane potrzeby. Są to zachowania przywiązujące, które służą przede wszystkim ochronie przed niebezpieczeństwem. Wchodzą one w skład behawioralnego systemu przywiązania. To właśnie ten system umożliwia dziecku elementarne uczenie się świata i innych, w tym uczenie się zaufania do drugiego człowieka. To już od tego momentu rozpoczyna się tworzenie zrębów osobowości i od doświadczeń gromadzonych przez dziecko będą zależały późniejsze wzorce zachowań w relacjach z innymi ludźmi.

[122] M. Kielar-Turska, M. Bałecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2008, s. 65; M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków 2005, s. 88 i dalsze.

Wśród znaczących sygnałów, którymi posługuje się dziecko są krzyk, uśmiech, ssanie, przytulanie, „podążanie za". Opiekunowie stoją przed trudnym zadaniem rozpoznawania sygnałów, za którymi kryją się różne potrzeby dzieci.

Wymiana sygnałów jako rodzaj mowy bezsłownej wzbogaca się z każdym dniem życia dziecka dzięki wzajemnemu naśladowaniu (odzwierciedlaniu stanów emocjonalnych).

Noworodek nie umie jeszcze patrzeć i słuchać, a gwałtowne dźwięki, jaskrawe światło wywołują wstrząs i krzyk. Jest to pierwszy sygnał skierowany do opiekuna. Opiekun musi rozpoznać i odpowiedzieć na sygnał we właściwy sposób np. nakarmić, ogrzać, wymienić pieluszkę. Pozostawianie dziecka z niespełnioną, sygnalizowaną potrzebą ma swoje konsekwencje odległe w czasie, a związane ze zdolnością współżycia społecznego. Krzyczące dziecko pozostawione bez pomocy ze strony opiekuna reaguje początkowo wzmożeniem krzyku, jeśli jednak to nie przynosi rezultatu, wyczerpane krzykiem szuka innych sposobów, aby odzyskać równowagę bez pomocy opiekuna. Obserwowane niemowlęta w takiej sytuacji odwracają się od świata zewnętrznego, zaciskają oczy, pozostają w bezruchu, zapadają w półsen, same kołyszą się np. odwracają główką raz w prawo, raz w lewo lub podrzucają brzuszek, tak jakby same się kołysały. Jeśli sytuacje długiego krzyku powtarzają się i są nieskuteczne dla przywołania opiekuna, dziecko przestaje wykazywać zainteresowanie bliskością człowieka[123]. Konsekwencją stają się zaburzenia w rozwoju społeczno-emocjonalnym. Dziecko uczy się, że nie może liczyć na pomoc w sytuacji dla siebie stresowej.

Dla opiekuna ważne staje się nauczenie, co oznacza sygnał, jaki dziecko wysyła. **Sygnał głodu** należy do jednych z pierwszych sygnałów, a po kilku tygodniach dziecko zazwyczaj samo ustala odpowiadające jego potrzebom godziny karmienia, które są zazwyczaj regularne. Łatwo więc odczytać opiekunom ten rodzaj sygnału.

Ważnym z perspektywy komfortu dziecka i jego poczucia bezpieczeństwa jest **sygnał niepokoju**. Przyczyną niepokoju dziecka

[123] P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i Życie*, Warszawa 1988, s. 15-16.

mogą być: ból, niewygoda, zimno, mokro. Te odczucia łączą się z nieokreślonym jeszcze stanem uczuciowym, który określamy jako niepokój i jest to stan najbardziej zbliżony do lęku. W stanie niepokoju ujawnia się także tak zwany instynkt przywierania, który jest charakterystyczny dla ssaków i jest pierwotnym instynktem gatunkowym. Doświadczane prze dziecko przerażenie, zagubienie sygnalizuje specyficznym krzykiem, który oznacza „weź mnie na ręce". Około trzeciego miesiąca życia pojawia się jeszcze inny sygnał zwany sygnałem głodu wrażeń, który także różni się od pierwotnego krzyku. Najczęściej oznacza: „chcę patrzeć, słuchać, chcę, aby do mnie mówiono, aby mnie głaskano, aby się uśmiechano". Wiąże się to z potrzebą stymulacji sensorycznej, czyli wrażeń wzrokowych, słuchowych, dotykowych, które muszą oddziaływać na zmysły dziecka, aby mogło ono prawidłowo się rozwijać. Sfera sensoryczna i emocjonalna muszą być cały czas aktywne, bo to zapewnia dziecku gromadzenie doświadczenia. Około ósmego miesiąca życia dziecko już będzie pełzało, co zapewnia mu samodzielne poszukiwanie i zmienność wrażeń. Do tego czasu to opiekunowie powinni dziecku dostarczać różnych wrażeń zmysłowych. Ten sygnał nie powinien pozostawać bez odpowiedzi i nie można traktować go jako grymaszenia. Przed ukończeniem pierwszego roku życia pojawia się też **sygnał tęsknoty za matką** (nie zaś jakąkolwiek inną osobą). Wówczas dziecko uspokaja się wyłącznie w obecności matki. Wiąże się to także z pojawiającym się około dziewiątego miesiąca życia lękiem przed obcymi[124].

Urozmaicanie się dźwięków płaczu nie następuje samo przez się. Pojawia się wtedy, gdy obecny jest partner społeczny (opiekun), który reaguje na potrzeby dziecka, odpowiada na jego sygnały. Dzieci wychowywane w placówkach, w których opiekunowie nie odpowiadają na ich sygnały, nie poświęcają czasu na wzrokowy, mimiczny, dotykowy kontakt z dzieckiem, przez długi czas poprzestają na krzyku. Brak jest bowiem czynników, które wpływają na zmianę, urozmaicanie i nadawanie znaczenia różnym sygnałom głosowym.

[124] H. Olechnowicz, *Pierwsze kroki wśród ludzi,* Warszawa 1969, s. 37-38.

Niemowlęta, korzystając z narzędzi, w jakie wyposażyła je natura, są bardzo czułe na wszystkie aspekty komunikacji niewerbalnej. Natychmiast odczytują zmiany w barwie głosu, sposobach trzymania na ręku, grę mięśni mimicznych ze wszystkimi subtelnościami porozumiewania się uczuciowego.

Im bardziej opiekun będzie dążył do zrozumienia sygnałów dziecka, obserwując i nawiązując kontakt, będąc blisko dziecka, tym więcej szans ma dziecko na gromadzenie doświadczeń społeczno-emocjonalnych, na lepszy i pełniejszy rozwój.

6.2. Zdolność do emocjonalnego odzwierciedlania

Zjawisko przenoszenia uczuć znane z różnych codziennych sytuacji nazywane jest czasami emocjonalnym zarażeniem. Każdy doświadczał „zarażenia się" od innych ziewaniem, śmiechem, wzruszeniem lub płaczem. Jest to właściwość typowo ludzka i świadczy o przynależności gatunkowej. W literaturze od lat używa się określenia „współbrzmienie" emocjonalne[125]. Jest ono o tle istotne, że umożliwia wytwarzanie między osobami będącymi ze sobą w kontakcie, ciągłej, równomiernej uwagi. Zjawisko to określane jest mianem *wspólnej uwagi*[126] i ma kluczowe znaczenie dla uczenia się przez dzieci. Zdolność współbrzmienia emocjonalnego jest wrodzona. Jednak, aby się ujawniała i rozwijała, trzeba ją rozbudzić

Pierwsze doświadczenia mają miejsce w rodzinie, w kontakcie z matką (lub pierwszym opiekunem dziecka). Pierwszy uśmiech dziecka zwrócony do matki jest pierwszym przejawem współuczestniczenia uczuciowego i jest punktem zwrotnym w emocjonalnym rozwoju dziecka. Kolejne doświadczenia sprawiają, że dzieci stają się coraz czulszymi „odbiornikami" i „nadajnikami" uczucia.

W sytuacjach, gdy dzieci są pozbawione „szkoły uczuć", nie mogą obserwować ludzkich twarzy wyrażających różne emocje,

[125] H. Olechnowicz, *Pierwsze kroki wśród ludzi*, Warszawa 1969, s. 9.

[126] R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2006, s. 327.

nie doświadczają czułego kontaktu, zainteresowania, empatii dorosłego opiekuna, mogą same stać się niezdolne do wymiany uczuciowej z drugim człowiekiem[127]. Może też taka niezdolność współbrzmienia stać się trwałą wadą rozwojową osobowości.

Zdolność dostrajania i odzwierciedlania jest także ważna z perspektywy wykonywania codziennych ruchów, czynności i zachowań realizowanych wśród innych członków danej społeczności. Wszędzie tam, gdzie ludzie przebywają razem, z dużą regularnością dostrajają się emocjonalnie do nastrojów i sytuacji, w których znajdują się inni i okazują to przez różne formy mowy ciała, przeważnie przez imitowanie lub naśladowanie zachowań należących do określonych emocji.

Mimika, spojrzenia, gesty i sposoby zachowania spostrzegane u innych pełnią jeszcze inną rolę. Prowadzą do wewnętrznego przeświadczenia na temat tego, czego możemy się spodziewać w dalszym przebiegu zdarzeń. Dziecko od urodzenia uczy się dostrzegać sygnały wskazujące na to, co poruszająca się osoba właśnie robi lub zamierza zrobić. Bez intuicyjnej pewności na temat tego, co zaraz przyniesie dana sytuacja, współżycie ludzi byłoby w różnych sytuacjach bardzo utrudnione. Dzieci we wczesnym dzieciństwie właśnie obserwując twarze i inne predykaty zachowań opiekunów, nabywają umiejętność zdobywania intuicyjnej pewności na temat zamiarów i rozwoju sytuacji bez konieczności zastanawiania się. Bez takiego intuicyjnego przeczucia odnośnie do ruchów innych ludzi człowiek nie byłby

[127] W badaniach nad rozwojem wychowanków dawnych domów dziecka ujawniano tzw. chorobę sierocą jako efekt pozbawienia możliwości doświadczania uczucia. Pozbawianie dzieci emocjonalnego kontekstu rozwoju prowadzi również do zakłóceń w rozwoju fizycznym, a w skrajnych przypadkach może prowadzić do śmierci. Jak pisze Zimbardo: „W 1915 roku pewien lekarz ze szpitala Johna Hopkinsa podał, że mimo właściwej opieki fizycznej 90 procent niemowląt przyjętych do sierocińców w Baltimore umiera w ciągu pierwszego roku". Zimbardo przytacza także obserwacje innych badaczy wskazujących, że brak normalnej interakcji matki i dziecka jest rzeczywistą deprywacją, która może wyrządzić niemowlęciu szkodę, zarówno o charakterze psychologicznym, jak i biologicznym. Długotrwałe podleganie deprywacji emocjonalnej pozostawia trwałe ślady na wzroście dziecka, jego intelekcie i osobowości. P.G. Zimbardo, F.L. Ruch , *Psychologia i Życie*, op. cit., s. 14.

w stanie bezkolizyjnie pokonać np. zatłoczonej ulicy, rozpoznać znanych osób, wykonywać wspólnie różnych czynności, zadań, porozumiewać się z innymi i pozostawać z nimi w relacjach mniej lub bardziej intymnych.

Wrażenia na temat drugiej osoby pozwalają także na prognozy wybiegające daleko poza zasięg wykonywanych przez nią ruchów. Jest to możliwe dlatego, że ludzie żyją we wspólnym, międzyludzkim obszarze znaczeniowym umożliwiającym intuicyjne rozumienie uczuć i zachowań innych. Wspólne obszary znaczeniowe, w których ludzie się wzajemnie rozpoznają są podstawą tworzenia wspólnoty.

Ta zdolność pozyskiwania wiedzy na temat intuicyjnych wyobrażeń, pozwalających na budowanie zaufania, przekonań na temat uczuć i zamiarów drugiej osoby nazywana jest zdolnością tworzenia teorii umysłu[128].

Umiejętność rozpoznawania zamiarów innych na podstawie nawet niewielkich sygnałów ma swoje podłoże neuronalne i tworzy układ tak zwanych neuronów lustrzanych[129]. Są to komórki, które stają się aktywne wtedy, gdy obserwujemy innych lub współodczuwamy, gdy ktoś inny wykonuje określoną czynność. Inaczej mówiąc obserwowanie działania innych powoduje, że u obserwującego uruchamiany jest dokładne ten sam program działania jako neurobiologiczny rezonans, mimo że samo działanie nie zachodzi. Neurony lustrzane zaczynają współbrzmieć jedynie wtedy, kiedy obserwują działanie u kogoś innego[130].

Aktywują one w mózgu obserwującego własny schemat ruchowy, dokładnie taki sam, jaki odpowiadałby za daną czynność, gdyby obserwator wykonywałby ją osobiście. Proces odzwierciedlania zachodzi równocześnie, mimowolnie i bezrefleksyjnie. Dodać należy, że to, co człowiek obserwuje uruchamia neurobio-

[128] M. Białecka-Pikul, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Kraków 2002.

[129] P. Przybysz, *Wprowadzenie do części II Poznanie społeczne: lustrzane neurony, automatyzmy a refleksje, rozpoznawanie umysłów*, [w:] *Formy aktywności umysłu. Ujęcia kognitywistyczne. Ewolucja i złożone struktury poznawcze*, Tom 2, red. A. Klawiter, Warszawa 2009, s. 141.

[130] J. Bauer, *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, Warszawa 2008, s. 21.

logiczny program czynności w czasie rzeczywistym. Obserwacja wywołuje więc rodzaj wewnętrznej symulacji. Dzięki temu człowiek obserwujący rozumie w sposób spontaniczny i nie wymagający myślenia, co robi obserwowany człowiek. Ten rodzaj rozumienia obejmuje wewnętrzną perspektywę osoby wykonującej daną czynność, zawiera więc w sobie całkowicie inny wymiar niż to, czego może dostarczyć intelektualna czy matematyczna analiza obserwowanego przebiegu działania[131].

Bez neuronów lustrzanych nie ma kontaktu, spontaniczności i emocjonalnego porozumienia. Genetyczne wyposażenie w podstawowy „pakiet" neuronów lustrzanych zapewnia niemowlętom już kilka dni po narodzinach podjęcie pierwszych reakcji odzwierciedlających z najważniejszymi osobami z swojego otoczenia. Jednak kluczowe znaczenie ma to, czy niemowlę będzie miało szansę na realizację takich reakcji, gdyż fundamentalna zasada obowiązująca w rozwoju układów neuronów lustrzanych wskazuje na potrzebę obecności partnera. Jeśli niemowlę nie ma możliwości obserwowania drugiej osoby układy komórek nerwowych zanikną (zgodnie z zasadą nieużywany narząd zanika).

Dziecko dzięki niesamowitej zdolności do naśladowania od pierwszych chwil ma możliwość podejmowania wymiany i odzwierciedlania, co prowadzi do wytwarzania więzi. Zapewniona neurobiologicznie gotowość do spontanicznych zachowań naśladowczych jest rusztowaniem, wokół którego taką więź się buduje. Jednak genetyczne wyposażenie podstawowe nie stanowi gwarancji, że biologiczne układy lustrzane człowieka będą później rzeczywiście funkcjonowały optymalnie. Wrodzone układy lustrzane niemowlęcia mogą się w pełni ujawniać i dalej rozwijać tylko wtedy, kiedy mają do dyspozycji odpowiedni, dopasowany do niego wybór różnorodnych więzi.

Zdolności naśladowcze niemowląt nie ograniczają się do odzwierciedlania wyrazów twarzy w pierwszych dniach życia. W następnych tygodniach i miesiącach można obserwować pierwsze próby naśladowania zasłyszanych wypowiedzi słow-

[131] Ibidem, s. 23.

nych przez wydawanie dźwięków, a następnie dziecko ujawnia ruchowe reakcje odzwierciedlania w odpowiedzi na bardzo wyraźne ruchy.

Ważne również jest to, że drugą stroną niemowlęcych ćwiczeń imitacyjnych jest intuicyjna skłonność opiekuna do naśladowania zachowań dziecka i odzwierciedlania wysyłanych przez nie sygnałów. Przy tym dorosły odtwarzając, wzbogaca je o dodatkowe elementy. Dzięki temu na długo przedtem, zanim dziecko zacznie dysponować świadomością, otrzymuje sygnały, że zostało zrozumiane. To z kolei stymuluje je do dalszych reakcji odzwierciedlania. Stopniowo ograniczone możliwości naśladowania zostają powiększone o nowy repertuar reakcji.

Badacze odkryli, że już dwumiesięczne dzieci aktywnie starają się dopasować uczuciowo do opiekuna, dostroić się lub zgrać. W trzecim miesiącu dziecko rozwija wyczucie tego, że jego zachowanie jest w stanie zmienić zachowanie opiekuna. W tym momencie niemowlę zaczyna też kierować spojrzenie w tym samym kierunku, co spojrzenie i uwaga opiekuna. Są to pierwsze przejawy *wspólnej uwagi*, odzwierciedlonego dostrojenia się do wspólnego celu uwagi, co świadczy o tym, że u dziecka zaczyna rozwijać się inteligencja emocjonalna[132].

Krok po kroku dziecko zapisuje w swoich sieciach neuronowych wewnętrzne modele działań, którymi ludzie kierują się w swoim postępowaniu i na podstawie których regulują przebieg interakcji społecznych w otaczającym świecie. Powstające we wczesnym dzieciństwie schematy doświadczeń i zachowań odzwierciedlają wszystko to, czego dziecko regularnie doświadczało w swoim indywidualnym środowisku ze strony opiekunów.

W zakresie zdolności do empatii ważne jest, na ile układy lustrzane umożliwiające współczucie zostały odpowiednio dostrojone i przystosowane do działania przez doświadczenia międzyludzkie. Dziecko, które nie doświadczyło tego, że inni uwzględniają jego odczucia, będzie miało trudności z rozwinięciem umiejętności emocjonalnego odzwierciedlania. W przypad-

[132] Ibidem, s. 48.

ku normalnego rozwoju dzieci nabywają umiejętność współodczuwania między drugim a trzecim rokiem życia. Warunkiem jest jednak posiadanie osobistych doświadczeń związanych ze współczuciem.

Między osiemnastym a dwudziestym czwartym miesiącem życia przed dzieckiem otwierają się nowe możliwości poznawania modeli emocjonalnego dostrajania się i wypróbowywania w zabawie. Wcześniej jednak opiekunowie muszą wprowadzić dziecko w obszary odczuć cielesnych i emocjonalnych (co jest przyjemne, a co nie) po to, by po pewnym czasie było ono w stanie samodzielnie włączać w zabawę ten aspekt działania. Zachowania dzieci, które nie otrzymały stosownych instrukcji i wprowadzenia w czuciowo-ruchowy trening sekwencji działań[133], są często niedojrzałe i nieumiejętnie posługują się mową ciała. Zachowują się niezdarnie, niedelikatnie lub są zahamowane.

Podkreślić trzeba, że odkrycie układów lustrzanych neuronów otwiera wiele pól badawczych zwłaszcza w zakresie porozumiewania się z dziećmi w pierwszym okresie ich życia oraz znaczenia zachowań opiekunów dla kształtowania społecznego i emocjonalnego funkcjonowania dziecka w późniejszych latach.

6.3. Od reagowania na potrzeby do poczucia pewności w relacjach z innymi

Interesujące badania w zakresie znaczenia pierwszych doświadczeń społeczno-emocjonalnych i ich znaczenia dla kształtowania się wewnętrznych wzorców przyszłych relacji z innymi ludźmi prowadził J.Bowlby – autor teorii przywiązania, podkreślając, że przywiązanie rozumiane jako potrzeba więzi z osobnikiem tego samego gatunku. Twierdzi też, że istnieją wyraźne podstawy biologiczne wzorów przyszłego funkcjonowania społeczno-

[133] Każdej czynności towarzyszą sygnały wzrokowe umożliwiające rozpoznanie lub przewidzenie zamiarów, przebiegu czynności czy oczekiwanego rezultatu. Są to postawa ciała, ruchy głowy, tułowia, wyraz twarzy i spojrzenia. Kiedy dziecko obserwuje innych, w jego mózgu zapisywane są typowe wzrokowe cechy reakcji osoby, będące częścią określonej sekwencji działań.

-emocjonalnego oraz odporności (podatności) na stres, w postaci mózgowych reprezentacji, czyli specyficznej neuronalnej konstelacji odpowiednich pól korowych kształtowanych zmiennością poziomu kortyzolu, uwalnianego w sytuacjach stresowych. W myśl tej teorii bardzo wcześnie uaktywniają się genetycznie zaprogramowane wzorce zachowań (tzw. wyzwalacze społeczne) czy predyspozycje do uczenia się ich w czasie pierwszych społecznych interakcji. Więzi realizują więc funkcję adaptacyjną, a wczesne doświadczenia w tym zakresie spełniają istotną rolę w kształtowaniu się zasobów jednostki[134].

Obecnie wyróżnia się trzy style przywiązania, dla wyodrębnienia których wykorzystane zostały trzy kryteria: jakość relacji, wrażliwość i dostępność opiekuna w sytuacjach sygnalizowania potrzeb przez dziecko. Są to:

- **styl bezpieczny**, cechujący się zaufaniem dziecka do obiektu przywiązania. Mamy z nim do czynienia wówczas, gdy opiekun jest dostępny, kiedy dziecko go potrzebuje, jest wrażliwy i zapewnia poczucie komfortu. Inaczej mówiąc, opiekun nie pozwala dziecku płakać dłużej niż około 5 min (miernikiem jest tu czas potrzebny na przygotowanie mleka, sięgnięcie po pieluszkę itp.[135]). Ważna jest obecność zarówno fizyczna, jak i psychiczna opiekuna;
- **styl lękowo-ambiwalentny**, kształtujący się w toku doświadczania niepewności, co do dostępności obiektu przywiązania w sytuacjach potrzeby dziecka. Kształtuje u niemowlęcia wzmożoną czujność, obniżone poczucie bezpieczeństwa, silny lęk przed rozstaniem, nawet w obecności opiekuna;
- **styl unikający** kształtujący się w toku doświadczania niedostępności opiekuna w sytuacjach potrzeby, zagrożenia, bądź doświadczania niewrażliwości na dziecko. Doświadczenie to utrzymuje system przywiązania w stanie aktywnym, uruchamia mechanizmy obronne, a ich konsekwencją może być unikanie bliskiego kontaktu jako formy ochrony przed zranieniem.

[134] Podaję za: M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków 2005, s. 91.

[135] H. Olechnowicz, *Pierwsze kroki wśród ludzi*, Warszawa 1969, s. 34.

Obserwowana może być też rezygnacja z walki o obiekt przywiązania, a rozłąka nie musi wiązać się z przejawianiem negatywnych emocji.

Na poziomie neuronalnym zachodzą bardzo istotne zjawiska, które obecnie są w toku badań. Przypuszcza się, że w czasie społecznych interakcji mózg koncentruje się na zmieniających się sekwencjach napływających informacji, a historia tych interakcji jest zapisywana w formie czasowych lub stałych zmian w organizacji neuronów mózgu. Rodzaj zachowania opiekuna w relacji do dziecka wpływa więc na rozwój mózgu w zakresie przyszłego reagowania na różne społeczne sytuacje. Jak pisze M. Plopa: „Z różnych społecznych doświadczeń doświadczenie relacji z obiektem przywiązania jest najważniejsze dla uaktywnienia się tych struktur mózgowia, które są niejako odpowiedzialne za przyszłe emocjonalne i społeczne funkcjonowanie”[136].

Doświadczanie wzorów przywiązania wiąże się z uczeniem radzenia sobie ze stresem od pierwszych tygodni życia. Bezpieczne przywiązanie wiąże się z doświadczeniem skutecznego kierowania awersyjnymi doznaniami przez interwencję obiektu przywiązania. Unikające przywiązanie wiąże się z osobistymi doświadczeniami bycia niezdolnym do przywołania obiektu przywiązania w konfrontacji z wydarzeniami stresowymi. W tym przypadku rozwija się prawdopodobnie silniejsza tendencja do rozwoju większych wymagań wobec wewnętrznych zasobów. Natomiast przywiązanie lękowo-ambiwalentne jest powiązane z historią nieprzewidywalności efektywności starań o obecność obiektu przywiązania w czasie doświadczania stresu. W efekcie występuje nadmierne generowanie energii (hiperaktywność zachowań przywiązaniowych), ale jednocześnie osłabienie wewnętrznych zasobów.

Teoria przywiązania zakłada, że wzór przywiązania jako wczesne doświadczenie społeczne tworzy wewnętrzny model, od którego zależy późniejsza osobowość i zachowanie. Rodzicielskie odpowiedzi na afektywne sygnały dziecka doprowa-

[136] M. Plopa, op. cit., s. 94.

dzają do wewnętrznej organizacji emocjonalnego doświadczenia i tworzą fundament rozwoju społecznego. Można powiedzieć, że „bezpieczne" niemowlęta uczą się, że wszystkie prezentowane emocje są akceptowane i ich wyrażanie jest bezwzględnie ważne dla społecznej komunikacji.

Czego innego uczą się niemowlęta doświadczające unikowego przywiązania. Otrzymują informacje, że emocje, szczególnie te negatywne, są nieefektywnym sygnałem w oczekiwaniu wsparcia od opiekunów. Natomiast niemowlęta ambiwalentne otrzymują informacje, że efekty ekspresji emocji są nieprzewidywalne, lecz intensywnie negatywne informacje mają większe prawdopodobieństwo przywołania uwagi opiekuna, jakkolwiek generalnie emocje nie są ważne dla podjęcia dialogu.

Reasumując, można wnioskować, że bezpieczny styl przywiązania koreluje z ujawnianiem emocjonalnej ekspresji, otwarciem, swobodą, bogatszym emocjonalnym słownictwem, ujawnianiem plastyczności w sytuacjach problemowych, bardziej realistyczną percepcją i interpretacją emocjonalnych ekspresji innych ludzi. Dzieci uczą się pewności siebie w eksploracji świata, inicjowania ciepłych interakcji z innymi i kształtują w sobie przekonanie, że określone wsparcie jest zawsze osiągalne. Pozostałe dwa style związane z takim zachowaniem opiekuna, jak odrzucenie, nieprzewidywalność reagowania na potrzeby, niewrażliwość czy wzbudzanie lęku uruchamiają natomiast defensywne procesy w relacjach z innymi osobami[137]. Dzieci nie kształtują w sobie poczucia bezpieczeństwa i ta cecha staje się istotną właściwością zachowań w różnych sytuacjach. Dziecko reguluje swoje zachowanie przez domaganie się uwagi, opieki lub wycofywanie się z jednoczesnym kształtowaniem wyższego poziomu samowystarczalności.

Teoria przywiązania sugeruje, że ukształtowany we wczesnym dzieciństwie model więzi staje się prototypem relacji społecznych również w okresie dorosłości. Korzystne przywiązanie kształtuje otwartość na nowe relacje i doświadczenia, modelując rozwój

[137] Ibidem, s. 98.

szerokich społecznych sprawności. Wzór afektywnej regulacji z wczesnego dzieciństwa stabilizuje emocjonalną bazę dla samoregulacji w społecznym funkcjonowaniu. Niekorzystne przywiązanie skutkuje brakiem wystarczającej gotowości do wchodzenia w bliskie relacje z innymi, większa intymność budzi opór i generuje nerwowość. Powstałe w dzieciństwie modele są stabilne i aktywne w ciągu całego życia jednostki. W dorosłości przyczyniają się do określonej interpretacji przez jednostki swoich partnerów. Modele te są też wysoce odporne na zmiany, nadają one znaczenie nowym relacyjnym informacjom, nawet kosztem ich zniekształcania, jeśli są niezgodne z oczekiwaniami[138].

Podsumowanie

Człowiek jest zawsze członkiem jakiejś społeczności, mówimy, że jest istotą społeczną. Czas wczesnego dzieciństwa w zakresie uczenia się reguł społecznego i emocjonalnego funkcjonowania jest bardzo ważny, gdyż determinuje modele przyszłych zachowań. Dziś już wiadomo, że ma to swoje neurologiczne podłoże. Świadczą o tym badania z zakresu kognitywistyki i odkrycie neuronów lustrzanych oraz zasad uczenia się jako budowania ścieżek neuronalnych. Warto podkreślić na zakończenie, że mimo to, iż niemowlę jeszcze nie mówi słowami, to jednak mówi całym sobą i ten sposób porozumiewania się jest pierwszym narzędziem gromadzenia doświadczeń. Doświadczenia te natomiast stają się trwałym wzorcem dla przebiegu późniejszych relacji społecznych. To, w jaki sposób jako dorośli ludzie poradzimy sobie z własnymi emocjami, tworzeniem związków z innymi ludźmi, poczuciem pewności, gotowością do eksplorowania świata, wykazuje silny związek z tym, na ile opiekun we wczesnym dzieciństwie reagował na płacz i umożliwił zdobywanie doświadczenia w zakresie odzwierciedlania.

[138] Ibidem, s. 98-100.

ROZDZIAŁ 7

Terapia logopedyczna małych dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy

Marzena Maria Szurek

Wprowadzenie

Treścią niniejszego artykułu jest próba nakreślenia specyfiki działań terapeutycznych o charakterze logopedycznym w przypadku dzieci do 3 roku życia, a więc w wieku przypadającym często na okres pobytu maluchów w żłobku. W świetle wciąż panującego, niestety dość powszechnie, przekonania, że mowa dziecka ma prawo rozwijać się w sposób indywidualny[139], a także wobec dystansu, jaki wzbudza wśród rodziców sugestia skontaktowania małego dziecka z logopedą, pośrednim celem artykułu jest również zmierzenie się ze stereotypem logopedy, z błędnym, a raczej niepełnym pojmowaniem jego zadań, kompetencji i charakteru pracy. Dotyczy to zwłaszcza pracy z dziećmi małymi, u których proces rozwoju mowy z różnych powodów nie przebiega w sposób prawidłowy.

[139] Mam tu na myśli nadmierne pobłażanie, jakim często wykazują się rodzice, opiekunowie i specjaliści w przypadkach zauważalnych odstępstw od normy rozwojowej w zakresie kompetencji językowych dziecka. Odstępstwa te tłumaczone są prawem do rozwoju w indywidualnym, niestandardowym tempie, co często nie tylko oddala w czasie diagnozę rozmaitych zaburzeń rozwoju, ale także przekreśla szanse dziecka na wyrównanie opóźnień w okresie największej plastyczności mózgu.

7.1. Logopeda w kontakcie z dzieckiem poniżej 3. roku życia

Uniwersalny słownik języka polskiego pod red. S. Dubisza określa *logopedę* jako „specjalistę w dziedzinie logopedii[140]", zaś logopedię definiuje następująco: „nauka o kształtowaniu prawidłowej mowy oraz o usuwaniu jej wad i zaburzeń"[141]. Powierzchowna, potoczna interpretacja tych i podobnych definicji słownikowych sprowadza często pojęcie „prawidłowej mowy" do fonetycznej sfery języka. Powoduje to, że logopeda postrzegany jest jako specjalista od wad wymowy, ewentualnie jako terapeuta pracujący nad wyrównaniem opóźnień w rozwoju sprawności artykulacyjnej[142]. Nie ma wątpliwości, że i taka funkcja przypada w udziale logopedzie wówczas, gdy przyjdzie mu pracować z dziećmi, których problemem są jedynie nieprawidłowości działania aparatu mowy (słaba ruchomość lub brak pionizacji języka, utrwalone złe nawyki artykulacyjne czy wady wymowy). Problemy tego typu (poza ostatnim przypadkiem) są często możliwe do zweryfikowania dopiero w wieku przedszkolnym, kiedy dziecko przechodzi kolejne etapy zakańczania procesu rozwoju języka, przynajmniej w zakresie systemu fonetyczno-fonologicznego. Jednak w przypadku terapii małych dzieci kompetencje współczesnego, wykwalifikowanego logopedy nie mogą ograniczać się wyłącznie do umiejętności wdrożenia ćwiczeń artykulacyjnych, pracy nad prawidłową fonacją czy do ćwiczeń oddechowych. Naukę, jaką jest *logopedia,* oraz zadania *logopedy* należy rozpatrywać w kontekście obecnej wiedzy neurobiologicznej, dotyczącej procesu rozwoju mowy, a także procesu uczenia się mózgu. Współczesny logopeda często staje przed zadaniem pracy z dziećmi z różnymi zaburzeniami rozwoju psycho-fizycznego, które stanowią bezpośrednią przyczynę zaburzeń językowych. Zatem

[140] *Uniwersalny słownik języka polskiego,* red. S. Dubisz, t. 1–4, wersja CD, 2006, hasło: *logopeda.*

[141] Ibidem, hasło: *logopedia.*

[142] Nie jest to krytyka definicji słownikowych, ale ich zbyt ogólnikowych interpretacji często zawężających rozumienie pojęć, które w świetle rozwoju nauki, jaką jest logopedia, należy interpretować szerzej.

zakres obowiązków logopedy to, oprócz wytyczania prawidłowych szlaków artykulacyjnych czy usuwania zaburzeń głosu, nauczanie mowy i jej rozumienia, co można osiągnąć przez stymulowanie funkcji poznawczych niezbędnych do wykształcenia się mechanizmów językowych.

A. Pruszewicz (foniatra, otolaryngolog i audiolog) wskazuje na czynniki mające wpływ na prawidłowy rozwój mowy, wśród których wymienia między innymi[143]:

- sprawne funkcjonowanie analizatora słuchowego i wzrokowego;
- sprawność systemu motorycznego (motoryka duża i mała, w tym sprawne ruchowo narządy artykulacyjne);
- odpowiednio rozwinięty system kinestetyczny;
- adekwatny do wieku rozwój psychiczny dziecka;
- prawidłowo działający układ nerwowy;
- motywująca stymulacja socjo-psychologiczna.

Świadczy to o polisensorycznym i polimodalnym sposobie nabywania umiejętności językowych, a także o zależności rozwoju mowy od przebiegu ogólnego rozwoju dziecka. Zgrabnie ujmują to w słowa autorki podręcznika wczesnej interwencji terapeutycznej – J. Cieszyńska i M. Korendo:

> Jeśli więc dziecko nie potrafi gryźć, nie będzie mogło uczyć się mówić, jeśli nie skupia wzroku na twarzy dorosłego, nie będzie mogło oglądać obrazków i uczyć się rozumienia nazw przedmiotów. Jeśli nie chwyta, przeciwstawiając kciuk, nie będzie mogło manipulować przedmiotami[144].

Idąc za nurtem powyższych rozważań, należy stwierdzić, że jeśli w procesie terapii językowej logopeda nie zastosuje odpowiednich oddziaływań w kierunku rozwoju wszystkich funkcji psychicznych, nie może oczekiwać spektakularnych efektów na poziomie rozwoju *stricte* językowym. W terapii mowy powinien

[143] Por. A. Pruszewicz, *Foniatria kliniczna,* Warszawa 1992, s. 222.

[144] J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Kraków 2007, s. 17.

zostać uwzględniony holistycznie pojęty rozwój poznawczy dziecka. Ćwiczenie różnych sfer poznawczych (motorycznej, słuchowej, wzrokowej, społecznej, pamięciowej itd.) musi się odbywać jednocześnie i równolegle z oddziaływaniem językowym. Takie postępowanie terapeutyczne jest bowiem najbardziej adekwatne do właściwości psychicznych małego dziecka, a także właściwe z punktu widzenia neurobiologicznego podejścia do procesu rozwoju języka. Zgodnie z tym podejściem J. Cieszyńska stwierdza, że należy traktować język „jako pomost między ciałem i myślą"[145], a dalej autorka wyjaśnia, że:

> Aby uczyć się świata dziecko musi eksplorować przestrzeń, oglądać osoby i przedmioty z różnych perspektyw. (...). Uczenie się świata to patrzenie, słuchanie, dotykanie, wąchanie, smakowanie i wewnętrzne czucie swoich ruchów i pozycji ciała (propriocepcja)[146].

Kolejnym wnioskiem nasuwającym się automatycznie jest stwierdzenie potrzeby bacznej obserwacji ogólnego rozwoju małego dziecka, zarówno przez rodziców, jak i wyspecjalizowanych opiekunów, którym dzieci są powierzane w żłobkach lub przedszkolach. Osoby te mają bowiem możliwość bezpośredniej weryfikacji zachowań dzieci w różnych sytuacjach, najczęściej spontanicznych i wieloaspektowych. W przypadku opiekunów pracujących w placówkach dydaktyczno-wychowawczych dodatkowym atutem jest możliwość obserwacji danego dziecka na tle grupy rówieśniczej, co pozwala na bardziej obiektywną ocenę ewentualnych opóźnień rozwojowych. W praktyce oznacza to zwrócenie uwagi na:

- umiejętności motoryczne i manualne (tu także formowanie się dominacji ręki);
- zdolności w zakresie analizy i syntezy wzrokowej;
- sprawność percepcji słuchowej;

[145] J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa,* Kraków 2013, s. 95. Na ten temat por. także J. Vetulani, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice,* Kraków 2010.

[146] J. Cieszyńska-Rożek, op. cit., s. 95.

- funkcjonowanie pamięci i umiejętność dokonywania adekwatnych do wieku operacji myślowych;
- rozwój zabawy i kompetencji społecznych (kontakt z rówieśnikami i opiekunami, spontaniczne reakcje na rozmaite sytuacje wynikające z codziennego przebywania z innymi ludźmi);
- rozwój mowy na wszystkich płaszczyznach języka (system fonetyczno-fonologiczny, fleksyjny, syntaktyczny i semantyczny)[147].

7.2. Programowanie terapii – założenia metodyczne

Logopeda rozpoczynający pracę z dzieckiem, wymagającym wsparcia terapeutycznego w zakresie rozwoju języka, powinien zaplanować swoje działania w taki sposób, aby miały one wymiar wspomnianej wcześniej wieloaspektowej stymulacji. Wyniki tego oddziaływania uzależnione będą nie tylko od postawy i motywacji logopedy, ale także od wielu innych czynników, związanych z osobą małego pacjenta, tj.: od rodzaju, głębokości i stopnia zaawansowania zaburzeń, od wieku dziecka, jego poziomu inteligencji, temperamentu i nastawienia emocjonalnego. W przypadku dzieci do 3 roku życia wiele zależy też od tego, jak przebiega współpraca z rodzicami. To na barkach rodziców bowiem spoczywa przede wszystkim regularność stosowania terapii, która winna być podejmowana nie tylko cyklicznie w gabinecie logopedycznym, ale także na co dzień w domu, z zachowaniem ustalonych zasad i konsekwencji działania. Powinna stać się domowym nawykiem i stanowić element codziennego harmonogramu zajęć. Bez pomocy rodziców cały proces pracy z dzieckiem może znacznie wydłużyć się w czasie, a w niektórych przypadkach okazać się bardzo mało skuteczny.

Współdziałanie to nie tylko zasada stosowana w relacji terapeuta – rodzic. Należy ją respektować również w odniesieniu do

[147] Dokładne omówienie przebiegu rozwoju dziecka od okresu noworodkowego do 6 roku życia, wraz z zaleceniami dotyczącymi stymulacji konkretnych funkcji psychicznych, można znaleźć w książce J. Cieszyńskiej i M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna...*, op. cit.

dziecka. Chodzi o szeroko pojęte dialogiczne podejście do pacjenta, o którym wspomina w swojej książce J. Cieszyńska:

> (...) Podczas kształtowania oddziaływań terapeutycznych należy myśleć o człowieku, a nie redukować go do problemu, z jakim się zgłasza[148].

Chodzi o wielowymiarowe postrzeganie sytuacji dziecka, budowanie w nim poczucia własnej wartości i wiary w osiągnięcie sukcesu, ale także o stwarzanie sytuacji równorzędności podmiotowej. W tym celu stosuje się np. techniki odwracania ról, po to, by dziecko od czasu do czasu mogło wyjść poza zwyczajową sytuację osoby nauczanej i wystąpić w roli uczącego. Oprócz komfortu psychicznego, daje mu to szansę na utrwalenie przyswajanych treści – korygując sposób wykonania ćwiczenia przez terapeutę, dziecko wykonuje w umyśle dodatkową ilość powtórzeń danego zadania. Warto też pozwolić pacjentowi na pewną samodzielność w wyborze zestawu ćwiczeń, w ustaleniu ilości powtórzeń danej czynności itp.[149] Nie bez znaczenia są tu kwestie techniczne dotyczące np. sposobu zorganizowania przestrzeni wokół dziecka i terapeuty podczas zajęć przeprowadzanych przy stoliku. Partnerskim relacjom sprzyja zasada siedzenia obok, a nie naprzeciwko małego pacjenta.

Taki układ ma zapewnić dziecku poczucie bezpieczeństwa (*jestem razem z tobą, pomagam ci, nie musisz się bać*) (...). Uprzywilejowana pozycja dorosłego, siedzącego naprzeciwko, po drugiej stronie biurka, może wywoływać poczucie zagrożenia, a nadrzędna rola, jaką pełni, kształtuje u dziecka poczucie, że działania są mu nakazane do wykonania[150].

Wszelkie działania terapeutyczne podejmowane wobec małego dziecka wykazującego problemy z rozwojem mowy zmierzają ku przygotowaniu go do coraz doskonalszej percepcji

[148] J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, wyd. 2 popr. i poszerz., Kraków 2005, s. 71.

[149] Por. ibidem, s. 71–72 i 74.

[150] Ibidem, s. 35.

i ekspresji języka. Na wstępnym etapie owych działań „projęzykowych" istotna jest werbalizacja, która powinna towarzyszyć każdej wykonywanej czynności podczas ćwiczeń manualnych, ćwiczeń analizy i syntezy wzrokowej, ćwiczeń pamięci i kształcących operacje myślowe (nazywanie elementów składających się na treść ćwiczenia, tłumaczenie zasad wykonania zadania, zadawanie pytań kontrolujących, głośne zastanawianie się nad strategią rozwiązania ćwiczenia itd.)[151]. Jednak najważniejszą kwestią w terapii wszelkich zaburzeń językowych jest praca nad stymulacją mechanizmów lewej półkuli mózgu[152]. Równie ważne jest wypracowanie nawyku tzw. „porządkowania świata od lewej do prawej"[153], bez którego niemożliwe jest osiągnięcie umiejętności opracowywania informacji językowych, w tym także późniejsze opanowanie przez dziecko sztuki czytania i pisania. Jak pisze J. Cieszyńska:

> Porządkowanie świata od lewej do prawej dotyczy nie tylko rysowania i układania wzorów, ale także naśladowania ruchów, układania historyjek obrazkowych itp.[154]

7.3. Ćwiczenia ogólnorozwojowe w kontekście stymulacji lewopółkulowych mechanizmów języka

Dostępna wiedza neurobiologiczna pozwala na wyznaczenie konkretnych ścieżek, którymi powinien podążać terapeuta-logopeda chcący pracować nad rozwojem języka dziecka poprzez stymulację lewej półkuli mózgu. M. Korendo jako najważniejsze cechy mechanizmów funkcjonowania tej półkuli wymienia

[151] Por. ibidem, s. 72–73.

[152] U większości populacji ludzkiej obszary odpowiedzialne za język, a więc związane z funkcjami mowy, czytaniem i pisaniem, znajdują się w lewej półkuli mózgu. Por. na ten temat: A.D. Bragdon, D. Gamon, *Kiedy mózg pracuje inaczej,* przekł. L. Okupniak, Gdańsk 2006, s. 57.

[153] Sformułowanie stworzone przez J. Cieszyńską. Por. eadem, *Nauka czytania krok po kroku...,* s. 73.

[154] Ibidem, s. 74.

sekwencyjność, relacyjność i analityczność, czyniąc z nich jednocześnie podstawowe filary oddziaływań terapeutycznych nastawionych na usprawnianie lewopółkulowych sposobów przetwarzania bodźców[155].

Sekwencyjność myślenia i działania jest podstawą dla prawidłowego przebiegu wielu funkcji życiowych, w tym np. do mówienia, czytania i pisania. Warunkuje także rozumienie mowy i treści czytanego tekstu, pozwala na prawidłowe porządkowanie świata poprzez abstrahowanie reguł oraz na myślenie oparte na przyczynie i skutku. Dotyczy to także prostych codziennych czynności związanych z następstwem po sobie i powtarzalnością określonych działań (jak chodzenie, samoobsługa, a także np. gra na instrumencie). Mechanizmy te można uruchomić za pomocą zadań polegających na naśladowaniu, kontynuowaniu i uzupełnianiu różnego rodzaju sekwencji, poruszając się w obrębie trzech sfer poznawczych: wzrokowej, słuchowej[156] i ruchowej.

Relacyjność myślenia pozwala zauważać i nazywać powiązania między poszczególnymi elementami otaczającej rzeczywistości. Rozumienie tych powiązań stwarza więc warunki do umiejętnego porządkowania informacji, a zatem również opisu owej rzeczywistości. Istnieją różne typy relacji (funkcjonujące także w języku), z którymi należy zapoznać dziecko poddawane terapii: relacje przestrzenne, czasowe, gradualne i przyczynowo-skutkowe[157]. Każdy z tych rodzajów relacji powinien być wprowadzany oddzielnie i przez jakiś czas powtarzany. Oddzielnie należy też uczyć dziecko poszczególnych elementów relacji z par opozycyjnych (*Piłka/miś/klocek jest na stole/na dywanie/na łóż-*

[155] Por. M. Korendo, *Zaburzenia mechanizmów lewopółkulowych i ich objawy w zachowaniach i procesie uczenia się dzieci,* [w:] *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska,* pod red. J. Cieszyńskiej, Z. Orłowskiej-Popek, M. Korendo, Kraków 2010, s. 57–58.

[156] Wraz z wykonywaniem sekwencji słuchowych stymulowane są także funkcje odpowiedzialne za percepcję słuchową, słuch fonemowy, pamięć słuchową, umiejętności językowe (poszerzanie słownictwa, tworzenie konstrukcji składniowych).

[157] Por. M. Korendo, *Zaburzenia mechanizmów lewopółkulowych...,* op. cit., s. 59–60.

ku, a dopiero potem: *Piłka/lalka/auto jest pod stołem/pod obrusem/ pod krzesłem* itd.). Istotnym składnikiem tych ćwiczeń jest także tłumaczenie dziecku znaczenia niektórych wyrażeń przyimkowych wchodzących w skład sformułowań frazeologicznych (*Pójść na kawę/na lody; Tęsknić za mamą*).

Analiza stanowi kolejny ważny mechanizm lewopółkulowy. Jej znaczenie w procesach językowych trafnie przedstawia M. Korendo:

> Należy pamiętać, że to lewa półkula, dzięki swoim sposobom analizowania, może prawidłowo różnicować i klasyfikować bodźce. Jeśli różnica między odbieranymi bodźcami jest niewielka (...) [rozbieżności w częstotliwości dźwięku wypowiadanych głosek, znaki diakrytyczne liter – wstaw. moje MMS], zdolność prawej półkuli do klasyfikowania bodźców jako odmienne jest niewielka. Tylko lewa półkula może zauważyć tego typu różnice i sprawnie oddzielić od siebie przetwarzane elementy[158].

Dla prawidłowego funkcjonowania dziecka w rzeczywistości językowej (związanej z mówieniem i rozumieniem) niezbędne jest nie tylko sprawne wykorzystywanie analizatora słuchu (prawidłowa percepcja dźwięków mowy i dźwięków niewerbalnych), ale także zdolność do myślenia analitycznego (kategoryzowanie, szeregowanie, dokonywanie skojarzeń i odkrywanie reguł). W celu przygotowania dziecka do prawidłowej percepcji znaków graficznych, z którymi związana jest późniejsza nauka czytania i pisania, należy wykonywać także ćwiczenia doskonalące analizę i syntezę wzrokową (np. składanie obrazka z pociętych części, odnajdywanie brakujących elementów na rysunku; odnajdywanie i werbalizowanie szczegółowych różnic między rysunkami, ćwiczenie dokonywania obrotów w przestrzeni itp.)[159].

[158] Ibidem, s. 60.

[159] Przykłady zadań zaczerpnięte zostały z podręcznika J. Cieszyńskiej i M. Korendo, *Wczesna interwencja...,* op. cit.

7.4. Rola zabawy w rozwoju językowym dziecka

Neurobiolodzy, a także dydaktycy i terapeuci są zgodni co do tego, że zabawa jest najefektywniejszą formą nabywania umiejętności, w tym umiejętności językowych[160]. Ta forma nauki stanowi przestrzeń, w której mogą zostać wykorzystane i wielokrotnie przećwiczone wszystkie funkcje psychiczne dziecka (funkcje wzrokowe, słuchowe, motoryczne, pamięć i umiejętności językowo-społeczne). Jak mówi J. Bauer –

> (...) Dziecko potrzebuje też poligonu doświadczalnego, na którym może wypróbować, z różnych perspektyw, działania i odczucia towarzyszące różnym rolom. Tym poligonem przygotowującym do realnego świata jest dziecięca *zabawa.* Jej olbrzymie znaczenie wynika z tego, że dziecko tu, i *tylko* tu, może opanować i przećwiczyć nieskończoną ilość sekwencji działań i interakcji[161].

Umiejętność zabawy związana jest z celową obserwacją działań partnerów interakcji (rodziców, nauczycieli, opiekunów, terapeutów) wykorzystywaną następnie w świadomej i celowej imitacji[162]. Imitacja z kolei możliwa jest dzięki istnieniu neuronów lustrzanych[163], które najintensywniej rozwijają się w pierwszych latach życia dziecka. Dbanie o prawidłowe relacje społeczne dziecka z dorosłymi i z rówieśnikami dostarcza mu

---

[160] Por. na ten temat: J. Bauer, *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony,* przekł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008, s. 49–54. Zob. także: M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi,* Toruń 2013, s. 149–160 oraz J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja...*, op. cit., s. 197–219.

[161] J. Bauer, *Empatia...,* op. cit., s. 50.

[162] Por. ibidem.

[163] Neurony lustrzane to taki rodzaj komórek, „które realizują określone programy we własnym organizmie, i które stają się aktywne także wtedy, gdy obserwujemy lub w inny sposób współodczuwamy, jak inny osobnik realizuje ów program (...). (...) Nie tylko obserwacja, ale każdego rodzaju spostrzeżenie dotyczące określonej czynności wykonywanej przez innych może prowadzić do tego, że lustrzane neurony w mózgu obserwatora zaczną wysyłać impulsy nerwowe" – J. Bauer, op. cit., s. 21.

odpowiednich wzorców zachowań i strategii komunikacyjnych opartych na posługiwaniu się językiem[164]. Natomiast doskonałą formą i pretekstem do nawiązywania owych relacji może być zabawa.

Ze względu na cele, jakie wyznacza sobie w swojej pracy logopeda, wykorzystanie zabawy powinno być nieodłącznym elementem programu terapii mowy. Zabawy oparte na naśladownictwie[165], zabawy konstrukcyjne oraz wymagające stosowania określonych reguł, a także zabawy tematyczne (w dom, w sklep, w lekarza itp.)[166] uaktywniają funkcje psychiczne niezbędne dla rozwinięcia umiejętności językowych. Ponadto, według J. Bauera –

> (...) Podczas zabawy ujawnia się ścisłe połączenie działania i mowy. Poczynając od około osiemnastego miesiąca życia, dziecko jest w stanie łączyć działania w logiczną sekwencję. Jest to kluczowy warunek zabawy. Na przykład miesza coś w kubeczku, a następnie podnosi go do ust. Równolegle do tego postępu w zakresie motoryki zachodzi skok w rozwoju mowy: dziecko zaczyna dopasowywać do siebie wyrazy i składać ze słów sensowne kombinacje. (...). Kolejny przykład perfekcyjnie dopasowanego wzajemnego oddziaływania motoryki i mowy ujawnia się nieco później, w wieku od dwóch do dwóch i pół roku. Na płaszczyźnie działania dziecko rozpoczyna budowanie z pojedynczych elementów budowli, wież i innych złożonych konstrukcji. Na poziomie językowym zaczyna w tym samym czasie składać wyrazy, z zastosowaniem zasad gramatycznych, w zdania i tym samym poprawnie posługiwać się językiem[167].

---

[164] Por. M. Żylińska, *Neurodydaktyka...,* op. cit., s. 123.

[165] Naśladowanie jest najczęściej wykorzystywanym mechanizmem i prymarnym etapem uczenia się małego dziecka – por. M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania,* Warszawa 2002, s. 15 oraz J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska...,* op. cit., s. 285.

[166] Przykłady wszystkich wspomnianych rodzajów zabaw można znaleźć w: J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja...*, op. cit., s. 200–219.

[167] J. Bauer, op. cit., s. 61.

Jeśli więc, jak twierdzi cytowany wyżej autor, korzeni mowy należy doszukiwać się w działaniu, w realnym, cielesnym doświadczeniu, a jej rozwój związany jest ściśle z wyobrażeniami tych działań powstałymi w umyśle człowieka[168], to zasadność logoterapii opartej na relacji wytworzonej w trakcie zabawy oraz szeroko pojętej stymulacji wszystkich funkcji psychicznych dziecka wydaje się oczywista i niepodważalna.

Podsumowanie

Zakres możliwości oddziaływań logopedy pracującego z małym dzieckiem jest ogromny. Z powodów przedstawionych powyżej nie może on ograniczać się do sfery artykulacyjnej. Koncentracja na języku potraktowanym w izolacji od pozostałych sfer rozwoju dziecka nie przyniesie oczekiwanych efektów i nie spełni oczekiwań rodziców wobec logopedy podejmującego się terapii ich dzieci. Przedstawione przeze mnie holistyczne, neurobiologiczne podejście do zaburzeń języka nie jest odkryciem nowym, ale wypracowanym przez specjalistów i potwierdzonym naukowo sposobem terapii opartej po pierwsze na założeniach neuroplastyczności mózgu[169], po drugie zaś – na przekonaniu, że prawidłowy rozwój człowieka warunkowany jest przez relacje międzyludzkie[170], a kompetencje językowe najskuteczniej nabywa się w kontekście realnych sytuacji i w połączeniu z doświadczaniem świata wszystkimi zmysłami.

[168] Por. Ibidem.

[169] Por. J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska...,* op. cit., s. 276–283.

[170] Por. M. Żylińska, op. cit., s. 124.

ROZDZIAŁ 8

Z muzyką w żłobku – małe dziecko jako uczestnik procesu muzycznego

Lidia Kataryńczuk-Mania

„Muzyka jest językiem uniwersalnym,
pełnym, często intuicyjnym
i może stanowić najbardziej odpowiedni sposób
dla wyrażania spontaniczności".
R. Gloton, C. Clero

Wprowadzenie

Fundamenty umiejętności muzycznych należy budować już we wczesnym dzieciństwie, aby dziecko wprowadzać w świat muzyki i rozwijać zdolności muzyczne, które są w fazie rozwojowej. Jeśli stworzymy dzieciom warunki i będziemy uczyć je odbierać muzykę, to na pewno ich rozwój muzyczny, zainteresowania osiągną swój cel w przyszłości. Jak wskazuje specjalistyczna literatura metodyczna, ukierunkowana na umuzykalnianie niemowląt i małych dzieci[171], to aktywność muzyczna człowieka rozwija się poprzez bezpośredni kontakt i doświadczenia już we wczesnym dzieciństwie.

[171] E.E. Gordon, *Umuzykalnianie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997; A. Pugh and L. Pugh, *Music In the Elary years*, London and New York 1998, s. 23-26; L. Kataryńczuk-Mania, *Edukacja muzyczna najmłodszych*, s. 253-272, [w:] *Edukacja małego dziecka, refleksje, problemy, doświadczenia*, red. A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk, Zielona Góra 2009.

8.1. Dziecko w świecie dźwięku

Żyjemy w świecie wypełnionym brzmieniami. Badacze udowodnili, iż już sześciomiesięczny płód ludzki może odbierać wrażenia słuchowe ze świata zewnętrznego. Samo wnętrze ciała matki jest źródłem wielu dźwięków (praca systemu trawiennego, oddechowego, uderzenia serca). Z pewnością dźwięki, jakie słyszy płód, są odmienne od tych, które docierają do człowieka funkcjonującego w świecie zewnętrznym, choćby z tego powodu, że płód otoczony jest płynem. Jeszcze kilka dni po narodzeniu płyn ten pozostaje w uchu, chroniąc delikatny narząd przed kakofonią dźwięków. Ale już wówczas jeden z dźwięków jest dokładnie taki sam, z jakim spotka się dziecko w świecie pozapłodowym - to tembr i rytm mowy matki.

Pomimo to, że zdrowy narząd słuchu jest od samego początku przystosowany do pełnienia swojej funkcji, to jednak mózg człowieka musi nauczyć się z nim „współpracować".

W momencie narodzin słyszymy wszystko, jednak nie umiemy selekcjonować dźwięków. Do mózgu niemowlęcia docierają bowiem nie tylko one same, ale także ich odbicia (np. trzaśnięcie drzwiami słyszy ono nie raz, ale kilkakrotnie, za każdym razem coraz ciszej). Orientacja dźwiękowa możliwa jest także dlatego, że mamy dwoje uszu. Odległość każdego ucha od źródła dźwięku jest odmienna. W ciągu lat życia mózg uczy się porównania czasu, jaki potrzebny jest, aby dźwięk dotarł do jednego i drugiego ucha. Różnica czasowa służy do określenia kierunku z jakiego dźwięk pochodzi.

Około czwartego miesiąca życia niemowlę zaczyna lokalizować źródła dźwięku. Potrafi już obracać główkę w stronę osoby mówiącej, szuka wzrokiem grającej zabawki czy dzwoniącego telefonu. Jego słuch się wyostrza, dlatego wybudzić go teraz mogą nawet niezbyt intensywne dźwięki (np. stuknięcie pokrywki garnka w kuchni czy klakson na ulicy). Wkrótce jego mózg nauczy się selekcjonować dźwięki i skupiać się na tych, które w danej chwili są dla niego istotne. Kilkumiesięczny maluch poznaje też głosy swoich rodziców. Około piątego miesiąca zaczyna gaworzyć, co oznacza, że słyszy docierające doń odgło-

sy (gaworzą wyłącznie dzieci słyszące). Gdy maluch kończy pół roku, zaczyna nawiązywać wyraźny kontakt z otoczeniem. Rozumie, że wypowiadane słowa kierowane są właśnie do niego i reaguje na nie ożywieniem.

Pomiędzy szóstym a dwunastym miesiącem życia dziecko uczy się rozumieć poszczególne dźwięki. Po dziesiątym miesiącu życia dziecko powinno reagować na ciche wołanie po imieniu z odległości 1,5-3 metrów. Pod koniec pierwszego roku życia zaczyna wypowiadać swoje pierwsze słowa (na ogół są to wyrazy mama, dada, baba itp.), naśladując ton głosu rodziców oraz reagować na muzykę. Wtedy też żywo zaczyna interesować się zabawkami wydającymi dźwięki, z przyjemnością słucha muzyki, lubi wszelkie rymowanki, piosenki i słowne zabawy.

Od zdrowego narządu słuchu zależy prawidłowy rozwój głosu człowieka. Bez słuchu nie byłoby mowy, nie byłoby także muzyki i śpiewu. Słuch jest używany do lokalizacji dźwięków, które nadchodzą z zewnątrz, natomiast głos zajmuje przestrzeń wewnętrzną, pochodzi ze środka jestestwa. W ten sposób głos jest skierowany na zewnątrz, choć zorientowany jest na to, co wewnątrz człowieka. Natomiast słuch skierowany jest do wewnątrz, lecz zorientowany jest na to, co pozostaje poza człowiekiem. Ucho jest organem nadzorczym kontrolującym mowę i śpiew. W ślad za upośledzeniem słuchu idą wady wymowy. Zdrowe ucho, a więc dobry słuch fizjologiczny, czyli zdolność słyszenia, jest podstawą doskonalenia słuchu muzycznego, a w szczególności tych jego rodzajów, które wiążą się ze spostrzeganiem wysokości słyszanego dźwięku, jego barwy i jakości.

Muzyka i język mają wiele wspólnych elementó[w:] porządek, strukturę, rytm, częstotliwość. Płód reaguje na muzykę zmianami aktywności ruchowej, niemowlęta potrafią imitować proste rytmy, gaworzenie małego dziecka zawiera w sobie pewną melodię i intonację. Maria Manturzewska, Barbara Kamińska[172]

[172] *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzewska i H. Kotarska, Warszawa 1990, s. 27-49; por. B. Bonna, *Muzyka we wczesnym dzieciństwie*, [w:] *Problemy edukacji muzycznej*, red. B. Bonna, A. Michalski, E. Szubertowska, Toruń 2003, s. 11-29.

podkreślają, iż **pierwsze lata życia dziecka są fundamentalnym okresem kształtowania się naturalnej muzykalności człowieka**. Wtedy rozwija się muzyczna i poznawcza wrażliwość, spontaniczna aktywność, wreszcie sama motywacja do obcowania z muzyką. W późniejszym czasie nawet najbardziej intensywne działania nie są w stanie nadrobić braków powstałych we wczesnym dzieciństwie.

Wprowadzanie dziecka w muzykę rozpoczyna się od słuchania, podobnie jak ma to miejsce w przypadku wprowadzania w werbalną komunikację. Dziecko absorbuje to, co słyszy, potem zaczyna naśladować pojedyncze dźwięki, aby w końcu zacząć posługiwać się całymi muzycznymi obrazami. Jeśli zadbamy o możliwie najwcześniejszy kontakt dziecka z muzyką, zacznie ono budować w sobie swoistego rodzaju „słownik muzyczny", który stanie się podstawą do dalszej nauki muzyki. Przypatrzmy się choćby „sukcesowi" Metody Języka Ojczystego Shinichi'ego Suzuki. Przyrównał on możliwości opanowania gry na instrumencie (konkretnie skrzypiec, gdyż sam grał na tym instrumencie) do znajomości trudnego języka japońskiego. Znakomita większość urodzonych w Japonii dzieci umie posługiwać się językiem japońskim, gdyż od samego początku są „zanurzone" w tym języku. Nie ma znaczenia, czy dziecko ma jakieś wybitne uzdolnienia do posługiwania się tym językiem, czy też nie. Każde, po jakimś czasie, płynnie mówi po japońsku. Suzuki doszedł do przekonania, iż z każdego przeciętnie rozwijającego się dziecka można „uczynić szlachetną istotę i doskonałego muzyka"[173]. „Kształci" on talent, podobnie jak uczy się języka: początkowo przez naśladowanie, później przez obecność nauczyciela czy rodzica i korygowanie błędów. Wychodzi z założenia, że najmłodsze nawet dziecko najlepiej nauczy się nowych rzeczy, gdy będzie naśladować dorosłych. Dlatego podczas nauki gry na instrumencie początkowo dziecko uczy się wraz z osobą

[173] S. Suzuki, *Karmieni miłością: podstawy kształcenia talentu*, Warszawa 2003, s. VII; por. J. Fyk, *Pedagogiczne i społeczne aspekty rozwoju dziecka w świetle metody Shinichi Suzuki*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk- Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002, s. 237-244.

dorosłą, najczęściej z matką, którą po prostu naśladuje. Z czasem umiejętności dziecka przewyższają te, którymi dysponuje matka, a wtedy jej rola ogranicza się do obecności i mobilizowania dziecka do dalszych postępów.

Suzuki uważa, iż każdy, normalnie rozwijający się człowiek jest w stanie opanować kod muzyczny, podobnie jak znakomita większość ludzkiej populacji jest w stanie opanować język mówiony.

Wartości, jakie niesie z sobą edukacja muzyczna, w literaturze rozważa się w trzech kategoriach:

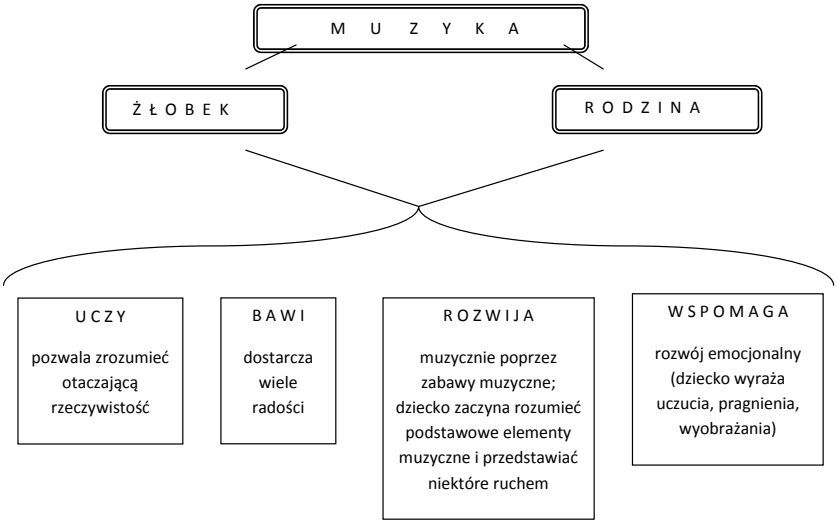
- recepcyjno-pasywnej (przygotowanie dziecka do odbioru i obcowania z muzyką),
- aktywnej (oznacza aktywne uczestnictwo w muzyce i przez to wykorzystanie wychowawczych walorów muzyki),
- wartościująco -refleksyjnej (wskazywanie i wyjaśnianie wartości estetycznych i moralnych).

Podstawowe cele fundamentalnej edukacji muzycznej, kontaktu z muzyką dotyczą przede wszystkim rozbudzania zamiłowań do muzyki, nauki śpiewania piosenek, kształtowania umiejętności słuchania prostych utworów muzycznych, kształcenia wrażliwości muzycznej i dbania o prawidłowy rozwój podstawowych zdolności muzycznych takich, jak: poczucie rytmu, melodii, tempa, uwagi. Jako drugoplanowe traktowane są cele zdrowotne (zapobieganie wadom postawy, kształtowanie motoryki, sprawności i estetyki ruchu) i wychowawcze (dostarczanie radości, kształcenie poczucia porządku, dyscypliny i komunikacji). Wszystkie te cele osiągane są podczas zajęć umuzykalniających, wykorzystujących podstawowe formy, jak: śpiew i ćwiczenia mowy, ruch z muzyką, słuchanie muzyki, muzykowanie na instrumentach, tworzenie.

Śpiew kształci słuch, poczucie rytmu , pamięć muzyczną, rozwija aparat głosowy, uwagę, wyobraźnię, dostarcza wiedzy o świecie, sprzyja rozwojowi prawidłowej wymowy. Słuchanie muzyki rozwija zdolności percepcyjne, skupienie uwagi, koncentrację. Ruch z muzyką rozwija orientację, refleks, dotlenia organizm, poprawia krążenie, jest doskonałym źródłem radości i odprężenia. Gra na instrumencie rozwija manualnie, a tworzenie rozwija twórczość

dziecięcą, wyobraźnię, kreatywność. Muzyczna wrażliwość korzystnie wpływa na uczucia i zaspakaja potrzeby wewnętrzne.

Rys. 1. Znacząca rola muzyki (oprac. własne)



Śpiew jest podstawową formą aktywności muzycznej małego dziecka. Głos służy porozumiewaniu się, odzwierciedlaniu uczuć, nastrojów. Jako że piosenka jest utworem krótkim, swoistą miniaturą, dziecko jest w stanie ją zrozumieć, przeżyć, zapamiętać i odtworzyć. Piosenka, łącząc muzykę i słowo, ułatwia pierwsze kontakty ze światem dźwięków. Stanowi doskonały materiał do kształcenia głosu dziecka. Walorem piosenki jest warstwa tekstowa, poszerzająca słownictwo, wzbogacająca wiedzę o otaczającym świecie. Zbiorowe śpiewanie asymiluje rówieśników, pobudza dzieci nieśmiałe, zalęknione. W rozwoju fizycznym śpiew wzmacnia aparat głosowy, układ oddechowy, dotlenia organizm[174].

[174] Por. L. Kataryńczuk-Mania, *O potrzebie kształcenia wokalnego dzieci,* [w:] *Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy*, red. L. Kataryńczuk-Mania, I. Kowalkowska, Zielona Góra 2006, s. 55-66; A. Waluga, *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej*, Katowice 2012.

Skala głosu dziecka w okresie żłobkowym mieści się w obrębie tercji i do takich możliwości głosowych powinny być dobierane piosenki. Konstrukcja piosenki dla dzieci powinna być oparta na powtórzeniach melodycznych, rytmicznych i słownych. Mogą być one realizowane w formie echa lub dialogu.

Jakie należy spełniać kryteria doboru piosenki? Przede wszystkim:

1 - dostosować do wieku i poziomu umysłowego dzieci,

2 - rozpiętość skali piosenki powinna być zgodna ze skalą głosu dziecka,

3 - dostosować treść słowną do wieku dziecka,

4 - dobrać odpowiedni stopień trudności linii melodycznej (nie mogą występować duże skoki melodii, skomplikowane rytmy),

5 - podkreślić wartości artystyczne piosenki w warstwie słownej i muzycznej.

Pierwszy śpiew dziecka może być nieprecyzyjny, niepewny, nieśmiały a melodia odtwarzana niezbyt czysto, ale w miarę ćwiczeń stanie się coraz bardziej doskonały. Zanim dziecko zacznie samo śpiewać, musi wiele piosenek wysłuchać w wykonaniu opiekuna.

Prowadząc śpiew z małymi dziećmi, należy pamiętać, że ich aparat głosowy jest bardzo delikatny i dzieci nie powinny nadwyrężać go krzykiem.

Dzieciom najmłodszym, między 4 a 18 miesiącem życia, sugeruje się odkrywanie muzyki wsparte śpiewem, słuchaniem utworów, zabawą w ruchu, stymulującymi wierszykami. Dzieci powinny pojmować muzykę jako źródło komunikacji, wykształcić w sobie pulsację rytmiczną, odróżniać zabawy od wprowadzenia do piosenek. W wyniku uczestnictwa w zajęciach muzycznych dzieci znajdują przyjemność w wypowiedzi muzycznej, są w stanie zaśpiewać motywy muzyczne, uczą się świadomego słuchania, są pobudzane do kreatywnego działania. Rozwój muzyczny ujawnia także indywidualne różnice między dziećmi w innych dziedzinach.

Edwin E. Gordon[175], amerykański psycholog muzyki, w swoich pracach podkreśla wielokrotnie, że najważniejszym okresem dla wprowadzania dziecka w świat muzyki jest czas od pierwszych dni po urodzeniu do mniej więcej 3. roku życia. Wtedy to zachodzi silna akulturacja (osłuchanie się z rozmaitymi motywami muzycznymi i poczucie swojego ciała w ruchu w takt różnorodnych rytmów). Gordon podkreśla w swojej metodzie, aby nauczyciele śpiewali dzieciom znane i nieznane melodie w różnych tonacjach i określonym metrum. Należy angażować dzieci w śpiewanie i ciągły płynny ruch, a nie nadmiernie wykorzystywać nagrania i instrument[176].

8.2. Zajęcia umuzykalniające

Istotą umuzykalniania dzieci jest przede wszystkim praca nad jego rozwojem muzycznym i wrażliwością na muzykę. Aby dziecko stało się muzykalne (muzykalność to złożona zdolność, stanowiąca zespół określonych czynności psychicznych warunkujących czynne zajmowanie się muzyką) należy je poddawać różnym działaniom i doświadczeniom muzycznym.

Zajęcia muzyczne w żłobku powinny zaspokajać podstawowe potrzeby i zainteresowania muzyką poprzez słuchanie i śpiewanie piosenek, słuchanie łatwych miniatur instrumentalnych lub wokalno-instrumentalnych, muzykowanie na prostych instrumentach perkusyjnych, ekspresję ruchową i swobodne działania kreatywne. Czas trwania zorganizowanych zajęć muzycznych w zależności od potrzeb i zainteresowań dzieci w grupach najmłodszych przebiega do 10 minut, a w starszych od 15 do 20 minut. Praca opiekuńczo-wychowawcza w żłobku jest ściśle związana z przebiegiem pór roku, świętami, uroczystościami. Bardzo ważne jest przygotowanie muzyczne opiekunek dzie-

[175] *Umuzykalnianie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997; E.E. Gordon, *Primary Measuures of Music Audation*, Chicago 1979.

[176] Por. *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, red. E. Zwolińska, Bydgoszcz 1997; J. Uchyła -Zroski, *Głos mówiony i śpiewany. Z zagadnień pedagogiki muzycznej*, Piotrków Trybunalski 1998.

cięcych, które powinny wykorzystywać piosenki śpiewane na „żywo" podczas różnych czynności m.in. porządkowych. Stworzenie odpowiednich warunkó[w:] sala do zabaw muzyczno-ruchowych, instrumenty, rekwizyty itp., miła atmosfera sprzyjają rozwojowi dzieciom. Dzięki zajęciom muzycznym dzieci uczą się dyscypliny, organizowania zabaw, komunikacji, stają się słuchaczami, partnerami.

Nie ma wymogów zapamiętywania przez dzieci całych tekstów piosenek, opanowania dokładnie ćwiczeń, materiał może być różnorodny – taki, aby dzieci osłuchiwały się z zróżnicowanymi melodiami, rytmami itp. W zajęciach muzycznych szczególnie kładzie się nacisk na rozwijanie przede wszystkim dyspozycji ruchowych, słuchowych i głosowych dziecka, aby stanowiły przyjemne doświadczenie, przeżycie dla dziecka. Ze względu na krótkie skupienie uwagi dzieci, należy urozmaicać i zmieniać zadania, powtarzać i utrwalać piosenki. Dobrze widziany jest także tzw. rytuał muzycznego powitania i muzycznego pożegnania, a także reagowanie na umówiony sygnał muzyczny, gdy nauczyciel zaprasza dzieci do koła, do pianina.

Wśród zadań muzycznych znajdują się zabawy i ćwiczenia akustyczne, słuchowe, kontrastowe, rytmiczne, np. miarowe klaskanie, tupanie. Wśród zabaw ruchowych dominują: chodzenie i bieganie „w rozsypce" przy akompaniamencie pianina (ćwierćnuty, ósemki), tworzenie „pociągu", naśladowanie „piłki" itp. [177]

Zaproponowane poniżej przykłady zabaw słuchowych obejmują[178]:

1. Ćwiczenia wrażliwości słuchowej:

„Powtórz dźwięki" – uczestnicy zamykają oczy. Prowadzący szeleści gazetą, głośno stawia kroki, odsuwa krzesło, odsłania firanę, pstryka palcami, potrząsa kluczami, zrzuca książkę ze

[177] Szerzej: U. Smoczyńska -Nachtman, *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*, Warszawa 1992, s. 9-52 (zwłaszcza propozycje dla dzieci najmłodszych); T. Krzyżowska, *Zabawy z piosenką*, Katowice 1995; J. Kucharczyk, *Piosenki dla dzieci na różne okazje*, Gdańsk 2009.

[178] A. Tońska-Mrowiec, I. Pomaj, *Zabawy słuchowe: ćwiczenia dla uczniów klas 0 i I-III*, Gdańsk, 2007, s. 5-18.

stołu na podłogę. Dzieci za każdym razem określają, jaki dźwięk usłyszały oraz skąd on dobiegał.

„Taki sam czy inny?" – prowadzący wystukuje za pomocą pałeczek dowolny rytm (zaczyna od najprostszego, składającego się z dwóch, trzech uderzeń), po chwili przerwy – następny. Dzieci odgadują, czy usłyszane rytmy były takie same, czy różne.

2. Ćwiczenia rytmiczne:

„Pokaż co usłyszałeś" – prowadzący ustala z dziećmi: *podskok na jednej nodze oznacza klaśnięcie, ukłon – pauzę*. Następnie wyklaskuje rytm. Po wysłuchaniu rytmu każdy uczestnik prezentuje go za pomocą układu ruchowego.

3. Ćwiczenia koncentracji słuchowej:

„Na początku i na końcu" – prowadzący prosi dzieci, by słuchając zdań, najpierw zwróciły uwagę, jaki wyraz występuje w każdym z nich na początku, potem – na końcu. Po każdym zdaniu uczestnicy wskazują słowa występujące na początku i na końcu.

8.3. Świat zabawy muzycznej

Celem zabaw dla dzieci jest wprowadzanie ich w świat kultury, wartości, reguł społecznych. Poprzez zabawy dzieci uczą się zachowań, kultywowania obyczajów, komunikowania. Okolicznościowe uroczystości w żłobku sprzyjają relacjom rodzinnym. Podczas warsztatów o charakterze muzycznym dzieci mogą zamieniać się rolami. Zdaniem Hanny Trawińskiej, „wykorzystywane w poszczególnych zajęciach piosenki, wierszyki i wiadomości mają służyć jedynie i wyłącznie do osłuchania się dzieci ze słownictwem i do wstępnego kształtowania ich wyobraźni"[179].

Wśród kolejnych, zaproponowanych dla małych dzieci zabaw i ćwiczeń muzyczno-ruchowych wymienia się: zabawy lub ćwiczenia orientacyjno-porządkowe, których celem jest zapamiętywanie swego miejsca i poruszania się w grupie, reagowa-

[179] H. Trawińska, *Zabawy rozwijające dla małych dzieci*, Warszawa 1988, s. 11.

nie na bodźce słuchowo-wzrokowe, spostrzeganie, uczenie się biegu, chodu[180].

8.4. Świat instrumentów

Wykorzystanie instrumentów perkusyjnych na zajęciach muzycznych w żłobku ma na celu:

- uatrakcyjnianie zajęć i zabaw;
- dostarczenie dzieciom radości ze wspólnego muzykowania;
- kształcenie słuchu muzycznego w zakresie poczucia rytmu, melodii, pamięci;
- zapoznanie dzieci z instrumentami perkusyjnymi o określonej wysokości i nieokreślonej wysokości, ze sposobami wydobywania z nich dźwięków;
- uwrażliwianie dzieci na zjawisko barwy instrumentu;
- rozwijanie dziecięcej wyobraźni;
- umożliwianie eksperymentowania z instrumentami[181].

8.5. Zabawy i piosenki – Ciało i przestrzeń

Książka „Ruch i piosenka dla najmłodszych" autorstwa Marty Bogdanowicz[182] to zbiór ćwiczeń i zabaw przeznaczonych do pracy z małymi dziećmi o charakterze integracyjnym. Cechuje je naturalność, prostota i uniwersalność. Można je wykorzystywać do prowadzenia zajęć prowadzonych Metodą Dobrego Startu, zajęć Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. Zabawy umożliwiają dobrą komunikację z drugą osobą lub z grupą, prowokują do zadań twórczych. Autorka proponuje modyfikowanie tekstów piosenek, zastępowanie śpiewania rymowankami, wyli-

[180] Por. R. Ławrowska, *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*, Kraków 2005; L. Telka i in., *Wspólnie z dziećmi. O wspieraniu rozwoju małego dziecka*, Łódź 2005; N. Trias, S. Perez, L. Filella, *150 rytmicznych zabaw dla dzieci*, Poznań 2012.

[181] Por. K. Forecka-Waśko, *W rytmie kroków i podskoków. Piosenki i zabawy muzyczne dla dzieci,* Gdańsk 2011, L. Kataryńczuk-Mania, *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009.

[182] M. Bogdanowicz, *Ruch i piosenka dla najmłodszych*, Gdańsk 2001.

czankami, zmienne zastosowanie rytmu, metrum i formy ruchu (piosenki na powitanie, pożegnanie, z imionami *Rolnik sam w dolinie; Mało nas; Stoi różyczka w czerwonym wieńcu; Mam chusteczkę haftowaną; Ta Dorotka*).

Jak podkreśla Marta Bogdanowicz, ważnym etapem rozwoju psychoruchowego dziecka jest wytworzenie się świadomości własnego ciała i otaczającej przestrzeni. Dziecko odbiera wiele wrażeń już w okresie płodowym, budując pierwotne ułożenie własnego ciała. Jest ono rozwijane w okresie wczesnego dzieciństwa, z czasem stając się bardziej świadome. Ważną rolę odgrywa kontakt fizyczny dziecka z matką, a następnie z innymi osobami z otoczenia. Sprzyjają temu miłość, zaufanie i bezpieczeństwo. Umiejętność wyrażenia odczuć słowem jest już konkretną wiedzą dziecka o sobie samym. Rozwija się ona stopniowo: dziecko najpierw uczy się wskazywać nazywane przez opiekunów części ciała (mowa bierna), czyli rozpoznawać je – 2-latek powinien wskazać co najmniej trzy części ciała. Dziecko 2,5 – pięć, w tym szczegóły twarzy (oczy, nos, usta). Następnie dziecko zaczyna nazywać wskazane części ciała (mowa czynna). Na świadomość przestrzeni składa się umiejętność określania lokalizacji i kierunków w przestrzeni. W zakresie znajomości własnego schematu ciała wyodrębnia się zabawy p a l u s z k o w e, zabawy rozwijające świadomość poszczególnych części ciała, zabawy, które pomagają dziecku w zapamiętywaniu zróżnicowania stron na prawą i lewą. Do zabaw na świadomość palców zaliczymy: *Koci, koci łapci; Bawiły się dzieci paluszkami;* Na świadomość ciała: *Ania (To są Ani raczki…), Tu paluszek; Kotek łapki myje; Tańczymy labado*. Na świadomość prawej i lewej strony ciała i przestrzeni *pasuje piosenka z zabawą Praczki; Boogie – Woogie; Stary Abraham; Nie chcę Cię znać; Pingwin, Kaczka; Stonoga*[183].

Inną grupę stanowią zabawy ruchowe, będące dobrym sposobem nawiązywania kontaktów, emocjonalnych z otoczeniem, rówieśnikami i opiekunami, dają one poczucie siły, uczą zaufania do siebie. Do tej grupy zalicza się zabawy integrujące: *wystukiwa-*

[183] Por. *Piosenki naszego dzieciństwa,* oprac. K. Maćkowiak, Olsztyn 2014.

nie rytmu, samochody, spacerki, pieski, mosty, tunele. Zabawy – siłowanki, np. wspinaczka na drzewo, ściskanie. Zabawy – huśtania, *Fotel bujany, kołyska, Koniki.* Inna grupę stanowią zabawy ruchowe z rekwizytem, które usprawniają motorycznie, dają radość, *odprężenie, stymulują twórczo. Zabawy z kocem, chustą animacyjną (Wachlowanie wysoko-nisko, Muzyczna chusta; Wirujące kolory*).

Zabawy ruchowe z opowieścią mają charakter żartobliwy, rozwijają wyobraźnię, pamięć, komunikację i współpracę w grupie. Polegają na ilustrowaniu ruchem, gestami opowiadanej przez opiekuna historii. Zabawy muzyczne i pląsy służą integracji grupowej, można przytoczyć te, które imitują ruch np. O*jciec Wirgiliusz; Julijanka; Muzykanci – konszabelanci*, utrwalające nazwy tygodnia oraz pląsy na refleks. Zabawy ruchowe piosenka: *Siała baba mak; Dwom tańczyć się zachciało, Miotlarz; Jawor, jawor; Zasiali górale; Krasnoludki; Jedzie pociąg z daleka; Kółko graniaste; Stary niedźwiedź; Chodzi lisek kolo drogi.*

Maria Dąbrowska i Jadwiga Grafczyńska w książce „Zabawy rytmiczne i umuzykalniające dla dzieci"[184] proponują wśród zabaw na opanowanie rysunku przestrzennego: ćwiczenia oddechowe, wyrabiające sprawność ruchową (przysiad, chód na palcach itp.), z rekwizytami, woreczkami napełnionymi piaskiem, z kijkami, piłkami, obręczami, linką, ćwiczenia na różne ustawienia grupy w określonych rysunkach (koło, gwiazdka, rzędy, szeregi, cyfry, litery, wąż).

Wśród zabaw i ćwiczeń rytmicznych Autorki proponują:

- zmianę tempa i przerwę w muzyce (*Samoloty, Kałuże, Pociągi*),
- rozpoczęcie taktu (konkurs klaskania, ćwiczenia z piłką),
- realizację mieszanych wartości rytmicznych oraz zabawy pamięciowe (*Koniki, Spacer, Zegar, Ptaszki, Idzie rak nieborak*),
- zabawy inhibicyjno-incytacyjne (*W tył i naprzód, Wiatraczki, Różne czynności, Dzień dobry – do widzenia*).

Inną grupę ćwiczeń i zabaw stanowią zagadnienia muzyczne:

- rozpoznawanie rejestru basowego i wiolinowego (*Grubo – cienko*);

[184] M. Dąbrowska, J. Grafczyńska, *Zabawy rytmiczne i umuzykalniające dla dzieci*, Warszawa 1974.

- odróżnianie tonacji dur i moll (*wesoło-smutno*);
- wyrabianie u dzieci pamięci muzycznej (*Rytm piosenki; Echo*);
- rozpoznawanie barwy dźwięku instrumentów perkusyjnych (*Sami dobieramy akompaniament);*
- rozpoznawanie dysonansowych (kłótnia) i konsonansowych (zgoda) skojarzeń dźwięków;
- rozpoznawanie elementów trójdźwięku durowego, kierunku, stopni gamy oraz interwałów (blisko-daleko);
- zmiany dynamiczne w muzyce;
- zmiany odległości (*Duże i małe koła, Wiewiórka, Goniony*);
- interpretacje rytmiczne utworów muzycznych.

Kolejną grupę stanowią zabawy z piosenką, czyli ilustracje ruchowe piosenek, piosenki z akompaniamentem perkusji, piosenki ilustrowane z elementami tańca (*Urodziny marchewki*).

Bogata oferta materiałów metodycznych świadomie zastosowana przez nauczycieli może stymulować prawidłowy rozwój muzyczny i rozwijać zainteresowania małych dzieci.

Podsumowanie

Kontakt z muzyką wywiera ogromny wpływ na rozwój małego dziecka. Wpływa na kształtowanie zdolności poznawczych, harmonijny i wielostronny rozwój osobowości, wrażliwość, nieszablonowość w patrzeniu na otaczający świat. Wspiera rozwój wymowy, pamięci, logicznego myślenia, sprawności manualnych, umiejętności współdziałania w grupie. Dzięki muzyce mały człowiek może rozwijać się i wzrastać w pełni. Czy dorośli w pełni są świadomi tego, jakie wartości niesie wczesne kształcenie muzyczne dzieci?

BIBLIOGRAFIA

Appell G., *Quelle observation pour accompagner un enfant en collectivité*, [w:] M.-B. Lacroix, M. Monmayrant, *Les liens d' émerveillement. L'observation des nurrissons selon Esther Bick et ses applications*, Paris 1995, Érès.

Appelt K., *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, GWP.

Barbier J.-M., *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, Katowice 2006, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk".

Barbier J.-M., *Elaboration de projet d'action et planification*, Paris 1991, PUF.

Bauer J., *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, przekł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008, PWN.

Bauer J., *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, Warszawa 2008, PWN.

Bee H., *Psychologia rozwoju człowiek*, Poznań 2004, Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Będkowska-Heine V., *Małe dziecko w procesie terapeutycznym*, [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Kraków 2013, Impuls.

Białecka-Pikul M., *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Kraków 2002, Wyd. UJ.

Bogdanowicz M., *Ruch i piosenka dla najmłodszych*, Gdańsk 2001, Fokus.

Bonna B. *Muzyka we wczesnym dzieciństwie,* [w:] *Problemy edukacji muzycznej*, B. Bonna, A. Michalski, E. Szubertowska, Toruń 2003, Wyd. Adam Marszałek.

Bonna, B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci*, Bydgoszcz 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Bragdon A.D., Gamon D., *Kiedy mózg pracuje inaczej,* Gdańsk 2003, GWP.

Bragdon A.D., Gamon D., *Kiedy mózg pracuje inaczej,* przekł. L. Okupniak, Gdańsk 2006, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

Brańska E., *O planowanych rozwiązaniach prawnych w edukacji małego dziecka*, „Dyrektor Szkoły" 2010, nr 12, dod. „Przed Szkołą".

Brzezińska A., *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński 2000, cz. VI.

Brzezińska A., Jabłoński S., Marchow M., *Niewidzialne źródła. Szans rozwoju w okresie dzieciństwa*, Poznań 2003, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Brzezińska A., *Wczesne dzieciństwo – 1 rok życia dziecka: szanse i zagrożenia dla rozwoju*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy,* red. E. Hornowska, A. Brzezińska, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Brzezińska A.I, Lutomski G., Smykowski B., *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań 1995, Zysk i Ska.

Brzezińska A.I., *Jak skutecznie wspomagać rozwój?,* [w:] *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Budohoska W., Grabowska A., *Dwie półkule – jeden mózg,* Warszawa 1994, Wyd. Wiedza Powszechna.

Cardo M.-P., *Sous le regard de l'assistante maternelle*, «Le Journal des Professionnels de l Enfance» 2001, nr 10.

Carré O., *Wyobrażenia społeczne*, [w:] *Bezrobocie i praca socjalna w Polsce i we Francji. Instytucjonalizacja*, red. O. Carré, E. Marynowicz-Hetka, Katowice 2002, Wydawnictwo „Śląsk".

Chombart de Lauwe M.-J., *La représentation sociale dans le domaine de l'enfance*, [w:] *Les representations sociales*, red. D. Jodelet, Paris 1994, Presses Universitaires de France.

Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Kraków 2007, Wydawnictwo Edukacyjne.

Cieszyńska J., *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji,* Wyd. 2 popr. i poszerz., Kraków 2005, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Cieszyńska J., *Nowa rzeczywistość – nowa diagnoza,* [w:] *Studia z neurologopedii,* red. I. Nowakowska-Kempna, D. Pluta-Wojciechowska, Kraków 2010, Wyd. WAM.

Cieszyńska J., *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska,* Kraków 2011, Wyd. Metody Krakowskiej.

Cieszyńska-Rożek J., *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków 2013, Wydawnictwo Metody Krakowskiej.

Commitee on Children with Disabillities, *The Pediatricians Role in the Diagnosis and Management of Autistic Spectrum Disorder i Children,* "Pediatrics", 2001 vol. 107, no 5.

Cytowska B., *Idea wczesnej interwencji i wspomagania rozwoju małego dziecka*, [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Impuls, Kraków 2013.

Cytowska B., *Stymulowanie rozwoju niemowląt*, [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Kraków 2013, Wyd. Impuls.

Cytowska B., *Wczesne wspomaganie dziecka zagrożonego w prawidłowym rozwoju – z doświadczeń Zespołu Terapeutyczno-Konsultacyjnego dla Dzieci z Problemami w Rozwoju,* [w:] *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne,* red. A. Czapiga, Toruń 2004, Wyd. Adam Marszałek.

Czub M., *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka,* red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, GWP.

Daraszkiewicz E., Parlus M. (red.), *Rodzice i dzieci: Encyklopedia*, Wyd. Park, Bielsko-Biała 2002.

Dąbrowska M., Grafczyńska J., *Zabawy rytmiczne i umuzykalniające dla dzieci*, Warszawa 1974, Wyd. CRZZ.

Dunin-Wąsowicz D., *Diagnostyka zaburzeń neurologicznych u noworodków i małych dzieci,* [w:] *Wczesna diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami,* red. W. Brejnak, K.J. Zabłocki, Warszawa 2009, Wyd. Stowarzyszenie Dobra Wola OPP.

Dymara, B. (red), *Dziecko w świecie muzyki*, Kraków 2000, Wyd. Impuls.

Eliot L., *Co tam się dzieje ? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Poznań 2003, Wyd. Media Rodzina.

Forecka-Waśko K., *W rytmie kroków i podskoków. Piosenki i zabawy muzyczne dla dzieci,* Gdańsk 2011, Wyd. Harmonia.

Foudriat M., *La place des jeux de pouvoir dans l'accompagnement des demarche de projet,* [w:] C. Humbert (red.), *Projet en action sociale. Entre contraintes et creativité*, Paris 1998.

Francuz P., *Wyobrażeniowa natura pojęć*, [w:] J. Bremer, A. Chuderski (red.), *Pojęcia. Jak reprezentujemy i kategoryzujemy świat*, Kraków 2009, Universitas.

Fyk J., *Pedagogiczne i społeczne aspekty rozwoju dziecka w świetle metody Shinichi Suzuki* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002, Wyd. UZ.

Gałuska A.A., *Rozwój zmysłu słuchu i muzycznej wrażliwości od okresu prenatalnego do wieku przedszkolnego,* [w:] *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, red. M. Czerniawska, Warszawa 2012, Difin SA.

Geschwind N., Galaburda A., *Cerebral Lateralization: Biological Mechanisms, Associations and Pathology*, Cambridge 1987.

Giroux H., *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age,* London 1989, Routledge.

Goddard Blythe, S., *Harmonijny rozwój dziecka*, Warszawa 2006, Świat Książki.

Gopnik A., Kuhl P., Meltzoff A., *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci,* Poznań 2004, Wyd. Media Rodzina.

Gordon E.E., *Primary Measures of Music Audation*, Chicago 1979, GIA.

Gordon E.E., *Umuzykalnianie niemowląt i małych dzieci*, , Kraków 1997, Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji".

Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Grabowska A., *Asymetria półkul mózgowych,* [w:] *Mózg a zachowanie,* red. T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa 1997, PWN.

Greenfield S., *Tajemnice mózgu,* Warszawa 1998, Wyd. Diogenes – Świat.

Grzelak S., *Buduje się od fundamentów* [w:] *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji,* red. T. Ogrodzińska, Warszawa 2000, Wyd. Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży.

Guist-Desprairies F., *Représentation et imaginaire,* [w:] J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (red.), *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*, Ramonville Saint-Agne 2002, Erés.

Hejmanowski Sz., Wojciechowska J., *Wczesne dzieciństwo – 2. i 3. Rok życia: szanse i zagrożenia dla rozwoju,* [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy,* red. E. Hornowska, A. Brzezińska, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Humbert C. (red.), *Projet en action sociale. Entre contraintes et creativite*, Paris 1998, L'Harmattan.

Imbert F., *Vers une clinique du pédagogie. Un itinéraire en science de l'éducation,* Vigneux 1992, Éditions Matrice.

Jankowski W., Kamińska B., Miśkiewicz A. (red.), *Człowiek - muzyka - psychologia*, Warszawa 2000, Akademia Muzyczna im. F. Chopina.

Josephs, J., *Fizyka dźwięku muzycznego*, Warszawa 1970, PWN.

Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań,* Warszawa 2012, Wyd. UW.

Kataryńczuk-Mania L., *Edukacja muzyczna najmłodszych,* [w:] *Edukacja małego dziecka, refleksje, problemy, doświadczenia*, red. A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk, Zielona Góra 2009, Wyd. UZ.

Kataryńczuk-Mania L., *O potrzebie kształcenia wokalnego dzieci*, [w:] *Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy*, red. L. Kataryńczuk -Mania, I. Kowalkowska, Zielona Góra 2006, Wyd. UZ.

Kataryńczuk-Mania L., *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2002, Wyd. UZ.

Kielar-Turska M., Bałecka-Pikul M., *Wczesne dzieciństwo* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2008, PWN.

Klus-Stańska D., Gawlicz K., *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego* [w:] G. Dahlberg, P. Mossa, A. Pence'a, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki,* Wrocław 2013, Wydawnictwo Naukowe DSW.

Korendo M., *Zaburzenia mechanizmów lewopółkulowych i ich objawy w zachowaniach i procesie uczenia się dzieci,* [w:] *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska,* pod red. J. Cieszyńskiej, Z. Orłowskiej-Popek, M. Korendo, Kraków 2010, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Krajeńska B., *Nowy system opieki nad dziećmi w wieku do lat trzech*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", 2011, nr 10.

Krajowy Standard Kompetencji Zawodowych, Wychowawca małego dziecka (234202), Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2013.

Kruk-Lasocka J., Bartosik B., *Wspomaganie rozwoju czy przeszkadzanie w rozwoju?*, [w:] *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne,* red. A. Czapiga, Toruń 2004, Wyd. Adam Marszałek.

Kruk-Lasocka J., Wylęga J. i D., *Dlaczego późna interwencja?,* [w:] *Wczesna diagnoza i terapia dzieci z utrudnieniami w rozwoju. Interdyscyplinarne problemy,* red. J. Kruk-Lasocka i M. Sekułowicz, Wrocław 2004, Wyd. DSWE.

Krzyżowska T., *Zabawy z piosenką*, Katowice 1985, Amtel.

Kucharczyk J., *Piosenki dla dzieci na różne okazje*, Gdańsk 2009, Harmonia.

Kurcz A., *Potrzeby i perspektywy opieki nad małym dzieckiem: (na podstawie badań rodziców korzystających z usług żłobka)*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne" 1998, nr 1.

Kuszak K., *Instytucje opieki nad małym dzieckiem w opinii młodych kobiet*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2012, nr 10.

Kwaśniewska G., *Rola i kompetencje specjalistów w procesie wczesnego wspomagania rodziny dziecka z niepełnosprawnością,* [w:] *Wczesna diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami,* red. W. Brejnak, K.J. Zabłocki, Warszawa 2009, Wyd. Stowarzyszenie Dobra Wola OPP.

Ławrowska R., *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*, Kraków 2005, Wyd. ZamKor.

Mac A., *Trudności w opiece nad małym dzieckiem* [w:] *Zdrowie i dobrostan*, red. B. Zboina, Wydawnictwo Naukowe Neurocentrum, Lublin 2013.

Maćkowiak K., oprac., *Piosenki naszego dzieciństwa*, Olsztyn 2014, MARTEL.

Manturzewska, M., Kotarska, H. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa 1990, WSiP.

Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki T.1*, Warszawa 2006, PWN.

Mayall B., *Children, Health and the Social Order,* Buckingham 1996, Open University Press.

Mercader P., Ciccone A., *La formation des praticiens du social. Accompagner une crise migratoire*, w : Ch. Labonte-Roset, E. Marynowicz-Hetka, J. Szmagalski (red.), *La formation et action dans le travail social pour L'Europe d'aujourd'hui. Le défi et la diversité des solutions*, Katowice 2003, Wydawnictwo « Śląsk«.

Miłoszewska E., *Między opieką a edukacją*, „Głos Nauczycielski" 2007, nr 50.

Moore, B., *Wprowadzenie do psychologii słyszenia*, Warszawa 1999, PWN.

Morris, D., *Zrozumieć niemowlę*, Warszawa 1996, Wyd. Książka i Wiedza.

Moscovici S., *Des représentations collectives aux représentations sociales*, [w:] *Les representations sociales*, red. D. Jodelet, Paris 1994, Presses Universitaires de France.

Mozère L., *Le printemp des crèches. Histoire et analyse d'un movement*, Paris 1992, L'Harmattan.

Noterdaeme M., Amorosa H., *Fruherkennung autistischer Storungen,* Kinderheilkunde 2002.

Nowicka A, *Współpraca lewej i prawej półkuli: rola spoideł międzypółkulowych*, „Psychologia – Etologia – Genetyka", 2000 nr 1.
Obuchowski K., *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz 2001, Wyd. Akademii Bydgoskiej.
Ockelford A., *Music for children and Young people with complex*, Leeds, New York 2008.
Olechnowicz H., *Pierwsze kroki wśród ludzi*, Warszawa 1969, Nasza Księgarnia.
Os E., *Edukacja przedszkolna w Norwegii. Krótka opowieść o norweskich przedszkolach* [w:] *Edukacja małego dziecka – refleksje, problemy, doświadczenia*, red. A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk, Zielona Góra 2009, Wyd. UZ.
Persutte W.H., *Microcephaly – no small deal*, Gynecol 1998, Ultrasound Obstet.
Piszczek M., *Wczesna interwencja i pomoc dzieciom niepełnosprawnym (materiały szkoleniowe)*, Warszawa 1995, Wyd. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN
Piszczek M., *Wczesne wspomaganie rozwoju – najczęściej popełniane błędy*, [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Kraków 2013, Wyd. Impuls.
Plopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków 2005, Impuls.
Pluta-Wojciechowska D., *Rola rodziców i logopedy we wspieraniu rozwoju mowy dziecka w rodzinie*, [w:] *Studia z logopedii i neurologopedii*, red. I. Nowakowska-Kempna, Kraków 2012, Wyd. WAM.
Podgórska- Jachnik D., *Instytucje opiekuńczo-wychowawcze a wczesna diagnostyka i profilaktyka zaburzeń rozwojowych*, [w:] *Wspólnie z dziećmi. O wspieraniu małego dziecka*, red. H. Mazur, Łódź 2005.
Porębska M., *Co warto wiedzieć o procesie rozwoju człowieka, gdy próbujemy ingerować w jego przebieg*, [w:] *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, red. A. Czapiga, Toruń 2004, Wyd. Adam Marszałek.
Pound L., Harrison Ch., *Supporting musical development In the Elary years*, Londyn 2003, Open University Press.

Projekt pedagogiczny żłobka: *Towarzyszenie dziecku i jego rodzinie w żłobku nr 28*, Łódź 2014 (maszynopis).

Pruszewicz A., *Foniatria kliniczna,* Warszawa 1992, Wyd. PZWL.

Przybysz P., *Wprowadzenie do części II Poznanie społeczne: lustrzane neurony, automatyzmy a refleksje, rozpoznawanie umysłów,* [w:] *Formy aktywności umysłu. Ujęcia kognitywistyczne. Ewolucja i złożone struktury poznawcze,* tom 2, red. A. Klawiter, Warszawa 2009, PWN.

Pugh A. and Pugh L., *Music in the Early years*, London and New York 1998.

Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław, Warszawa, Kraków 1961, Ossolineum.

Regner A., *Wczesna interwencja logopedyczna wobec dziecka zagrożonego niepełnosprawnością*, [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Kraków 2013, Wyd. Impuls.

Rybaczyńska I., VorbrodtM., *Jak sobie radzić z małym dzieckiem*, Warszawa 1983, Wydawnictwo Nasza Księgarnia.

Schaffer R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2006, PWN.

Segiet W., *Problem edukacji i opieki nad małymi dziećmi. Alternatywne formy opieki rozwojowej dla dzieci poniżej 3 roku życia,* [w:] *Dziecko – rzeczywistość, szanse i wyzwania,* red. B. Grzeszkiewicz, B. Walak, Gorzów Wlkp. 2011, Wyd. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.

Siguret P., *La fonction observante dans l'accueil mère-bébé*, «Le Journal des Professionnels de l Enfance» 2001, nr 10.

Skórczyńska M., *Wczesne diagnozowanie autyzmu – perspektywy i dylematy,* [w:] *Autyzm. Na granicy zrozumienia,* red. B. Winczura, Kraków 2010, Wyd. Impuls.

Smoczyńska-Nachtman U., *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*, Warszawa 1992, WSiP.

Soulet M.-H., *Działanie społeczne, jego wymiar pedagogiczny na przykładzie pracy socjalnej z rodziną,* [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, Warszawa 1996, Interart.

Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2012, PWN.

Springer S.P., Deutsch G., *Lewy mózg, prawy mózg – z perspektywy neurobiologii poznawczej*, Warszawa 1998, Wyd. Prószyński i S-ka.

Standardy jakości opieki i wspierania rozwoju dzieci do lat 3. Żłobek, red. M. Rościszewska-Woźniak, Warszawa 2012, Wyd. Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego.

Stokłosa G., Stawecka K., *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z autyzmem*, [w:] *Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi*, red. J. Kossewska, Kraków 2009, Wyd. Impuls.

Strassmeier W., *Interwencja wczesnodziecięca*, Gdańsk 2012, Wyd. Harmonia Universalis.

Suzuki, S., *Karmieni miłością: podstawy kształcenia talentu*, Warszawa 2003, Centrum Rozwoju Uzdolnień.

Szeląg E., *Neuropsychologiczne podłoże mowy*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa 1997. PWN.

Świda H., *Osobowość w społeczeństwie i kulturze*, Studia Pedagogiczne XXX, Wrocław-Warszawa-Kraków 1974, Ossolineum.

Telka L. i in., *Wspólnie z dziećmi. O wspieraniu rozwoju małego dziecka*, Łódź 2005, Oficyna Wydawnicza TERCJA.

Telka L., *Doskonalenie kompetencji zawodowych opiekunek we wspieraniu rozwoju małego dziecka w żłobku*, [w:] *Wspólnie z dziećmi. O wspieraniu małego dziecka*, red. H. Mazur, Łódź 2005, Wyd. A21.

Telka L., *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Łódź 2009, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

Telka L., *Spożytkowanie projektu pedagogicznego w działaniu społecznym*, [w:] *Praca socjalna w służbie ludziom*, red. A. Żukiewicz, Toruń 2012, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Tomasello M., *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa 2002, PIW.

Tońska-Mrowiec, A., Pojmaj, I., *Zabawy słuchowe: ćwiczenia dla uczniów klas 0 i I-III*, Gdańsk 2007, Wyd. Harmonia.

Trawińska H., *Moje dziecko w żłobku: szansa czy konieczność?*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Trawińska H., *Zabawy rozwijające dla małych dzieci*, Warszawa 1988, PZWL.

Uchyła-Zroski J., *Rozwój możliwości głosowych dzieci w wieku 0-6 lat w świetle zebranej literatury tematycznej w aspekcie pedagogiczno-metodycznym,* [w:] *Z problematyki kształcenia w zakresie wychowania muzycznego*, red. H. Danel-Bobrzyk, Katowice 1988, UŚ, Prace Naukowe UŚ w Katowicach nr 891.

Uniwersalny słownik języka polskiego, red. S. Dubisz, t. 1–4, wersja CD, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Vetulani J., *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice,* Kraków 2010, Wyd. Homini.

Vetulani J., *Piękno neurobiologii,* Kraków 2011, Wyd. Homini.

Waloszek D., *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka. Doświadczenie – kompetencja – refleksyjność,* Kraków 2015, Wyd. Uniwersytetu Pedagogicznego.

Waloszek D., *Wychowanie najmłodszego człowieka. Założenia, treści, organizacja,* Zielona Góra 1996, Wyd. Organon.

Waluga A., *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej*, Katowice 2012, Akademia Muzyczna w Katowicach.

Wieczorek-Łada J., *Znaczenie i formy edukacji w żłobkach*, [w:] *System instytucjonalnej opieki nad dzieckiem w aspekcie godzenia życia zawodowego z rodzinnym*, red. C. Sadowska-Snarska, Białystok 2007, Wyd. WSE.

Willis P., *Wyobraźnia etnograficzna,* Kraków 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Woś E., *Przedszkole w Norwegii – Norsk Barnehage* [w:] *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości,* red. M. Kowalski, A. Olczak, Kraków 2014, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Wróbel A., *W poszukiwaniu integracyjnych mechanizmów działania mózgu*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa 1997, PWN.

Zejgman J.-M., *Tout observer et trouver les mots justes*, «Le Journal des Professionnels de l Enfance» 2001, nr 10.

Zimbardo P.G., Ruch F.L., *Psychologia i Życie*, Warszawa 1988, PWN.

Ziółkowska B., Wojciechowska J., Smykowski B., Jabłoński S., *Konstruowanie i ewaluacja projektów*. Warszawa 2010, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Zwolińska E.A., *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Zwolińska, E. (red.), *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym,* Bydgoszcz 1997, Wydawnictwo Uczelniane WSP.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi,* Toruń 2013, Wyd. Naukowe UMK.

Akty prawne

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 października 2010 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o swobodzie działalności gospodarczej - Dz. U. z 2010 roku, nr 220, poz. 1447.

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 marca 2011 roku w sprawie wymagań lokalowych i sanitarnych dotyczących żłobków i klubów dziecięcych – Dz. U. nr 69, poz. 367.

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 marca 2011 roku w sprawie zakresu szkoleń dla opiekuna w żłobku lub klubie dziecięcym, wolontariusza oraz dziennego opiekuna – Dz. U. nr 69, poz. 368.

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 5 sierpnia 2011 roku w sprawie sprawozdań rzeczowo-finansowych z wykonywania zadań z zakresu opieki nad dziećmi w wieku do lat 3 – Dz. U. nr 173, poz. 1035.

Ustawa z dnia 10 maja 2013 r. o zmianie ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 oraz niektórych innych ustaw - Dz. U. z dnia 28 czerwca 2013 r., poz. 747.

Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o zmianie ustawy o cudzoziemcach oraz niektórych innych ustaw – Dz. U. z 2010 roku, nr 239, poz. 1593.

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

Netografia

www.zlobki.mpips.gov.pl/dla-rodzica/dzienny-opiekun – dostęp z dnia 09.10.2015.

www.zlobki.mpips.gov.pl/dla-rodzica/niania – dostęp z dnia 09.10.2015.

www.zlobki.mpips.gov.pl/rejestr-instytucji-opieki-nad-dzieckiem-do-lat-3/ x – dostęp z dnia 09.10.2015.

www.zlobki.mppis.gov.pl/dla-gminy/formy-opieki-nad-dziecmi-do-lat-3/zlobki-i-kluby-dzieciece/ – dostęp z dnia 09.10.2015.

http://www.infor.pl/prawo/dziecko-i-prawo/przedszkolak/289639,Umowa-uaktywniajaca-dla-niani.html – dostęp z dnia 22.02.2016.

INFORMACJE O AUTORACH

Agnieszka Olczak – dr, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej

Aneta Mac – dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Podstaw Wychowania i Opieki

Lucyna Telka – prof. ndzw. dr hab., Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej

Dominika Loch – mgr germanistyki, Dyrektor Żłobka Miejskiego nr 7 w Zielonej Górze

Renata Cebernik – mgr pedagogiki, mgr psychologii – Psycholog- Poradnia Zdrowia Psychicznego z Psychiatrycznym Oddziałem Dziennym „INTEGRACJA" s.c. Zielona Góra

Ewa Zmuda – dr, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Języka Polskiego

Iwona Kopaczyńska – dr, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej

Kornelia Kopaczyńska – Studentka Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego

Marzena Maria Szurek – dr, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny, Katedra Kulturowych i Chrześcijańskich Podstaw Edukacji

Lidia Kataryńczuk-Mania – prof. ndzw. dr hab., Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej