

Wanda Hajnicz • Agnieszka Konieczna

PROCES WŁĄCZENIA SIĘ DZIECKA DO GRUPY O SFORMALIZOWANYCH REGUŁACH FUNKCJONOWANIA



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

**PROCES WŁĄCZENIA SIĘ
DZIECKA DO GRUPY
O SFORMALIZOWANYCH
REGUŁACH FUNKCJONOWANIA**

Wanda Hajnicz • Agnieszka Konieczna

PROCES WŁĄCZENIA SIĘ DZIECKA DO GRUPY O SFORMALIZOWANYCH REGUŁACH FUNKCJONOWANIA



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
WARSZAWA 2018

Recenzent
Dr hab. prof. UPH Hanna Żuraw

Projekt okładki
studio-R Rafał Bielski



Zdjęcie na okładce
www.grydrewniane.eu

Redakcja
Joanna Marek-Banach

Korekta
Zespół

Publikacja dofinansowana przez
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ze środków na działalność statutową



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 3.0 Polska

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2018

ISBN 978-83-66010-16-1

Spis treści

Wstęp	7
1. Proces socjalizacji	9
1.1. Interakcyjny charakter procesu socjalizacji	9
1.1.1. Sposoby definiowania procesu socjalizacji	9
1.1.2. Interakcyjność procesu socjalizacji	14
1.1.3. Mechanizmy procesu socjalizacji	19
1.1.4. Rodzaje podstawowych interakcji w procesie socjalizacji	23
1.2. Fazy procesu socjalizacji	48
1.2.1. Płaszczyzny i fazy procesu socjalizacji	48
1.2.2. Socjalizacja pierwotna – od niemowlęcia do człowieka dorosłego	50
1.2.3. Socjalizacja wtórna	56
2. Założenia metodologiczne badań	64
2.1. Rozważania dotyczące postępowania badawczego	64
2.2. Sformułowanie problemów badawczych (analizy)	70
3. Analiza procesu socjalizacji dziecka w grupie o sformalizowanych regułach funkcjonowania	73
3.1. Elementy socjalizacyjne programu zajęć integracyjnych – reguły dla wszystkich uczestników zajęć	74
3.2. Opanowanie reguł przez dziecko – analiza procesu socjalizacji (nauki reguł)	96
3.3. Analiza funkcjonowania dziecka w trakcie zajęć w grupie – uczestniczenie w sytuacji edukacyjnej	129
Podsumowanie i interpretacja	144
Bibliografia	166
Aneks	171

Wstęp

Niniejsze opracowanie jest efektem studiów teoretycznych oraz czynności badawczych podjętych w celu analizy socjalizacyjnych działań pedagogicznych oraz próby odpowiedzi na pytanie o uwarunkowania socjalizacji dziecka przebiegającej w grupie formalnej. Chciałyśmy spróbować dotrzeć do pewnych mechanizmów i zobaczyć, jak można wykorzystać pewne procesy, które się zna, do tego, żeby budować bardziej przyjazne środowisko czy relacje.

Praca stanowi prezentację rezultatów badań empirycznych, zawiera opis zachowań dzieci w sytuacjach współdziałania i współpracy w grupie formalnej, jakie rzeczywiście nastąpiły podczas realizacji programu zajęć integracyjnych. Na podstawie obserwacji faktograficznych podjęto próbę analizy funkcjonowania dziecka w zespole podczas zajęć grupowych pod kierunkiem dorosłego.

Zabawy (gry) są znaczącym terenem, na którym przejawiają się różne formy zachowań społecznych. Doświadczenia wynoszone z zajęć w obszarze podporządkowania się wymogom zadania i grupy, przestrzegania reguł, są znaczące dla socjalizacji dziecka.

Warto podkreślić, że reguły zabawy są wpisane w instrukcje, ale są to reguły społeczne. Mają znaczenie społeczne i muszą być realizowane wspólnie. Uczestnik musi współpracować, czyli swoim zachowaniem, swoimi relacjami zarządzać tak, żeby zabawa trwała. Uczestnika obowiązują wszystkie reguły. Ktokolwiek złamie regułę, zabawa zostaje przerwana, a on zepsuł zabawę. Narzędziem zabawy jest relacja społeczna, a elementem wiążącym grupę – współpraca. Dlatego reguły służą socjalizacji.

Na przykładzie dziecka, które ma indywidualne utrudnienia w przebiegu tego naturalnego procesu socjalizacji, chcemy pokazać, na czym polega proces dochodzenia do wspólnego działania, patrząc na to nie tylko z punktu widzenia grupy, lecz także dziecka. Zarówno dziecko ma z tym trudności, ale to też utrudnia funkcjonowanie grupy. Pojawia się pytanie, jak zbudować sytuację, żeby dziecko i grupa mogli razem funkcjonować.

W każdej grupie formalnej spotykamy dzieci, których doświadczeniem socjalizacyjnym jest łamanie zasad, nieodpowiedniość działań czy nie-

możność sprostania zasadom grupy. Mają one największe trudności ze zdobyciem akceptacji w grupie.

Publikacja jest adresowana do pedagogów i studentów kierunków pedagogicznych. Pozwala zobaczyć, na czym polega wsparcie podstawowych umiejętności socjalizacyjnych dziecka. Analiza sytuacji działania grupowego, jak i interwencji stosowanych przez prowadzącego zajęcia umożliwia lepsze odczytywanie trudności dziecka, procesu wyłączenia z grupy, zrozumienie uwarunkowań skuteczności społecznego uczenia się przez uczniów zachowań społecznie akceptowanych. Poznanie tych procesów i ich uwarunkowań powinno być dążeniem nauczycieli chcących pracować z grupą.

ROZDZIAŁ I

Proces socjalizacji

I.1. Interakcyjny charakter procesu socjalizacji

I.1.1. Sposoby definiowania procesu socjalizacji

Socjalizacja jest zjawiskiem, które bywa rozpatrywane z wielu punktów widzenia. Socjologiczna perspektywa prowadzi do opisanego samego procesu jako znaczącego w kontekście szerokiego horyzontu zjawisk społecznych. W perspektywie psychologicznej eksponowane są mechanizmy pozwalające jednostce na budowanie jej doświadczeń społecznych oraz to, jakie znaczenie dla jej funkcjonowania i rozwoju mają te doświadczenia. Z punktu widzenia psychopedagogicznego brany jest pod uwagę proces nabywania umiejętności funkcjonowania w środowisku społecznym oraz działań stymulujących wspierających i kierunkujących ten proces.

W tekście Beaty Pawłowskiej (2012a, s. 250–253) znajdujemy przegląd i krótkie komentarze dotyczące definicji procesu socjalizacji. Podstawowym zjawiskiem, na które zwrócono uwagę jest jego niezbędność w procesie stawania się przedstawicielem gatunku ludzkiego, człowiekiem, „człowiek nie posiada natury ludzkiej przy urodzeniu, nabywa ją tylko poprzez współżycie towarzyskie, a w odosobnieniu ulega ona zanikowi” (Charls H. Cooley, za: Miller 1981, s. 251). Ilustracją tego stwierdzenia mogą być historie dzieci (dziewczynek-wilków, które przeżyły wczesne dzieciństwo w stadzie zwierząt, np. psów lub wilków) i tam przechodziły proces socjalizacji dotyczący sposobów poruszania się, żywienia komunikowania oraz reagowania na zagrożenia.

Opisany na początku XX przypadek Kamali (Babska 1985, s. 13–14), która przeżyła wczesne dzieciństwo w stadzie zwierząt i tam przechodziła proces socjalizacji, dotyczy sposobów poruszania się, żywienia komunikowania oraz reagowania na zagrożenia. Autorka opisuje tę historię, biorąc pod uwagę należące „do specyfiki wyposażenia genetycznego dziecka (ludzkiego) wielkie jego «niewykończenie» i podatność na kształtowanie różnymi sposobami”, wielką jego plastyczność (Babska 1985, s. 11). Ta plastyczność jest niezbędną podstawą uczenia się zachowań w ramach

procesu socjalizacji, która jest istotnym czynnikiem służącym włączeniu do grupy, a to zwiększa, a niekiedy wręcz umożliwia przetrwanie. Zatem „socjalizacja jest to proces wprowadzania jednostki w obiektywny świat społeczny lub w jego sektor” (Pawłowska 2012a, s. 252).

Pojęcie to może być rozpatrywane z szerszej lub węższej perspektywy. W pierwszym ujęciu to: „całokształt procesów wzajemnych oddziaływań jednostki i jej środowiska społeczno-kulturowego trwający przez całe jej życie i obejmujących zarówno przyswajanie sobie wymogów tego środowiska i przystosowywanie się do nich, jak też przekształcanie go w rezultacie własnych działań” (Pawłowska 2012a, s. 252). **Węższe** rozumienie socjalizacji odnosi się „do wczesnego rozwoju jednostki, kiedy to dziecko wprowadzane jest w życie społeczne, zapoznaje się z jego normami i regułami postępowania. (...) Umożliwia ono nam wejście w świat społeczny i w rezultacie zostanie świadomym członkiem społeczeństwa” (Pawłowska 2012a, s. 250–251).

Poza kryterium szerokości tego pojęcia rozpatrywany jest jeszcze jeden sposób kategoryzowania procesu socjalizacji. Mowa o socjalizacji pierwotnej i o socjalizacji wtórnej. Jako **pierwotna** jest określana ta socjalizacja, która przebiega w najwcześniejszym okresie życia jednostki, w dzieciństwie (w pewnym sensie pokrywa się ona z węższym rozumieniem tego pojęcia). Dokonuje się ona w rodzinie oraz w grupach pierwotnych (rówieśniczych, sąsiedzkich). Decydującą rolę w procesie socjalizacji pierwotnej odgrywają osoby znaczące (znaczący inni), osoby, z którymi łączą daną jednostkę trwałe związki oparte na bezpośrednich kontaktach. „Socjalizacja pierwotna kończy się, gdy z chwilą wykształcenia tożsamości oraz utrwalenia w świadomości jednostki uogólnionego innego, a więc z chwilą, gdy określone normy, wartości i wzory zachowania nabrają dla jednostki walorów ogólności”. Socjalizacja pierwotna jest zabarwiona emocjonalnie, odbywa się na zasadzie naśladownictwa konkretnych wzorów postępowania i reagowania na określone bodźce (Pawłowska 2012a, s. 252). Socjalizacja **wtórna** następuje po socjalizacji pierwotnej, opiera się na wiedzy związanej z podziałem ról i ich treścią. Mechanizm zdobywania wiedzy związanej z socjalizacją wtórną jest oparty na procesach uczenia się, kluczowe jest też na tym etapie osiągnięcie kompetencji lingwistycznych. W okresie socjalizacji wtórnej wyróżnia się trzy etapy: etap zabawy, etap gry i etap jaźni, czyli etap przyjmowania roli uogólnionego innego (reguły i zasady związane z funkcjonowaniem w roli, a nie tylko w określonym działaniu, jak to było na wcześniejszych etapach zabawy czy gry) (Pawłowska 2012a, s. 253).

Marzenna Nowicka (2009, s. 261–262) we wprowadzeniu do omówienia socjalizacji szkolnej zwraca uwagę na jeszcze jedną ważną kategoryzację, a mianowicie pisze o podziale na celowe działania służące socjalizacji oraz na wpływy nieplanowane. Ta kategoryzacja ma bardzo istotne znaczenie przy analizowaniu wpływu instytucji mającej służyć szeroko rozumianemu procesowi socjalizacji, czyli szkole, ale odnosi się też do

innych środowisk ludzkich. Dla odróżnienia tych dwóch rodzajów działań sprzyjających socjalizacji stosuje się też często dwa różne określenia akcentujące odmiennosc ich charakteru, **celowość** (uspołecznianie, wychowanie) oraz **brak świadomego zamierzenia** w tworzonych sytuacjach społecznych, nieplanowane doświadczenia społeczne. Nowicka zwraca też uwagę na dwie tendencje teoretyczne przy analizowaniu procesu socjalizacji. Pierwsza z nich dotyczy analizowania omawianego zjawiska w świetle określonych teorii, druga zaś to tendencja, w której brane są pod uwagę różne teorie dla analizowania procesu socjalizacji, to znaczy stawania się dojrzałym członkiem społeczeństwa (i poszczególnych w nim grup, ponieważ proces socjalizacji w mniejszym lub większym nasileniu występuje też i w okresie dojrzałości w sytuacjach zmiany środowiska społecznego). Ta druga tendencja daje szerokie możliwości wieloaspektowego oglądu omawianego zjawiska, ale może też utrudniać planowanie działania mającego służyć procesom socjalizacji, temu mogą lepiej służyć analizy realizowane w świetle określonych teorii.

W procesie socjalizacji jednostka poznaje i uczy się władać umiejętnościami z zakresu:

- **interakcji społecznych**, w tym przede wszystkim rozumienia znaków, języka i symboli, i posługiwania się nimi; interpretowania zachowań innych ludzi oraz rozpoznawania społecznie konstruowanych znaczeń;
- **norm i wzorów zachowań**, między innymi społecznie akceptowanych i kulturowo określonych wzorów zaspokajania potrzeb i popędów, wzorów reakcji emocjonalnych, zachowań w określonych sytuacjach i rozpoznawania tych sytuacji;
- **posługiwania się różnymi przedmiotami**, sprawnego funkcjonowania w danej cywilizacji;
- **wartości** znaczących w danej społeczności i ich hierarchii (Szacka 2003, s. 138).

Patrząc z rozwojowego punktu widzenia treści zawarte w czterech wskazanych obszarach socjalizacji warto nieco inaczej uporządkować. W zakresie **interakcji społecznych, posługiwania się różnymi przedmiotami, wzorów zachowań**, zanim dziecko będzie się uczyło znaków, symboli, języka, od najwcześniejszych etapów swojego rozwoju zdobywa podstawowe doświadczenia interpretowania zachowań innych poprzez postrzeganie intencjonalności ich działań (Tomasello 1999, 2015a, 2015b; Białek 2010; Gallagher, Zahavi 2016). Na tej podstawie dochodzi do pierwotnego rozpoznawania również społecznie konstruowanych znaczeń bezpośrednio związanych z normami i wzorami zachowań, szczególnie jeśli chodzi o działania związane z kulturowo utworzonymi elementami środowiska (np. podstawowymi przedmiotami użytkowymi).

Anna Dzierżanka-Wyszyńska (1972) analizuje, jak przebiega proces nabycia społecznych umiejętności, poczynając od działania intencjonal-

nego do opanowania schematów ruchowych dostosowanych do znaczenia przedmiotów codziennego użytku, które służą jako narzędzia. Pamiętajmy przy tym, że opanowanie narzędzi jest jednym z istotnych elementów socjalizacji. Niestety autorka w swoich badaniach skupia się przede wszystkim na ukazaniu opanowywania umiejętności manipulowania przedmiotami codziennego użytku przez same dzieci. Dokonuje analizy przede wszystkim w paradygmacie rozwoju poznawczego, a wnioski odnoszone są do tworzenia warunków, również społecznych, odpowiednich dla procesów uczenia się, z akcentem na niewyręczanie. Pominięte zostało natomiast znaczenie zachowań osób dorosłych, stanowiących przykład czynności odwzorowywanych przez dzieci, przez co nie ujawnia się charakter interakcyjny tego procesu. Zaznaczyć jednak trzeba, że badania były prowadzone w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych, gdzie relacja diadyczna jest bardzo ograniczona. Ponadto badane były, z punktu widzenia opanowywania tych czynności, dzieci nieco starsze, w wieku 0:1–6 lat, więc będące na etapie usamodzielniania się w zakresie używania przedmiotów codziennego użytku. Z tego powodu wymiar socjalizacyjny tego procesu zaciera się. Niezależnie jednak od tych ograniczeń, wspomniane badania ukazują, jak wiele wysiłku wkłada dziecko w realizację zadań socjalizacyjnych i z jaką wytrwałością je realizuje. Ten aspekt omawianych badań dostrzegł w swej recenzji Tadeusz Gałkowski (1974).

Ten najwcześniejszy etap przebiega w podstawowym, stałym środowisku opiekuńczym, przeważnie jest nim środowisko rodzinne i ma charakter całościowy, a jednocześnie ściśle związaną z konkretnymi, wręcz materialnymi składnikami środowiska charakterystykę, przebiega bowiem w okresie sensoryczno-motorycznego stadium rozwoju poznawczego dziecka. Przejście do etapu posługiwania się symbolami, językiem, znakami jest już procesem socjalizacji zapośredniczonej, przekaz płynie do dziecka nie tylko z bezpośredniego postrzegania przez nie zjawisk w otoczeniu, ale już też przez informację, instrukcję słowną. Społecznie określone znaczenia są wówczas wyrażane symbolicznie dzięki językowi, zaczynają też być formułowane jako wartości. Interpretowanie zachowań innych ludzi może zatem wykroczyć poza krąg postrzegania i interpretowania intencjonalności działania, a poszerzać o próby interpretacji dążeń dotyczących działania drugiej osoby. Te dwa czynniki – zapośredniczenie oraz próby interpretacji dążeń – stanowią podstawę przekazywania norm i zasad „społecznie akceptowanych i kulturowo określonych wzorów zaspokajania potrzeb i popędów, wzorów reakcji emocjonalnych, zachowań w określonych sytuacjach, i rozpoznawania tych sytuacji”, jak pisze Szacka (2003, s. 137–138). Ten drugi etap przebiega w dwóch środowiskach podstawowych: w stałym środowisku opiekuńczym (głównie jest to rodzina) oraz w środowisku rówieśniczym (może to być środowisko rodzinne, w którym jest kilkoro dzieci w organizacjach, np. grupy formalne w żłobku, przedszkolu czy trwałe grupy sąsiedzkie). Kontynuacja tego

etapu w oparciu o coraz lepsze operowanie społecznie konstruowanymi znaczeniami następuje też w okresie późniejszego dzieciństwa w początkowym etapie edukacji szkolnej.

Zdaniem Klausea-Jürgena Tillmanna (2013) socjalizacja odnosi się do określonego obszaru społecznego, jest więc zjawiskiem społecznym. Autor ten rozwija i omawia następującą definicję tego zjawiska sformułowaną przez Guelena i Hurrelmanna: „socjalizację należy ujmować jako proces powstawania i rozwoju osobowości zachodzący we wzajemnej zależności ze społecznie przekazywanym środowiskiem socjalnym i materialnym. Przy czym chodzi zwłaszcza o to, jak człowiek staje się podmiotem zdolnym do społecznego działania” (Tillmann 2013, s. 6).

W tej definicji wskazane są trzy istotne obszary dziania się tego procesu określanego jako socjalizacja. Pierwszy obszar ma charakter materialny, to w jakimś, konkretnym, specyficznie ukształtowanym przebiega proces socjalizacji. Charakter tego środowiska jest w przypadku ludzi silnie naznaczony efektami działania ludzkich społeczności. Stanowi też pewną ramę formalną procesu socjalizacji. Drugi obszar, bardzo ściśle związany z pierwszym, odnosi się do środowiska socjalnego (społecznego). W formalnych ramach środowiska materialnego występują mniej lub bardziej zróżnicowane struktury o charakterze społecznym, charakteryzujące się pewnymi cechami wspólnymi, ale też pod pewnymi względami zróżnicowane. To drugi obszar tworzący ramy socjalizacji. Istotą tego procesu według przytoczonej definicji jest rozwój osobowości jednostki przechodzącej proces socjalizacji, rozwój, którego wyrazem ma być **stanie się podmiotem zdolnym do społecznego działania**. Chodzi więc o osiągnięcie umiejętności podmiotowego działania w ramach środowiska społecznego i materialnego, które jest też już uspołecznione.

Ponieważ socjalizacja jako proces ma prowadzić do stawania się podmiotem zdolnym do społecznego działania, Tillmann (2013, s. 9) podkreśla, że „nie jest to po prostu proces dobrowolnego lub wymuszonego przejmowania oczekiwań społecznych do struktur psychicznych, lecz procesem aktywnego przyswajania sobie przez człowieka warunków środowiska”. W tym określeniu wyraźnie zaznacza się element konstruktywistycznego podejścia, jednostka w procesie socjalizacji musi skonstruować w ramach swoich struktur psychicznych swoje wyobrażenie (obraz) warunków środowiska. Tillmann dalej zwraca uwagę na kolejną konsekwencję takiego rozumienia procesu socjalizacji, pisząc, „ta zasadnicza możliwość człowieka do aktywnego, indywidualnego i zróżnicowanego zachowania się wobec środowiska pozostaje w pewnym napięciu z wymogami społecznymi, które ukierunkowane są na przystosowanie i znormalizowanie” (Tillmann 2013, s. 9).

Jeszcze jedną konkluzję Tillmanna (2013) warto w tym miejscu przytoczyć, a mianowicie zwrócenie uwagi na fakt, że świadome akty wychowawcze (pedagogiczne) są tylko elementem, podkategorią, procesu so-

cializacji, procesu oddziaływania ogółu warunków życiowych na rozwój jednostki. Mamy tu do czynienia z przeciwstawieniem się pedagogicznie uproszczonemu pojmowaniu procesu socjalizacji (Tillmann 2013, s. 11).

1.1.2. Interakcyjność procesu socjalizacji

Socjalizacja jednostki rozpoczyna się od momentu jej przyjścia na świat, a jej źródła mają jeszcze głębszy charakter, znajdują się w historii cywilizacyjnej i kulturowej tego środowiska, w którym to dziecko się pojawiło. Sposób przyjęcia porodu, zasady postępowania z noworodkiem to wszystko stanowi pierwotne podłoże socjalizacji. Wiedza i poglądy na temat cech i prawidłowości rozwojowych noworodka też mają istotne znaczenie w tworzeniu fundamentów procesu socjalizacji. Pojawia się pytanie, czy można odnaleźć te czynniki, które na początku mogą stanowić o interakcyjnym charakterze tego procesu.

Pierwszym z nich jest zapewne komunikacja. Sygnałom pochodzącym od dziecka jest nadawane znaczenie przez dorosłych, w zamian uzyskują oni nasilanie się zróżnicowania sygnałów od dziecka i rozpoczyna się proces komunikowania. Poza tą relacją sygnał – znacznie – reakcja i procesem różnicowania istnieje jeszcze inna podstawa, na której kształtuje się proces komunikowania – to **dopasowanie**, czyli podstawy dialogu (Schaffer 1995, s. 99–103). Na tych fundamentach kształtuje się relacja dialogowa między niemowlęciem a opiekunem, szczególnie opiekunem stałym.

Jako drugi czynnik budujący interakcyjny charakter procesu można przyjąć śledzenie wzrokiem. Jest to jedna z podstaw tworzenia się odruchów warunkowych, a te ewidentnie służą socjalizacji, ale śledzenie jest także źródłem bardziej rozbudowanych mechanizmów socjalizacji, takich jak naśladowanie i modelowanie. W śledzeniu wzrokiem można wyróżnić dwa podstawowe elementy, działania samej osoby śledzącej (wodzenie wzrokiem za wybranym fragmentem środowiska) jak też, co ważne, zauważanie kierunku patrzenia, śledzenia, przez inną osobę. Podkreślenie istotności śledzenia wzrokiem możemy odnaleźć we wskazaniu na znaczenie specyfiki anatomicznej ludzkich oczu, ich wielkości oraz dużego obszaru białka stanowiącego wyraziste tło dla tęczy i ułatwiające określenie kierunku patrzenia (Tomasello 2015a, 2015b, s. 86–87).

Inna wzmianka wskazująca na znaczenie śledzenia wzrokiem znajduje się w opisie badań dotyczących próby odtworzenia procesu udomowienia psa i uczynienia z niego towarzysza człowieka (Trut, Dugatkin 2017). Badania przeprowadzono przez około 60 lat, na 58 pokoleniach lisów (gatunek psowaty). W opisie zwraca uwagę kryterium doboru zwierząt do tego eksperymentalnego badania. Lisy (pochodzące z klatek w fermach hodowlanych) dobierano pod kątem uległości, ale bardziej ciekawe jest, jakie zachowania lisów uznano za przejaw tej kryterialnej cechy określa-

nej jako łagodność. Warto oddać tu głos samym autorom: „Każdego roku wykonywałam wstępne testy na setkach lisów z użyciem wynalezionej przez nas standardowej procedury. Zakładając grube rękawice ochronne, zbliżałam się do klatki z lisami, stałam przed nią przez chwilę, a następnie otwierałam drzwiczki i wkładałam do środka patyk. Na specjalnej skali zaznaczałam reakcje lisów – najłagodniejsze z nich otrzymywały najwyższą notę. W ciągu pierwszego roku ogromna większość lisów zachowywała się bardziej jak zionące ogniem smoki niż jak psy: gdy się zbliżałam, a zwłaszcza gdy otwierałam klatkę, były niezwykle agresywne. (...) Inne z kolei kulily się na mój widok w kącie klatki. Ale pewna niewielka część lisów pozostawała spokojna przez cały czas trwania testu, **obserwując mnie, ale nie wykazując żadnych gwałtownych reakcji**. Te właśnie osobniki wybieraliśmy do reprodukcji” (Trut, Dugatkin 2017, s. 67; podkreślenie W.H.).

Proces udomawiania lisa ma wyraźnie socjalizacyjny charakter, a uznano, że można go realizować na fundamencie uległości. Co ważniejsze jako wyznaczniki uległości przyjęto powstrzymywanie się od gwałtownych reakcji na sytuację silnego stresu i spokojne **rozpoznawanie sytuacji oparte na przyglądaniu się** (obserwacji). Te lisy, które nie przejawiały gwałtownie uruchamianej reakcji afektywnej, a reagowały zachowaniem o charakterze rozpoznawania sytuacji, określono jako łagodne i uległe, czyli zakładano, że one właśnie łatwiej będą się poddawać działaniom socjalizacyjnym. Zdolność do obserwowania okazała się jedną z istotnych cech selekcyjnych mogących służyć zmianie środowiska funkcjonowania. Można uznać, że patrzenie, przyglądanie się ma istotne znaczenie dla inicjowania procesu socjalizacji, do kształtowania zachowań służących funkcjonowaniu w środowisku zarówno fizycznym, jak i społecznym.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że w badaniach nad niemowlętami dłuższe zatrzymywanie wzroku na **zmienionej** sytuacji, niezgodnej z oczekiwaną, jest traktowane jako wskaźnik zdziwienia. W rozważaniach nad zagadnieniem eksploracji (a obserwacja jest z nim związana) jako działania adaptacyjnego akcentowane jest znaczenie elementu nowości jako czynnika inicjującego. Taką cechą nowości ma też sytuacja zmieniona lub niezgodna z oczekiwaniami, ma ona w związku z tym charakter **stymulacji informacyjnej**. Ten jej charakter ma jednak wymiar subiektywny, ta sama sytuacja może być bardziej lub mniej nowa albo złożona, w zależności od uwarunkowanych indywidualnie oczekiwań, będących efektem osobistego doświadczenia, także małego dziecka. Ten mechanizm jest podstawą dalszego ustosunkowania się danej jednostki do określonej sytuacji, szczególnie przy pojawieniu się gwałtownego i zaskakującego bodźca wywołującego w pierwszym momencie reakcję znieruchomienia (zatrzymania aktywności). Po tym etapie wstępnym mogą nastąpić różne sposoby zachowania, w zależności od przypisanego znaczenia temu nowo

powstałemu zdarzeniu. Może pojawić się reakcja proaktywna uwarunkowana bądź ciekawością i wynikającymi z niej działaniami eksploracyjnymi (co to jest), które mogą przebiegać na różnych poziomach (Pisula 1998, s. 60, 106), ale też może po prostu nastąpić powrót do poprzednich form aktywności (to nic ważnego). Może też wystąpić reakcja obrony przejawiająca się ucieczką w formie rzeczywistego oddalania się albo bierną – mogącą wyrażać się poprzez różnorodne zachowania, ograniczające percepcję, np. zasłanianie uszu, kierowanie wzroku poza obszar stymulujących bodźców, np. między innymi kierowanie wzroku w dół albo w bok. Ponadto mogą pojawiać się działania służące aktywnej obronie o charakterze agresywnym.

Przykłady takich zróżnicowanych form zachowań związanych z odmiennymi doświadczeniami małych dzieci zanotowano w trakcie badań nad społecznymi i pozaspołecznymi formami rozładowania napięcia lękowego (Hajnicz, badania niepublikowane). Dzieci w wieku niemowlęcym, przebywając na kolanach opiekuna, uczestniczyły w krótkiej sytuacji kontaktu z nowymi zabawkami, sytuacji przerywanej w standardowy sposób niespodziewanymi dość silnymi dźwiękami dzwonka (umieszczonego wewnątrz skrzynki, na której jak na stoliku dziecko mogło bawić się udostępnionymi mu zabawkami). Okazało się, że znaczenie, jakie badane dzieci nadawały tej sytuacji, było bardzo zróżnicowane.

A. Marta 1;1 sytuacja początkowa: nowe zabawki zostały rozłożone na pudełku, chwytą je, rzucą, gaworzy, przygląda się nowej osobie; dzwonek – znieruchomienie na ok. 3 sek., przygląda się nowej osobie, **zagląda pod pudełko**, matka pochyla się do niej i pyta: co to? Marta dalej rzuca kółka, mniej gaworzy. **B. Madzia 1;0** sytuacja początkowa: nowe zabawki zostały rozłożone na pudełku, matka: „daj mi kółeczko”, przygląda się kółeczkom, ogląda się na matkę, pokazuje kółeczko, przygląda się przez cały czas obcej osobie, dotyka ręką matki; dzwonek – drgnięcie, patrzy cały czas na obcą osobę, dotyka ręką matki, matka przytula ją, „Madziuniu, co to było, co to?”. Wszyscy, poczynając od mamy, wybuchają śmiechem, dziewczynka ogląda się na mamę, też się śmieje. Po dłuższej przerwie dotyka kółka, cofa rączkę, mama podaje jej kółko, bierze je do rączki. Nie spuszcza wzroku z obcej osoby, napotyka jej wzrok, mama cały czas przemawia do dziewczynki. **C. Chłopiec 1;0** sytuacja początkowa: przygląda się obcej osobie, ostrożnie bierze kółko, nie spuszcza wzroku z obcej osoby, matka pochylona nad nim przemawia do niego, uśmiecha się; dzwonek – krótkie 1 sek. znieruchomienie, znikł uśmiech z jego twarzy, odpycha pudełko, patrzy na obcą osobę, zaczyna ponownie manipulować kółeczkami.

Tej samej sytuacji zaskoczenia każde z dzieci nadało inne znacznie i zgodnie z nim zareagowało. Marta sytuację tę odebrała jako coś nowego, sytuację, w której warto podjąć działania eksploracyjne. Inaczej było z Madzią, dla niej zaskakująca sytuacja była nowością, której trudno jej było nadać znaczenie, podążyła za znaczeniem nadanym przez osobę dorosłą – mamę „to jest śmieszne”. Trzecie dziecko jeszcze inaczej zinterpretowało nową sytuację, ten przedmiot jest nieprzyjazny (nagle dzwoni), co wywołało zachowanie służące zbudowaniu dystansu (odsunięcie). Warto przy tym odnotować, że wszyscy troje powrócili po tym zinterpretowaniu sytuacji do poprzedniej aktywności, ponieważ dla każdego dziecka z tej

trójki gwałtowny sygnał był tylko chwilowym przerywnikiem w rozumiałej (znanej) i bezpiecznej sytuacji manipulowania przedmiotami w bliskim kontakcie z opiekunem.

Przyglądanie się wymaga selekcji, przyglądamy się jakiemuś wybranemu elementowi danej sytuacji. Dla człowieka od najwcześniejszych etapów rozwoju wyróżnionym fragmentem otoczenia jest drugi człowiek, najpierw jego twarz, a szczególnie oczy i zmiany występujące w tym obszarze. Niemowlęta ludzkie mają dość wysublimowane możliwości śledzenia i nabywania zdolności obserwowania. Na zjawisko kształtowania się narzędzia obserwacji w relacji niemowlę – dorosły (matka) zwraca uwagę H. Rudolph Schaffer (1995, s. 92), omawiając badania Sterna pokazujące, że „sposób zarządzania spojrzeniami przez trzymiesięczne niemowlę ma charakter indywidualny. Poszczególne dzieci stosują odmienne, ale indywidualnie stałe przerwy między spojrzeniami, tak jakby to zachowanie było silnie uwarunkowane biologicznie. Jednakże rozkład spojrzeń na matkę był bezpośrednio związany z jej zachowaniem wzrokowym w danym momencie (ruchami oczu i kierunkiem patrzenia), kiedy spoglądała ona na dziecko, dużo bardziej prawdopodobne było, że ono także spojrzy na nią, nie odwróci wzroku” (za: Schaffer 1995, s. 92).

Jak już wspomniano, patrzenie na dziecko powoduje dłuższe spojrzenie dziecka na twarz dorosłego, ponadto ważne są też zmiany, ruch w obszarze twarzy, który powoduje już u noworodków reakcje imitowania, odzwierciedlania zachowań mimicznych obserwowanej osoby (Tomasello 2002, s. 81–83). Później może nawet prowadzić do pewnego rodzaju „dialogu mimicznego”

[scenka z windy: niemowlę około 0;6–0;7 znajdujące się w nosidełku na piersiach matki, odwrócone twarzą na zewnątrz w stronę otoczenia, uśmiechnięte i ożywione – lekko podskakujące i machające rączkami i lekko nóżkami, na tyle, na ile pozwala zawieszenie w nosidełku, wsiada z mamą do windy. Uśmiecha się do odbicia w lustrze i rozgląda po otoczeniu. Obok stoi obca osoba dorosła, dziecko spogląda na twarz blisko stojącej osoby, która patrzy w oczy dziecku, uśmiecha się i zaczyna robić miny, unosi brwi – prezentuje minę „zdziwienia”. Dziecko zaczyna wpatrywać się w oczy tej osoby, poważnieje. Osoba dorosła zmienia minę, zaczyna poruszać mięśniami wokół ust, układać usta „w ciup”, po zmianie mimiki znowu się uśmiecha, nie przestając utrzymywać kontaktu wzrokowego z dzieckiem. Dziecko nadal poważne, utrzymuje stały kontakt wzrokowy z dorosłym. Nagle unosi rączki i zaczyna nimi próbować robić „brawo”, cały czas utrzymując kontakt wzrokowy z dorosłym. Włącza się mama dziecka, mówiąc: „robisz brawo, umiesz robić brawo, pokaż, jak umiesz robić brawo”, dziecko opuszcza rączki, nadal utrzymując kontakt wzrokowy z dorosłym. Minuta minęła, winda zatrzymuje się, mama z dzieckiem wysiadają (źródło: archiwum własne)].

W tym zdarzeniu mamy do czynienia z przyglądaniem się pewnemu fragmentowi otoczenia (twarz obcej osoby znajdującej się blisko) i utrzymywaniem się tego zachowania (w wyniku zmian występujących w obserwowanym obiekcie – miny), ale, co ważne, mamy też pewne zachowanie dziecka, które było odpowiedzią na zauważane sygnały mimiczne – był nim gest „brawo” jako włączenie się do mimicznego dialogu. Zachowanie dziec-

ka po włączeniu się mamy pokazuje, że ono nie robiło „brawo” jako pewnej formy autoprezentacji – *oto co umiem*, ale raczej odpowiedziało ruchem na ruch (*ty tak, a ja tak*), był to mikrodialog, a nie prezentowanie umiejętności.

Drugim ważnym czynnikiem budującym fundamenty procesu socjalizacji poza przyglądaniem się jest rozumienie kategorii relacyjnych, a jeśli chodzi o obszar doświadczeń społecznych, to szczególnie dotyczy to pojmowania intencjonalności. Istoty żywe, a przede wszystkim naczelne są istotami intencjonalnymi, ich poszczególne działania mają charakter ukierunkowany, czyli dostosowują kierunek poruszania do umiejscowienia tych elementów otoczenia, które chcą osiągnąć, a ponadto szczególnie ludzie dostosowują ruch do cech tych pożądaných właśnie elementów otoczenia. Michael Tomasello (2002, s. 28) pisze: „jedną z ważniejszych zdolności odróżniających poznanie naczelnych od poznania innych ssaków jest rozumienie kategorii relacyjnych; (...) rozumienie kategorii relacyjnych jest w procesie ewolucji potencjalnym prekursorem swoistej dla człowieka zdolności poznawczej, polegającej na rozumieniu relacji intencjonalnych, jakie istoty ożywione przejawiają wobec świata zewnętrznego...”. Dzieci już w bardzo wczesnym okresie rozwoju postrzegają innych przedstawicieli gatunku jako istoty intencjonalne. **Intencjonalność – postrzeganie zachowań obserwowanego innego jako intencjonalnych** (Tomasello 2002, s. 39 i nast.; za: Szlendak 2012, s. 221 i nast.). Innego w znaczeniu odrębnej jednostki aktywnie działającej w otoczeniu, przede wszystkim innego człowieka czy przedstawiciela tego samego gatunku, ale nie tylko innej istoty żywej.

Jak wcześniej wspomniano, podczas przyglądania się innej osobie, szczególnie wyróżniania jest twarz, a w niej oczy, których konstrukcja u człowieka ułatwia śledzenie przez drugą osobę czyjegoś kierunku spojrzenia. Te wszystkie czynniki ułatwiają zrealizowanie przez dziecko skoku rozwojowego, zwanego przez Tomasello rewolucją dziewiątego miesiąca, której kluczowym osiągnięciem jest uczestniczenie w **epizodach wspólnego zaangażowania**. Tomasello (2002, s. 86–91) drobiazgowo omawia przebieg opanowywania przez dziecko umiejętności uczestniczenia w tej interakcji. Dwojakość postrzegania sytuacji patrzenia (patrzenie na... i patrzenie na patrzenie na...) jest podstawą specyficznie ludzkiej interakcji **epizodów wspólnego zaangażowania**.

Te stają się fundamentalnym mechanizmem wczesnych etapów socjalizacji pierwotnej. Zdaniem wymienionego autora (Tomasello 2002, s. 93) trzy sprawności osiągnane w ramach „rewolucji dziewiątego miesiąca” – podążanie za wzrokiem, rozumienie działań intencjonalnych, wspólne zaangażowanie, będące ze sobą zsynchronizowane, są skorelowane wynikiem interakcji z innymi ludźmi, wolno więc je traktować jako fundamentalne doświadczenia w procesie socjalizacji.

Można zatem spróbować spojrzeć na proces socjalizacji jako pewną formę reagowania na nacisk wywierany przez otoczenie na sposób funkcjonowania w nim jednostki. Tym elementem zachowania jednostki, któ-

ry prawdopodobnie może ułatwiać przebieg procesów socjalizacji, jest stosowanie **wstępnej ukierunkowanej obserwacji**. Osoba dążąca do socjalizacji gromadzi tą drogą informacje mogące służyć jej w tym procesie. Ponieważ jest on procesem społecznym, to przedstawiciele otoczenia społecznego również posługują się obserwacją, szczególnie w obszarze zachowań mających odniesienie społeczne i dodatkowo stosują działania kontrolne. W takim razie zawsze podstawą tego procesu będzie **obserwacja**. Ponieważ obserwacja ma charakter ukierunkowany, to jako następne pojawia się pytanie, czego dotyczy obserwacja. Tu warto jeszcze raz wrócić do omawianych przez Schaffera (1995, s. 92) badań Sterna. Wynika z nich, że zmiana w zarządzaniu przez dziecko spojrzeniami była związana z wyróżnionym obiektem spojrzeń, który sam był **również aktywny** w obdarzaniu dziecka spojrzeniem, całość tej sytuacji nabierała zatem elementów dialogicznych.

Określając socjalizację jako **proces interakcyjny**, trzeba zauważyć, że „dziecko (także dorosły – nowicjusz) nie jest jedynie biernym odbiorcą wiedzy społeczno-kulturowej, lecz raczej aktywnym współtwórcą znaczenia i efektów interakcji z innymi członkami grupy społecznej. (...) Jednym z celów interakcji społecznych jest tworzenie i podtrzymywanie poczucia wspólnego rozumienia opartego na tych założeniach, które dzielają interlokutorzy i wymagającego uzgodnienia innych założeń. Zgodnie z tym każda interakcja jest potencjalnie doświadczeniem socjalizującym... członkowie społeczeństwa nieustannie przekazują sobie informacje i dostosowują się (przede wszystkim WH) poprzez język” (Schieffelin, Ochs 1995, s. 126, 127).

I.1.3. Mechanizmy procesu socjalizacji

Zdaniem Barbary Szackiej (2003, s. 138) uczenie się umiejętności związanych z procesem socjalizacji opiera się na trzech mechanizmach: **wzmocnieniu, naśladowaniu, przekazie symbolicznym**.

Wzmocnienie

Bandura (2015, s. 33 i nast.) dość dokładnie analizuje mechanizm wzmocnienia, którego podstawą jest fakt, że nasze zachowania powodują określone skutki, które mogą być odbierane jako pozytywne lub negatywne. To powoduje, że **zauważanie** skutków umożliwia formułowanie hipotez dotyczących tego, które reakcje w danych warunkach są najbardziej właściwe. To droga zdobywania informacji, które służą jako wskazówka dla działania przyszłego. Aby mogły efektywnie służyć jako wskazówka, są one **wybiórczo weryfikowane**. Bandura określa to jako funkcję informacyjną skutków zrealizowanych zachowań. Co najważniejsze, podkreśla on, że zdobywane informacje wpływają na kształtowanie następnych za-

chowań nie na skutek mechanistycznego powtarzania, a **dzięki procesom myślowym**. Samo powtarzanie popierane zewnętrznym wzmocnieniem powoduje niewielkie zmiany zachowania, jeżeli nie towarzyszy mu świadomość, co w rzeczywistości zostało wzmocnione (pozytywnie lub negatywnie). Istotne jest więc **wykrycie reguły**, to podstawowa funkcja mózgu (Spitzer 2007, s. 76–79) pozwalająca na rozumienie związku między zachowaniem a jego skutkiem. To wyjaśnia, dlaczego potrzebne bywa podejmowanie **wielu prób**, bowiem to umożliwi dotarcie do reguły. Jej wykrycie z kolei pozwala na przewidywanie, a zatem pojawia się możliwość motywowania przez przewidywanie, jakie będą potencjalne, przyszłe konsekwencje własnych działań. Na tym, zdaniem Bandury, opiera się funkcja informacyjna i motywująca wzmocnienia, którym jest skutek wywołany przez określone zachowanie.

Naśladowanie i modelowanie

Barbara Szacka pisze o naśladowaniu, ale wydaje się, że ważniejsze od tego jest zjawisko modelowania. Bandura (2015, s. 39) tak je opisuje: „dzięki **obserwowaniu** innych jednostek (osoba) wyrabia sobie **poгляд**, w jaki sposób wykonuje się nowe zachowania, a później te zakodowane w umyśle informacje służą za wskazówki działania” (wyróżnienie W.H.). Dokładniej ilustruje to tabela zamieszczona w pracy Bandury (2015, s. 39).

Ważnym rozróżnieniem, na które zwraca uwagę Bandura (2015, s. 44), jest odtwarzanie natychmiastowe i odroczone. Zdaniem tego autora „we wczesnych okresach rozwoju dziecka modelowanie zasadniczo sprowadza się do natychmiastowego naśladowania. Później gdy u dzieci rozwiną się już sprawności w zakresie symbolizowania doświadczenia i **przekładania go na modalności motoryczne** (podkreślenie W.H.), rośnie ich zdolność do odroczonego modelowania skomplikowanych wzorców zachowania”.

Bandura jako podstawę do analizy tego procesu wykorzystuje rozwojową koncepcję naśladowania sformułowaną przez Jeana Piageta. Zdaniem Piageta (za: Bandura 2015, s. 45) „w sensoryczno-motorycznych stadiach rozwoju reakcje naśladowania można wywołać u dzieci tylko w ten sposób, że **model powtarza reakcje dziecka** tuż po ich wystąpieniu w **naprzemiennych** sekwencjach naśladowania. Naśladowanie ogranicza się zatem do odtwarzania czynności, które dzieci już wcześniej wytworzyły”. Przebiega to w następujących sekwencjach: dorosły naśladuje (odtwarza/imituje) aktualne zachowanie dziecka, które naśladuje to samo zachowanie zaobserwowane u dorosłego, następnie dorosły naśladuje to zachowanie zrealizowane przez dziecka itd. według zasady: teraz ty, teraz ja.

Dalsze badania, o których wspomina Bandura, nie potwierdziły jednak, że do tego tylko ograniczają się umiejętności dzieci w zakresie modelowania. Okazało się, że niemowlęta naśladują modelowane czynności, których nie wykonywały przed prezentacją, ale leżące w zakresie ich moż-

liwości. Dodatkowym czynnikiem warunkującym te zachowania jest osoba modela. Niemowlęta znacznie częściej naśladowują swoje matki (stałego opiekuna) niż innych ludzi. Ten początkowy etap naśladowania pozwala dzieciom rozwinąć zdolność **przekładania tego, co spostrzegają na odpowiednie czynności oraz zdolność zamiany myśli na zorganizowane sekwencje czynności**. Na przebieg tego procesu uczenia się, socjalizacji przez obserwację może mieć znaczący wpływ nie tylko zgodny z teorią Piageta etap rozwoju poznawczego, niedostatecznie rozwinięte schematy poznawcze, lecz także – jak pisze Bandura – deficyty w procesach służących modelowaniu (uwagi, przechowywania, trudności w działaniach motorycznych, brak wystarczających zachęt).

Warto na ten najwcześniejszy etap naśladowania zwrócić uwagę również dlatego, że dobrze odzwierciedla on fundament schematu dialogowego w interakcji celowego przekazywania wzorców do modelowania. W tym miejscu trzeba przypomnieć o wcześniej już wspomianej rewolucji dziewiątego miesiąca oraz pojawiającym się i rozwijającym się zjawisku dzielenia uwagi, epizodach wspólnego zaangażowania. Bez tego procesu niemożliwy byłby celowy przekaz społeczny – instruowanie poprzez pokazanie wzoru.

Odroczone modelowanie zachowań jest kolejnym i znaczącym krokiem w procesie socjalizacji, dotyczy ono zachowań, których wykonywanie przez siebie osoby modelujące nie mogą zobaczyć (tak jak to było poprzednio w sytuacji „lustra” w odniesieniu do zachowań osoby imitującej zachowania dziecka). Zdaniem Bandury (2015, s. 47) wymagają one: **a.** koordynacji schematów wzrokowych i sensoryczno-motorycznych (odtworzenia zachowań intencjonalnych związanych z uzyskanymi wzrokowo informacjami z otoczenia – jakie to zachowania mogą być odpowiednie, gdy sytuacja wygląda właśnie tak...); **b.** odróżnienia przez dzieci działań własnych od działań innych osób. W początkach modelowania odroczonego głównie wykorzystywana jest metoda prób i błędów.

Przekaz symboliczny – mowa

Kolejnym krokiem w tym procesie jest naśladowanie oparte na reprezentacjach wyobrażeniowych, które pozwalają na wytworzenie **nowych wzorców** modelowanych zachowań bez konieczności wcześniejszego wypróbowywania ich w działaniu. A w końcu większość modelowanych zachowań przyswajamy i przechowujemy w pamięci za pośrednictwem **symboli werbalnych**. W ten sposób włącza się trzeci mechanizm socjalizacji – przekaz symboliczny.

Wygotski bardzo wnikliwie analizuje różnicę między komunikacyjnymi zachowaniami zwierząt i małych dzieci, będących dopiero na wczesnych etapach opanowywania mowy. Zauważa, że u szympanсів sygnał komunikacyjny można zrozumieć tylko w kontekście danych

relacji społecznych – danej grupie społecznej w danej sytuacji są one bezpośrednio związane z samą czynnością (Wygotski 1978, s. 181–182). W języku ludzkim, również u dzieci sygnały służą do oznaczania czegoś obiektywnego. Stanowią znak, pierwszy z nich to gesty wskazujące – kierowanie ku czemuś co jest poza mną i tobą, to przejście od przekazu (mowy). Wprowadzenie znaku pozwala na przejście od komunikatu czysto emocjonalnego do mowy obiektywnej poprzez **funkcjonalne posługiwanie się znakiem** (Wygotski 1978, s. 191–192). Sygnały dźwiękowe powiązane z ruchem, wyrażające stany afektywne, stanowią bogatą sferę zachowań, narzędzie kontaktu bezpośredniego. W rozwoju indywidualnym można odnaleźć fazy: przedjęzykową i przedintelektualną (Wygotski 1978, s. 193–194) przedintelektualne stadia mowy (mowa emocjonalna – sygnały subiektywnie usensownione, s. 193; sygnały jako środki łączności, s. 174 te obie funkcje znane jako występujące wcześniej filogenetycznie). W drugim roku życia dziecka linie rozwoju myślenia i mowy zaczynają się pokrywać i krzyżować – dokonanie największego odkrycia: **każda rzecz ma swoją nazwę** (sygnał nabiera charakteru symbolu/znaku nabiera treści, znaczenia wspólnego, ma charakter zobiektywizowany) – mowa stopniowo intelektualizuje się, a myślenie werbalizuje (Wygotski 1978, s. 27).

Jak znaczna jest różnica jest między korzystaniem z nazw przez małe dopiero uczące się języka dziecko a zwierzęciem domowym reagowania na sygnały słowne, pisze również Jolanta Antas w książce na temat komunikacji międzygatunkowej. Wskazuje ona na to, że: „Ludzie wyposażeni są w coś, co nazywa się „instynktem nazywania”, który stanowi, jak się zdaje drugi ważny element rozwoju umysłu i języka. Człowiek oswajał i oswaja świat nadając imiona rzeczom.... Ogólnie zwierzęta nie chcą nazywać rzeczy dla samego ich nazywania. Dlatego w komunikacji z nimi nazwa rzeczy to akcja i reakcja z tą rzeczą” (Antas 2014, s. 251–252). W interakcji dorosłych z małymi dziećmi, dopiero wkraczającymi w świat języka, zdobywania umiejętności posługiwania się mową, nazywanie rzeczy, poznawanie ich społecznie ustalonych nazw stanowi jedną z najistotniejszych aktywności.

To wkroczenie w obszar myślenia symbolicznego prowadzi do daleko idących konsekwencji w procesie socjalizacji. Po pierwsze, jak pisze Wygotski (1978, s. 33–35), **niezależnia** od struktury bezpośrednio danej sytuacji. Wkraczanie w obszar mowy ludzkiej dzięki symbolom zawartym w języku wyraża niezależnienie procesu rozwiązywania zadania od bezpośredniego działania poprzez mówienie o realizowanym działaniu. To pozwala na formułowanie zamierzeń oraz branie pod uwagę narzędzi, które nie są bezpośrednio dostępne, ale dzięki umiejętności ich nazywania mogą być przywołane, a następnie odszukane. Ponadto poruszanie się w świecie symboli językowych, w obszarze mowy pozwala na włączenie własnych działań do sfery obiektów dostępnych przekształcaniu. Można

za pomocą mowy projektować działanie (mówiąc o tym, co zrobię, aby zrealizować zamierzenie), ale też przekształcać ten projekt, znowu za pomocą słów, w inny, który może być bardziej efektywny.

I.1.4. Rodzaje podstawowych interakcji w procesie socjalizacji

A. Obdarzanie uwagą, w szczególności uwagą niewartościującą

Obdarzanie uwagą stanowi podstawę wszelkich zachowań o charakterze interakcyjnym. Jest to szczególna forma zbliżenia i/lub obserwowania, podczas którego wysyłane są krótkie sygnały wyraziście wskazujące na skupianie uwagi na drugiej osobie. Zachowanie to w bardzo szczegółowy sposób jest opisywane w kontekście badań dotyczących relacji matka–dziecko nazwane jako interakcje społeczne w ramach działań o charakterze opiekowania się (Bornstein 1995). Zostało ono przez Hannę Olechnowicz (1994, s. 59–63, 2010) w bardzo precyzyjny sposób przedstawione w obszarze terapii poprzez obdarzanie dzieci uwagą niewartościującą. Efektem takich zamierzonych działań skierowania drobnych, ale częstych sygnałów uwagi na osobę dziecka, był wyraźny wzrost aktywności społecznej dziecka i jego dążeń do inicjowania kontaktów. Powtórzono je również także w nauczycielskich działaniach wspierających rozwój umiejętności społecznych dziecka w ramach przedszkola. Ten mechanizm zastosowała jedna z nauczycielek w odwrotny sposób, w sytuacji, gdy dziecko w przedszkolu nie podporządkowywało się regule mimo napominania, powiedziała: *zdejmuję z ciebie moją uwagę*. Ta informacja okazała się na tyle znacząca, że dziecko podporządkowało się wymaganiom.

Zachowania związane z obdarzaniem uwagą mają charakter mikrosygnatów niewerbalnych i werbalnych, które są na tyle krótkotrwałe i słabe, że w małym stopniu są uświadamiane przez odbiorcę, nie angażując go na tyle, by stawały się sygnałem otwierającym interakcję. Innymi słowy, nie prowokują wymiany. Ich działanie stanowi pewien kapitał umożliwiający inwestowanie w inne interakcje inicjowane przez obdarzaną uwagą osobę. Ponieważ obdarzanie uwagą składa się z mikrosygnatów, jego wartość zwiększa się wraz z ich ilością oraz systematycznością zdarzeń. To bardzo precyzyjnie zostało pokazane w pracy Olechnowicz. Zachowania te są przejawem zainteresowania osobą obdarzaną uwagą, zainteresowania nią i gotowości do wchodzenia z nią w kontakt, tak też są odbierane i stają się podstawą poczucia własnej wartości, znaczenia danej osoby. Co jeszcze warto podkreślić, są one nie w pełni uświadamiane nie tylko przez osobę obdarzaną uwagą, lecz także przez osobę obdarzającą, są bowiem w dużej mierze realizowane mimowolnie. Nadawanie im celowego charakteru, jak w sytuacji terapii, czy świadomego wspierania rozwoju emocjonalno-społecznego sprawia pewne trudności ze względu

na to, że trzeba celowo wysłać wiele mikrosygnaliów, które są włączane w ciąg innych aktywności celowych, na których jest skupiona uwaga. Przy celowym obdarzaniu uwagą trzeba bardzo często dzielić uwagę, co jest bardzo kosztowne.

Omawiane tu badania pokazały, że zintensyfikowane działanie o charakterze obdarzania uwagą przez niezbyt długi, ale ciągły okres (w badaniach był to tydzień), prowadził do uruchomienia u dziecka działań inicjowania kontaktów, najpierw z osobą wspierającą, a następnie, po podtrzymywaniu przez nią inicjowanych przez dziecko kontaktów, z rówieśnikami. Na zakończenie trzeba podkreślić znaczenie przymiotnika towarzyszącego słowu „uwaga”. Ma to być uwaga **niewartościująca**, a więc wszelkie zachowania będące reakcją na aktywność dziecka, wyrażające stosunek do tej aktywności, zarówno na „tak”, jak i na „nie”, nie należą do grupy obdarzania uwagą. Obdarzanie uwagą niewartościującą wyraża zainteresowanie daną osobą (ty jesteś ważny jako osoba, widzę ciebie), a nie jej działaniem. To w tekście Olechnowicz (1994) jest wyraźnie sformułowane i podkreślane poprzez wymienianie licznych przykładów zachowań o charakterze **obdarzania uwagą niewartościującą**. Jednocześnie jednak niewartościujący charakter tych mikrosygnaliów pozwala dorosłemu uniknąć sytuacji, w której instrumentalnie wysyłałby komunikat niezgodny z jego nastawieniem emocjonalnym, co może tworzyć „sygnały podwójnego związania”, w których przekaz z dwóch różnych kodów (werbalnego i niewerbalnego) jest sprzeczny. Obdarzanie uwagą niewartościującą pozwala zapobiegać takiej sytuacji, sygnały te mają bowiem charakter neutralny.

Doświadczenia bycia obdarzonym uwagą niewartościującą stanowią fundament budowania samooceny wyrażający się nieuświadomianym poczuciem – jestem kimś wartym uwagi, co pozwala na podjęcie aktywnych działań związanych z wiązaniem uwagi innych, czyli inicjowanie interakcji. Niedostatek tego doświadczenia może powodować dwojakie próby radzenia sobie: dążenie do uzyskania uwagi dostępnymi środkami, często niezgodnymi z funkcjonującymi regułami, bowiem zjawisko niezgodności łatwo zwraca uwagę, albo przez ograniczenie interakcji do tych, które są inicjowane przez inne osoby.

B. Epizody wspólnego zaangażowania

Fundamentalna relacja społeczna, która jest podstawą uczenia się od drugiej istoty, to epizod wspólnego zaangażowania. Tomasello (2002, s. 86 i nast.) wyróżnia pierwsze w sensie rozwojowym epizody wspólnego zaangażowania, pojawiające się u dziecka od około dziewiątego miesiąca życia jako **zachowania trójstronne**. To znaczy, że uwaga dziecka w tych sytuacjach jest zwrócona **zarówno** na drugą osobę (co oczywiście już jako znacznie młodsze dziecko robiło), jak i na inny obiekt, którym była zainte-

resowana ta osoba. Dziecko zaczyna spoglądać tam, gdzie dorosły (przede wszystkim opiekun, ale starsze dziecko, a następnie rówieśnik), **podąża za wzrokiem**. Przekształca się to w długie ciągi interakcji społecznych upośrednionych przez obiekt – właśnie to stanowi treść **wspólnego zaangażowania**. W efekcie, dzieci używając dorosłych (inne osoby) jako punktu odniesienia mogą próbować operować przedmiotami tak, jak robią to inni. Tomasello określa to jako „dostrajanie się” do zachowań dorosłych, osoby, z którą wchodzi w obszar epizodów wspólnego zaangażowania.

Poza podążaniem wzrokiem za osobą i przedmiotem, którym ona się zajmuje, w ramach epizodów wspólnego zaangażowania istotne jest inne jeszcze zachowanie, a mianowicie **wskazywanie**. Po pierwsze, chodzi o podążanie wzrokiem za wskazywaniem, ale wskazywanie innej osobie obiektu, który jest przedmiotem własnego zaangażowania. Tomasello (2002, s. 87) zwraca uwagę na to, że gest (sygnał wskazywania, np. skierowanie spojrzenia) może mieć kilka znaczeń, może wyrażać prośbę, nakaz/zakaz, **oznajmienie**. To ostatnie jest bardzo ważne, ponieważ nie jest ukierunkowane na doraźny skutek, a na podzielenie zaangażowania. Jak zaznacza, jest to relacja czysto ludzka.

Kończąc to omówienie podstawowej charakterystyki zjawiska epizodów wspólnego zaangażowania, podzielenia uwagi, warto za wspomnianym już autorem (Tomasello 2002, s. 88) wymienić dziewięć różnych wskaźników wspólnej uwagi: **a.** wspólne zaangażowanie; **b.** podążanie wzrokiem; **c.** podążanie za wskazaniem; **d.** naśladowanie czynności instrumentalnych; **e.** naśladowanie czynności arbitralnych (takich jak np. gesty pa pa czy brawo brawo); **f.** reakcje na przeszkody społeczne (np. na gest zakazu lub słowo „nie”); **g.** użycie gestów nakazujących (np. wyciągnięcie ręki, aby coś otrzymać); **h.** użycie gestów oznajmienia skierowanych na własną osobę („mówiących” – pokaż mi to); **i.** użycie gestów oznajmienia skierowanych na zewnątrz (gestem i przenoszeniem spojrzenia oznajmujących: „zobacz tam”).

Schaffer (1994a), opisując relacje w diadzie, w indywidualnym kontakcie dorosłego z dzieckiem, pokazuje nie tylko, jak te epizody się rozwijają, lecz także od jakich uwarunkowań zależy ich przebieg. W swoich rozważaniach skupia się on na tych epizodach wspólnego zaangażowania, które nie tyle służą opiece czy wymianie emocjonalnej, ile przede wszystkim mają charakter kształtujący, a więc są bezpośrednio związane z procesem socjalizacji. Chodzi o takie epizody, w których „dorosły jest aktywnie zaangażowany w poszerzanie repertuaru zachowań dziecka. To właśnie do nich będziemy się odnosić jako do „epizodów wspólnego zaangażowania”, mając na myśli jakikolwiek kontakt między dwoma jednostkami, podczas którego uczestnicy wspólnie zwracają uwagę na jakiś zewnętrzny temat i wspólnie względem niego działają” (Schaffer 1994a, s. 153).

Etapy tej sytuacji to: **a.** dojście do zgody co do tematu, którym będą się wspólnie zajmować – etap ten inaczej wygląda, gdy mamy do czynienia

nia z najmłodszymi dziećmi. Wtedy dorosły postępuje za nimi, włącza się do tematu, w który dziecko już się zaangażowało. Kierowanie się możliwościami skupiania uwagi przez dziecko ma istotne znaczenie, bo tylko wtedy, gdy jest ono skupione, dorosły ma możliwość wpływania na poszerzanie jego repertuaru zachowań; **b.** zainicjowanie interakcji – dzieci robiły to w sytuacji dla nich trudnej lub wyraźnie interesującej; **c.** reakcja na zainicjowanie interakcji – dostarczanie tego, co potrzeba albo inne zachowanie dialogiczne połączone z wyrażaniem podzielanego zaangażowania emocjonalnego. Ten rodzaj epizodów wspólnego zaangażowania trwa krótko, a osoba włączana do niego po chwili wraca do swoich poprzednich czynności. Związane są one z aktualnymi sytuacjami i chociaż ujawnia się w nich zjawisko poszerzania repertuaru zachowań dziecka, mają one charakter doraźny; **d.** zakończenie epizodu.

Aspekt socjalizacyjny epizodów wspólnego zaangażowania wyraziściej występuje w sytuacjach złożonych i ukierunkowanych, które przeważnie są inicjowane przez osoby dorosłe, dysponujące szerszym i adekwatniejszym dla danej sytuacji zasobem zachowań. Wspólne, na różnym poziomie, wykonywanie tych działań jest istotnym czynnikiem opanowania ich przez dzieci. Badania obrazujące to zagadnienie wymienia Schaffer (1994a, s. 157–160) w swoim omówieniu tematu epizodów wspólnego zaangażowania.

Podstawową funkcją wykonawczą (Jodzio 2015) w epizodach wspólnego zaangażowania jest uwaga. Funkcja ta ma zindywidualizowaną charakterystykę, co związane jest głównie z różnicami indywidualnymi w obszarze zmiennych intrapersonalnych (wewnętrznych) i etapem rozwoju (szczególnie chodzi tu o wiek). Schaffer (1994a, s. 161–164) akcentuje jako istotny jeszcze jeden czynnik, a mianowicie doświadczenie interpersonalne, przede wszystkim wyrażone uczestnictwem epizodach wspólnego zaangażowania.

Pierwszym zagadnieniem rozważnym przez tego autora był wpływ epizodów wspólnego zaangażowania na funkcjonowanie uwagi u małych dzieci. W ramach badań diad matka–dziecko w czasie sesji zabawowych stwierdzono różnicę między sposobem funkcjonowania matek zdrowych i matek chorujących na depresję. Różnica ta przede wszystkim dotyczyła drugiego (inicjowania) i czwartego etapu (zakończenia) epizodu wspólnego zaangażowania. Oba etapy były znacznie częściej realizowane przez matki chore na depresję, matki te znacznie częściej zarówno inicjowały, jak i kończyły epizody wspólnego zaangażowania. Zachowania dorosłego, które mają wyraźnie kontrolujący charakter, jak stwierdza Schaffer (1994a), uczył dziecko podobnych strategii koncentracji uwagi (częstego skupiania i częstego odwracania uwagi). W trakcie tych wyraźnie kontrolowanych przez dorosłego epizodów wspólnego zaangażowania dziecko zdobywa więc podwójne doświadczenie: braku wpływu na pojawienie się i zakończenie epizodu oraz strategii skupiania uwagi, polegającej na

krótkotrwałej koncentracji. Inną istotną informacją z omawianej serii badań jest to, że długość koncentracji uwagi małych dzieci jest większa, gdy tematem epizodu wspólnego zaangażowania jest zabawa dziecka, przede wszystkim to działanie, które jest już zainicjowane przez dziecko.

Kolejnym zagadnieniem było to, jak dzieci korzystają z sytuacji wspólnego zaangażowania (Schaffer 1994a, s. 168–174). Po pierwsze, jest to sytuacja oddziałująca na ich **motywacje**, wspólne działanie ze względu na dodatkowy wkład partnera staje się atrakcyjniejsze. Po drugie, sytuacja ta wpływa na **ukierunkowanie uwagi** dziecka, prowadzi do tego pierwszy etap epizodu – orientacja na ten sam temat. Wśród środków służących temu można wymienić: wskazywanie, kierowanie wzrokiem, odniesienia słowne. W trakcie epizodów dochodzi do **podtrzymywania uwagi** oraz do jej **organizacji** pozwalającej na skupianie się na tych elementach sytuacji, obiektach, które są niezbędne do realizacji poszczególnych sekwencji działania. Pozwala to utrzymać jego kierunek oraz jego kontynuację albo nawet doprowadzanie do zamierzonego efektu. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na pewną szczegółową informację znajdującą się w tekście Schaffera. Chodzi o eksplorację, wyjątkową formę aktywności, w której epizody wspólnego zaangażowania prowadzą do skrajnie różnych efektów w zależności od indywidualnych cech dziecka. Dla dzieci mało eksplorujących epizody wspólnego zaangażowania mają znaczenie stymulujące, ale dla dzieci dużo eksplorujących stanowią czynnik hamujący.

Podsumowując, epizody wspólnego zaangażowania to interakcje, których istotą jest zarządzane uwagą własną i w dużej mierze również uwagą partnera interakcji.

Warto też zastanowić się, jak one się rozbudowują i przekształcają w mniej osobistą relację, wtedy gdy mamy do czynienia ze wspólnym działaniem, ale nie w diadzie, a w szerszym zespole osób działających wspólnie, równolegle, niezależnie od siebie, oraz współdziałających we wspólnym obszarze, kiedy pojawiają się elementy współzależności. Schaffer (1994a) jedynie wspomina o takiej sytuacji, zaznaczając przy tym zmniejszoną siłę oddziaływania charakterystyczną dla sytuacji polidydycznych, zmniejszoną „gotowość do odpowiadania” w sytuacji interakcyjnej. Ważny jest jeszcze zatem ten proces, który nie jest eksponowany teoretycznie. Kiedy i jak przekształca się ten epizod wspólnego zaangażowania w umiejętność angażowania się w działanie drugiej osoby, ale bez jej uczestnictwa w tym samym temacie. Sytuację, w której nie mamy do czynienia np. z naśladowaniem wzoru, a jedynie z instrukcją lub nawet tylko z poleceniem. Badania Elżbiety Dryll (2001) dotyczące zachowań matek w sytuacji odrabiania przez dziecko zadań o charakterze szkolnym pokazują, jak dorośli i dziecko zarządzają epizodami wspólnej uwagi w sytuacji, gdy temat (zadanie) przynależy jedynie do dziecka, a przede wszystkim autorka pokazuje, jakie są konsekwencje różnych stylów za-

rządzenia tymi epizodami w obszarze skuteczności i efektywności działań dzieci.

Jeszcze bardziej ogólny charakter ma sytuacja, gdy działanie ma charakter grupowy, zarządzane przez osobę kierującą działaniami członków grupy. Gdy nauczyciel zwraca się do grupy uczniów z jakimś poleceniem czy instrukcją, rozpoczynając interakcję od zwracania na siebie uwagi, to uczeń musi z tego elementu wspólnego zaangażowania wyodrębnić swoje zadanie i kierować się w jego realizacji tym, co robi/mówi ta druga osoba. To ona formułuje zalecenie, ale już w tej interakcji nie uczestniczy, chociaż uczestniczy w tym epizodzie wspólnego zaangażowania. To jest dość specyficzna sytuacja. Z jednej strony jest epizod wspólnego zaangażowania, bo pojawia się informacja, że jesteśmy w tym działaniu razem, ale z drugiej strony to nie jest epizod wspólnego zaangażowania realizowany w diadzie. Ta umiejętność wejścia w grupowy epizod wspólnego zaangażowania jest zaliczana do gotowości szkolnej (a nawet przedszkolnej): gotowość do tego, żeby polecenia skierowane do grupy odbierać jako skierowane również do mnie, wtedy nie trzeba do każdego dziecka zwracać się indywidualnie. Wtedy instrukcja, polecenie, pytanie skierowane do wszystkich jest traktowane jako skierowane do każdego członka grupy: *sprzątam zabawki* dziecko ma zrozumieć: ja mam sprzątać zabawki (tak jak i inni). Ale jak przebiega przechodzenie od doświadczania własnej odrębności, świadomości „ja”, które wchodzi w interakcje z innymi w relacji jeden–jeden: ja–ty, do świadomości bycia członkiem zespołu, grupy, który wchodzi w interakcje z innymi nie tylko jako pojedyncza osoba, a także razem z innymi w układzie my–ty lub jeszcze dalej my–wy.

W sytuacjach codziennych można odnaleźć pewne elementy tego procesu, gdy w zdarzeniu nieformalnym uczestniczą więcej niż dwie osoby. Gdy dziecko jest samo z osobą dorosłą i np. usłyszy komunikat „układamy klocki”, to dziecku jest łatwiej przetłumaczyć go na fakt, że ja i np. mama układamy klocki. Ale jeżeli mamy rodzeństwo albo większą grupę, to np. treść informacji „siadamy do stołu” już się rozprasza i w związku z tym można zauważyć, co robi małe dziecko – idzie „za” działaniem innych osób. Kiedy któraś z osób znaczących siada, to i ono to robi. Dziecko próbuje zrealizować zalecenie, nawet gdy nie w pełni odkodowuje przekaz, korzystając z naśladowania modelu. Znajdowanie się w grupie jest wtedy przetransformowane na relację jeden–jeden przez poszukiwanie wzoru do naśladowania. Albo też upraszcza przekaz i idzie jako pierwsze, czyli zrozumiało jego treść, ale realizuje ją jakby była ona skierowana tylko do niego, w interakcji „jeden na jeden”. Reszta osób zostaje pominięta, w tej sytuacji siada pierwsze – odkodowało informację dotyczącą działania, ale niekoniecznie sytuację społeczną. W obu przypadkach pojęcie „my” nie jest uruchamiane, sytuacja za każdym razem zostaje przekształcona w relację jeden–jeden, w pierwszym

przypadku na bardziej podstawową ja-on, w drugim na mniej bezpośrednią ja-ty. Niekiedy ignoruje informację, prowokując relację ja-ty i reaguje dopiero na wskazanie imienne.

Te formy wcześniejsze (niepełne odkodowanie), zbyt szybka reakcja lub też opóźniona, wykorzystująca jeden ze wskaźników wspólnego zaangażowania – naśladowanie, jest dobrze znana z sytuacji działań grupowych (szkolnych i przedszkolnych). Ponadto jest traktowana jako przejaw niepełnej gotowości do uczestniczenia w grupowych formach wychowania czy edukacji. Miarą tej gotowości w obszarze rozwoju społecznego jest brak konieczności uzyskiwania przez dziecko sygnału, że ogólna informacja odnosi się również do niego indywidualnie. Pomocą we wchodzeniu w ten standardowy, ale grupowy, epizod jest zaznaczenie spojrzeniem (epizod obdarzenia uwagą), skierowane do określonego dziecka. Wskazuje ono, że zalecenie ogólne, wyrażone liczbą mnogą, jest też adresowane do niego. To zaznaczenie wzrokiem bywa ważnym elementem pomocowym przede wszystkim w stosunku do dziecka, które ma trudności w dokonaniu transformacji zlecenia z formy ogólnej na szczegółową (ja). Po pewnym czasie nie każda informacja musi być zaznaczona wzrokiem, gdy jest standardowa. Jednakże w sytuacjach dla dziecka nowych, gdy pojawia się kumulacja trudności, przekształcanie informacji ogólnej na osobistą oraz skupienie się na trudnościach zawartych w instrukcji znowu może pojawić się konieczność zaznaczenia wzrokiem, wytworzenia mikroepizodu wspólnego zaangażowania. Pojawienie się takiej sytuacji można zaobserwować u dzieci, które zaczynają się rozglądać, próbując zobaczyć, co robią rówieśnicy, czyli próbują wejść w taki epizod. Odkodowana została ogólna informacja o robieniu czegoś i zrozumiana jako informacja odnosząca się również do mnie, ale treść zalecenia już nie do końca, a w każdym razie nie na tyle, żeby móc na tej podstawie skonstruować jakiś plan działania.

Niezależnie jednak od tych działań o charakterze pomocowym istotnym pozostaje pytanie o drogę nabywania zdolności do funkcjonowania w relacji jako podmiot zbiorowy „my”, a nie tylko jako indywidualny „ja”. Schaffer (1994a) w swojej analizie epizodów wspólnego zaangażowania akcentuje ich siłę i znaczenie w relacji diadycznej. Hanna Olechnowicz (1994, s. 139–184) pokazuje, w jakim procesie doświadczenia z relacji diadycznej mogą służyć budowaniu poczucia podmiotowości w układzie ponadindywidualnym, diada nie tylko jako „ja” – „ty”, ale też ta sama diada jako „my” – „on/ona”. Tomasello (2015b) bardziej szczegółowo omawia problem podzielanej intencjonalności z punktu widzenia rozwoju filogenetycznego. Jego zdaniem podzielanie intencjonalności w działaniach kooperacyjnych stanowi główny czynnik stymulujący rozwój skutkujący tworzeniem społeczności posiadających kulturę.

C. Relacje dwupodmiotowe, dialogiczność

Nie tylko w psychologii, lecz także w pedagogice umocnił się już pogląd, że w procesie rozwoju dziecka fundamentalne znaczenie ma jego własna aktywność w zdobywaniu, konstruowaniu indywidualnych doświadczeń. Warto podkreślić przy tym, że ta własna aktywność dziecka jest ściśle powiązana z aktywnością osób z jego otoczenia. Relacje między aktywnością dziecka a aktywnością osób z jego otoczenia mogą być różnorakie. Biorąc pod uwagę pojawienie się w obszarze możliwości dziecka epizodów wspólnego zaangażowania, zasadne jest zwrócenie uwagi na relacje dwupodmiotowe, relacje, w których obie uczestniczące w niej osoby są partnerami, mają swój wkład w konstrukcję, przebieg danej interakcji.

Relacja dwupodmiotowa ma kilka istotnych wymiarów: **a.** wzajemność „brania” i „dawania”, w tym również słuchania – mówienia; **b.** naprzemienną zajmowania pierwszej i drugiej pozycji w „parze przyległej”, np. w sytuacji wskazywania – podążanie wzrokiem za wskazaniem; albo zadawanie pytania i udzielanie odpowiedzi (dowolnej, również typu „nie wiem”), również w sytuacji, gdy ktoś inicjuje interakcję, odpowiednie reagowanie na tę inicjatywę; **c.** zmienność ról pełnionych (pozycji zajmowanych w bogatszych układach interakcyjnych), między innymi przywódczych, doradczych itp.; **d.** dochodzenie do wspólnych znaczeń, w tym głównie **wzajemne** komunikowanie partnerowi swojego znaczenia nadanego danej sytuacji oraz odszukiwanie wspólnego obszaru znaczeń (Babska, Shugar 1989, s. 154).

Dwa pierwsze wymiary stanowią podstawę relacji dialogicznej, którą charakteryzuje uczestniczenie w różnego rodzaju parze przyległej oraz naprzemienną zajmowania w niej pierwszej i drugiej pozycji. Stanowi to podstawę funkcjonowania w bogatszych układach interakcyjnych opartego na zmienności ról, a także dochodzenia do wspólnych znaczeń.

Pierwszy wymiar – naprzemienną – stanowi fundament dialogu. Składają się na niego następujące reguły: **a.** nieprzeszkadzania partnerowi dialogu; **b.** niezmienną nagle tematu; **c.** czekanie, aż partner skończy; **d.** kontynuowanie tematu ze swej strony; i jeszcze dodatkowo **e.** sygnalizowanie partnerowi, że się skończyło swoją turę (Babska, Shugar 1989, s. 155). Ta dialogiczność występuje nie tylko w aktywności werbalnej, chociaż tam się najwyraźniej uwidacznia, też lecz także w aktywności niewerbalnej. Z naprzemienną ściśle wiąże się drugi wymiar – zajmowanie pierwszej i drugiej pozycji w parze przyległej. Inicjowanie interakcji jest związane z pierwszą pozycją w parze przyległej. Graficznie można to przedstawić w następujący sposób: osoba xxxx____ xxxx____ xxxx____ itd. (x-działanie osoby inicjującej, osoby zajmującej pierwszą pozycję, __ działania osoby zajmującej drugą pozycję), dialog polega na przemiennym zajmowaniu pierwszej i drugiej pozycji w ramach wspólne-

go tematu (gdy ty zaczynasz, ja się włączam zachowaniem z pary przyległej, gdy kończysz turę, ja zaczynam).

Tomasello (2015b) zwraca uwagę na to, że działania kooperatywne (a taki jest dialog) wymagają czegoś, co on określa *wspólnym gruntem*. Stanowią o nim współdzielone intencje, dzięki którym określona sytuacja zewnętrzna jest postrzegana i interpretowana w podobny sposób. Ten wspólny grunt pozwala na pojawienie się, a potem utrzymanie wspólnego tematu. Zatem sytuacja kooperacyjna, następnie dialogowa zaczyna się od współdzielenia intencji i wspólnego gruntu, a w następstwie może prowadzić do zachowań kooperacyjnych w tym dialogu. To, na co wskazał Tomasello, jest bardzo istotne dla zrozumienia znaczących przyczyn powodzeń i niepowodzeń w ramach działań dialogicznych.

Omawiając zjawisko epizodów wspólnego zaangażowania, autorzy podkreślają, jakie znaczenie dla dziecka ma zdolność podążania za wzrokiem osoby dorosłej (Tomasello 1999; Schaffer 1994a). Od tej umiejętności zaczyna się możliwość partycypowania we wspólnym doświadczeniu, zdobycie umiejętności przyjmowania drugiej pozycji. Kolejnym etapem jest zmiana pozycji, pojawienie się wskazywania. Jest to działanie inicjujące charakterystyczne dla pierwszej pozycji. Podtrzymanie i rozwijanie tych umiejętności przebiega w odwrotnym kierunku, na początku wydłużanie tych epizodów opiera się na temacie zainicjowanym przez dziecko, a wzbogacanym przez dorosłego. W tych wydłużanych sekwencjach pojawia się też problem kończenia interakcji. Na etapach wcześniejszych istotne jest, by dziecko miało w tym zakresie rolę inicjującą, pierwszoplanową.

Schaffer (1994d) pisze, że proces socjalizacji ma dialogiczny charakter, w związku z tym dziecko ma w nim swój udział, chociaż relacja ma wyraźnie charakter asymetryczny, ze znaczącą przewagą dorosłego. To dorosły na etapie protodialogów nadaje wymianie sygnałów wysoce synchroniczny charakter, co pozwala obu stronom na budowanie podstawowego doświadczenia we wchodzeniu w relację dialogiczną. Ten etap relacji dialogicznej autor nazywa pseudodialogiem, akcentując fakt, że wkład dziecka jest zależny od tego, na ile dorosły nada sygnał wysyłanym przez dziecko znaczenie komunikatu, a w następnych etapach będzie ostrożnie weryfikował, na ile zasadnie to znaczenie nadał, tak aby w ramach późniejszych epizodów wspólnego zaangażowania rzeczywiście wystąpiła relacja o charakterze dialogowym.

B. 0;11 ... chłopiec zostaje posadzony w krzeselku do karmienia, kiedy opiekunka odchodzi w kierunku kuchni, żeby mu przynieść śniadanie, chłopiec nadal płacze (płakał już wcześniej i był utulony przez nauczycielkę) i kładzie głowę na stoliczku krzeselka. Po chwili kobieta wraca i stawia na stoliczku miseczkę z dwoma ciasteczkami (które wcześniej przyniosła mama chłopca). Chłopiec podnosi główkę ze stolika, przestaje płakać i wyciąga w jej kierunku rączki. Opiekunka mówi: „Niestety B., teraz cię nie wezmę. Zjedz śniadanie wtedy się pobawimy.” Maluch znów zaczyna płakać. Opiekunka bez słowa siada naprzeciw dziecka w pewnej odległości. Maluch nie spuszcza z niej wzroku. Kobieta patrzy na niego i przecząco kręci głową. W tym

momencie chłopiec spogląda na miseczkę. Uspakaja się, bierze do ręki jedno ciastko i zaczyna jeść. Drugą ręką trzyma miseczkę. Spogląda na opiekunkę. Ta również na niego spogląda i mówi: „No, brawo B., trzeba zjeść śniadanko”. Chłopiec je ciasteczko, cały czas obserwując opiekunkę. Kobieta w tym momencie zajęta jest wypełnianiem listy obecności i nie patrzy na chłopca. Po chwili chłopiec rezygnuje z obserwacji opiekunki i skupia swój wzrok na dzieciach budujących obok wieżę z klocków (obserwacja pochodzi z niepublikowanej pracy Marty Godlewskiej: Nawiązywanie kontaktów z osobami dorosłymi i z rówieśnikami przez dzieci w wieku żłobkowym, zrealizowanej w Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017).

Sytuację tę częściej interpretuje się z punktu widzenia zawartych w niej treści odnoszących się do emocji. Nie negując tego, można oczywiście, spróbować zobaczyć w niej również sytuację dialogową, wymianę komunikatów, a przede wszystkim naprzemienne przejmowanie ról. I opiekunka, i chłopiec są zarówno nadawcami, jak i odbiorcami komunikatów. Co więcej, ich komunikaty tworzą łańcuch w obszarze wspólnego gruntu – wspólnie pojmowanej sytuacji oraz rozumienia wzajemnych intencji w ramach wspólnego gruntu. Aby dostrzec tu sytuację dialogową, konieczne jest całościowe ujęcie wszelkich form komunikowania się, zarówno bezsłownych, jak i proksemicznych oraz słownych. One wszystkie służyły do zbudowania spójnego i konstruktywnego dialogu.

Dla działań o charakterze socjalizacji musi wystąpić ześrodkowanie zaangażowania, najpierw patrz, na co patrzy dorosły, a później też w inny sposób skoncentrowania na wspólnym temacie, jak pisze Schaffer (1994d). Do tego, co w tej chwili jest wykonywane, partner bardziej kompetentny dokłada regułę: jak, w jaki sposób, po co, jaki będzie tego skutek. To dokładanie reguły może następować w różnoraki sposób: przez odkrywanie jej, przez śledzenie pokazu, instrukcję, a nawet przez nakaz. Relacje w diadzie dorosły–dziecko przede wszystkim w obszarze epizodów wspólnego zaangażowania służą głównie rozwiązywaniu różnorodnych trudności, na które natyka się dziecko oraz opanowywaniu przez nie sprawnego, nawykowego stosowania reguł społecznie przyjętych, szczególnie tych o charakterze użytkowym związanych z życiem codziennym i samoobsługą.

Charakter relacji diadycznych może być różny i prowadzić do odmiennych doświadczeń. Wcześniej wspomniano o dwóch różnych formach diad asymetrycznych. Pierwsza, w której dziecko otrzymuje pozycję inicjującego, a dorosły podporządkowując się inicjatywie dziecka, nadaje relacji charakter dialogiczny. Druga forma ma inny charakter, niezależnie od tego, kto zainicjował relację. Dominacja dorosłego jest w niej wyrazista, szczególnie jeśli chodzi o obszar znaczenia, ponieważ to dorosły dysponuje informacją dotyczącą znaczeń, szczególnie gdy mają one charakter reguł, a dziecko jest osobą, która ma te znaczenia przyswoić.

Oprócz diad o charakterze asymetrycznym dzieci gromadzą doświadczenia w obszarze diad symetrycznych, rówieśniczych. W tych sytuacjach obaj partnerzy mają równe prawa, ale też nie ma tam miejsca na pewne

przywileje dla partnera mniej wprawnego. Są to sytuacje stwarzające konieczność podejmowania starań o utrzymanie interakcji. Druga różnica dotyczy treści, tego co jest przedmiotem interakcji. W tych relacjach mamy zintensyfikowanie procesu dochodzenia do wspólnych znaczeń, ponieważ nawet nieco bardziej kompetentny partner nie ma możliwości całkowitego narzucenia swojego punktu widzenia. Jednocześnie jednak są to relacje bardziej kruche z tego samego powodu.

Relacja diadyczna z czasem komplikuje się, członkowie społeczeństwa angażują się w dwa główne typy interakcji: diady i układy wieloosobowe, w których występuje **organizacja kolejności zabierania głosu** (Schiefelin, Ochs 1995, s. 142), czyli reguły społeczne dotyczące pozycji w relacji dialogowej, gdy wykracza ona poza diadę. Dominacja doświadczenia dziecka w interakcji w diadach może powodować tworzenie się przekonania, że w danym czasie możliwe są tylko związki społeczne między dwiema osobami. „Zanurzenie” w wieloosobowych interakcjach werbalnych może prowadzić do wcześnie ukształtowanego przekonania, że relacje społeczne to konfiguracje złożone, w których najczęściej bierze udział trzy lub więcej stron. Jednocześnie te relacje wieloosobowe są terenem znacznie intensywniejszego przekazu dotyczącego reguł obowiązujących w społeczności.

D. Zaufanie

Z przejmowaniem reguł w procesie socjalizacji wiąże się kolejne istotne zjawisko mające znaczenie dla funkcjonowania społeczności i jednostki w jej ramach, chodzi o **zaufanie**. Reguły, zasady, normy służą mu, ich przestrzeganie jest jednym z warunków zaufania, ale jednocześnie samo ich istnienie jest wynikiem zaufania, że będą one respektowane. Piotr Sztompka (2007) wręcz w tytule swojej pracy *Zaufanie fundament społeczeństwa* podkreśla rolę tego zjawiska. Istota zaufania jest związana z pewnym obszarem przyszłości, czyli tego, czego jeszcze nie doświadczamy. Nasze funkcjonowanie w świecie jest ukierunkowane stale na obszar przyszłości, bardzo bliskiej, ale też w różnym stopniu oddalonej. Obszary przyszłości, na które jesteśmy ukierunkowani, mogą być w dużym stopniu przewidywalne, wtedy zaufanie nie jest konieczne. Gdy jednak przyszłość możemy przewidywać tylko z pewną dozą prawdopodobieństwa, pojawia się niepewność, możliwość, że będzie inaczej, niż przewidujemy czy projektujemy.

Sztompka (2007, s. 60 i nast.) podkreśla, że pojęcie zaufania związane jest z tym obszarem przyszłości obciążonym pewną nieprzewidywalnością, bezpośrednio lub pośrednio związanym z **działaniami innych ludzi**. Zaufanie dotyczy więc nie w pełni przewidywalnych zachowań, działań innych ludzi, co do których wyrażamy nadzieję, że będą realizowane zgodnie z prospołecznymi regułami (np. przeprosiny zostaną przyjęte,

produkt zostanie wykonany zgodnie z ustalonymi regułami technicznymi, obietnica zostanie spełniona, reguły działania będą przestrzegane przez wszystkich współdziałających uczestników. Zaufanie jest podstawowym zasobem, który umożliwia radzenie sobie z rodzącą niepewność zmiennością, odmienną od bezpiecznej pewności.

Zaufanie nie jest jedynym sposobem radzenia sobie z nieprzewidywalnością obszarów przyszłości, drugim jest zdobywanie kontroli nad otoczeniem. Sztompka (2007, s. 61) pisze, że „w wypadku całkowitej kontroli nad jakimś zjawiskiem zaufanie nie odgrywa oczywiście żadnej roli”. Zaufanie więc wiąże się z rezygnacją z dążenia do jak najpełniejszej kontroli, zatem zaufanie i wolność są ze sobą związane. Nie możemy ani poznać, ani kontrolować tych działań, które są podejmowane niezależnie od nas, nie mamy też pewności, jak inni zareagują na nasze działanie. To są właśnie obszary koniecznego zaufania. **„Zaufanie jest zakładem podejmowanym na temat niepewnych, przyszłych działań innych ludzi”** (Sztompka 2007, s. 69). Według tego autora zaufanie nie jest tylko biernym rozważaniem przyszłych możliwości. Dotyczy ono sytuacji wymagających od jednostki aktywnego zmierzania się z przyszłością przez podjęcie działań pociągających za sobą przynajmniej częściowo niepewne i niemożliwe do kontrolowania konsekwencje (m.in. w postaci zachowania innych osób) – zaufanie jest okazywane z góry, jako zaliczka na poczet powodzenia. **Zaufanie to przekonanie, plus oparte na nim działanie.** Zaufanie jest zawsze zakładem, nie eliminuje ryzyka, jest obarczone możliwością przegranej. Nieufność jest lustrzanym odbiciem zaufania, jest też „zakładem”, tylko o negatywnym charakterze.

Ponieważ można mówić o trzech różnych wymiarach zaufania: relacji, osobowości i kultury, to podstaw zaufania można poszukiwać też na tych wymiarach. Po pierwsze, podstawą zaufania mogą być relacje, doświadczenia zdobyte w relacjach z konkretnymi osobami lub społecznościami. Po drugie, mogą też być osobowościowe podstawy ułatwiające obdarzanie innych zaufaniem. Po trzecie, podstawą zaufania może tworzyć zaplecze kulturowe.

Najpowszechniejszą podstawą zaufania jest ocena wiarygodności adresata zaufania. Aby jej dokonać, korzysta się z gromadzonych informacji dotyczących: a. jego interesów i motywacji, tak jak on je postrzega; b. czy działania, jakich od niego oczekujemy, są zgodne z jego interesami i motywacjami oraz czy są zgodne z jego stałymi, przejawianymi w konsekwentnych działaniach tendencjami osobowościowymi, z jego charakterem, stylem, profilem działań (Sztompka 2007, s. 154 i nast.). Sztompka pisze, że istnieją wskazówki, które mają związek z immanentnymi cechami osób obdarzanych zaufaniem. Jego zdaniem istnieją trzy racje, na których podstawie wyznaczamy immanentną wiarygodność adresatów zaufania. Są nimi: reputacja, aktualne osiągnięcia i wizerunek. **Reputacja** to po prostu zapis przeszłych uczynków oraz cech jed-

nostki, które można na podstawie tych uczynków wywnioskować. Wiarygodność lub jej brak są związane z przeszłymi działaniami jednostki. **Prezentacja w działaniu** to obszar związany nie tyle z przeszłymi czynami, ile z informacjami wynikającymi z aktualnych czynów i zachowań oraz uzyskiwanych, bieżących wyników. Wiarygodność lub jej brak wynikają z informacji o aktualnie zachodzących działaniach. **Wizerunek** – zewnętrzne oznaki takich cech, które są istotne z punktu widzenia oczekiwań, jakie stanowią treść „zakładu” zaufania (Sztompka 2007, s. 181). W skład tych oznak wchodzi szeroko rozumiany wygląd. Także w znaczącej mierze sposób zachowania i wyrażające się nim kompetencje kulturowe, jego zgodność z regułami sytuacyjnymi i rolami społecznymi, w tym też charakter wyrażanych emocji i formy ich ekspresji oraz ich stabilność, chaotyczność są podstawą zmniejszenia wiarygodności. Podstawą do obdarzenia zaufaniem bywa często bilans wiarygodności powstający na podstawie informacji uzyskanych w ramach tych trzech wymienionych obszarów. Bilans wiarygodności jest tym obszerniejszy, z im ściślejszymi relacjami społecznymi oraz z im gęstszą siecią społeczną mamy do czynienia. Bilans też jest tym pewniejszy, im jaśniejsze i oparte na przejrzystych standardach są oceny osiągnięć. Przy dokonywaniu bilansu brane są przeważnie informacje z wszystkich trzech obszarów, reputacji, wizerunku oraz prezentacji w działaniu, są one związane i hierarchizowane w bardzo różny sposób.

Na koniec swoich rozważań Sztompka (2007, s. 305) zadaje istotne pytania, po pierwsze, dotyczące relatywizacji epistemologicznej, kontekstu, w którym zaufanie może być „zakładem” wartościowym, kiedy niekorzystnym. Po drugie, dotyczące relatywizacji etycznej wyznaczające granice zaufania. Pojawia się więc, zdaniem tego autora, konieczność dokonania próby określenia funkcji zaufania. Funkcje te określa w dwóch znaczących płaszczyznach: dla partnerów interakcji oraz dla szerszej wspólnoty. Ogólnie postrzegane funkcje zaufania przede wszystkim służą uwalnianiu i mobilizacji ludzkiej podmiotowości, zmniejszaniu niepewności i ryzyka towarzyszącym innowacyjnym zachowaniom, otwartości i ograniczaniu poczucia konieczności stałej kontroli, co prowadzi do większej spontaniczności w zachowaniu i wolności do dokonywania proaktywnych i prospołecznych wyborów. Uzyskanie wiarygodności, bycie osobą obdarzaną zaufaniem sprawia, że relacje z innymi będą kontynuowane i może to przynosić korzyści w transakcjach interakcyjnych (np. kontynuowanie i pogłębianie relacji czy znalezienie się w sieci wsparcia) w przyszłości. Ponadto możliwe jest to, co określane jest jako „kredyt zaufania” polegający na zawieszeniu ciągłego monitorowania i kontroli społecznej, co szczególnie wyraziście występuje w sytuacji braku zaufania. Drogą uzyskiwania wiarygodności jest wywiązywanie się z udzielanego zaufania.

Proces budowania zaufania przebiega dwutorowo, z jednej strony w ramach socjalizacji jest nabywana umiejętność tworzenia „zakładu”

zaufania – określania wiarygodności (komu, kiedy, na jakiej podstawie można zaufać), a po drugie uzyskiwanie doświadczenia, jakim sposobem funkcjonowania można pozyskiwać zaufanie społeczne. Proces ten ma prowadzić do uzyskania koherencji (trafności) zaufania – obdarzania zaufaniem osób wiarygodnych lub nieufnością niewiarygodnych oraz do zdobywania, pozyskiwania zaufania do siebie. Dorota Wiśniewska-Juszczak (2004, s. 43–44), projektując badania dotyczące efektów integracji w szkole, zadała sobie pytanie, czy zwiększa ona kapitał społeczny dzieci z klas integracyjnych. Dla nas ważne jest to, w jaki sposób, za pomocą jakich zmiennych został określony kapitał społeczny. Zaufanie wymieniono jako pierwszą zmienną, autorka wskazuje przy tym jego znaczenie dla różnorodnych form aktywności społecznej. Zaufanie otrzymywanie i udzielane stanowi więc kapitał ułatwiający, a niekiedy wręcz umożliwiający, budowanie doświadczeń w fundamentalnym dla człowieka obszarze relacji społecznych.

E. Przejmowanie reguł i posługiwanie się regułami

Rozpoczynając omawianie znaczenia reguł w procesie socjalizacji, trzeba odwołać się do ostatniego wymiaru relacji dwupodmiotowej: dochodzenie do wspólnych znaczeń. W procesie socjalizacji elementem centralnym staje się reguła. Dochodzenie do reguły może mieć różnoraki charakter. Poszukiwanie reguł jest centralną funkcją działania mózgu (Spitzer 2007, s. 76–79), podstawową drogą odkrywania reguł stanowi własna aktywność mózgu, której przedmiotem jest doświadczenie wynikające z własnej aktywności, w tym **obserwacji**. Ta droga z jednej strony prowadzi do wykrycia reguł – mogą być stosowane, ale nie będą miały charakteru zobiektywizowanego (nie uzyskuje się świadomości reguły, chociaż się nią posługuje). Nabywanie przez dzieci umiejętności posługiwania się wieloma przedmiotami kultury (np. łyżką, określoną zabawką, butami – ich wkładanie) ma właśnie taki charakter. Inną drogą, często połączoną z tą pierwszą, jest przekaz dotyczący reguły – „rób to tak”. To połączenie może mieć mniej lub bardziej dialogiczny charakter. Trzecią drogą jest nakaz, może on mieć różny poziom nakazowości: to powinno się robić tak, to trzeba robić tak, to musi być robione tak. Czyli reguła jest przede wszystkim odczytywana ze zdarzeń występujących w rzeczywistości, a stopień samodzielności w jej odczytywaniu bywa różny. Przykład: matka z trzyletnim dzieckiem przy przejściu przez jezdnię, obydwoje stoją na brzegu chodnika, w sygnalizacji jest zapalone czerwone światło; matka: „patrz, czy jest zielone, chłopiec przygląda się sygnalizacji, po chwili woła: jest zielone! Matka bierze go za rękę i mówi: Idziemy”. Mamy tu do czynienia z bezwzględną regułą przechodzenia na zielonym świetle, ale sposób postępowania matki pozwala dziecku na stopniowe odkrywanie reguły (i stopnia jej bezwzględności, na każdej ulicy, dla różnych ludzi). Reguły

są wynikiem działań adaptacyjnych zarówno do środowiska fizycznego (są wynikiem dostosowywania się do jego cech w trakcie realizacji własnych dążeń), jak i do środowiska społecznego. To, że reguły jako wynik doświadczenia mogą być przekazywane, jest tym osiągnięciem w rozwoju gatunku, które pozwala na budowanie kultury i cywilizacji. Jednocześnie to osiągnięcie wpłynęło na proces ludzkiego poznania (Tomasello 2002).

Na proces socjalizacji opierający się na dostrzeganiu, przejmowaniu oraz w dalszej kolejności przekształcaniu i tworzeniu reguł dotyczących różnych obszarów działania ma wpływ kilka istotnych czynników. Po pierwsze, stopień umiejętności funkcjonowania we wspólnym doświadczeniu jako pochodna funkcjonowania w epizodach wspólnego zaangażowania. Po drugie, doświadczenia w procesie obserwowania i umiejętności w zarządzaniu tym procesem. Po trzecie, doświadczenia w funkcjonowaniu w sytuacjach dialogicznych umożliwiające dochodzenie do wspólnych znaczeń.

Istotną cechą socjalizacji jest przejmowanie reguł, to bowiem pozwala, po pierwsze, na kumulację doświadczeń społecznych (można dzięki temu korzystać nie tylko z własnych doświadczeń, lecz także dziedzictwa kulturowego i cywilizacyjnego), po drugie, na budowanie wspólnego (w bardzo szerokim tego słowa znaczeniu) ponadjednostkowego doświadczenia – kultury. W procesie socjalizacji w dużej mierze reguły pochodzą więc z zewnątrz, od innych natomiast to, która reguła, w jaki sposób będzie realizowana, zależy od obserwacji i aktywności własnej. Czyli w relacji dorosły–dziecko sam akt socjalizacji prowadzi dziecko, a treść socjalizacji w znacznym stopniu wyznacza dorosły.

Wcześniej wspomniano, że podstawową aktywnością mózgu jest poszukiwanie reguł. Jest to działanie wysoce adaptacyjne, pozwala, po pierwsze, na wiązanie ze sobą elementów zdarzeń w otoczeniu, rozumienie bardziej świadome lub mniej, sytuacji, w której znajduje się jednostka. Po drugie, korzystając ze zdolności do przechowywania doświadczeń, reguły pozwalają jednostce na przewidywanie konsekwencji zmian występujących w otoczeniu lub wprowadzanych przez siebie. Fundamentem do tworzenia podstawowych reguł jest poszukiwanie relacji, jednymi z podstawowych są współwystępowanie i powtarzalność (stanowią podstawę warunkowania), inną doświadczenie rytmu, który jest nie tylko powtarzalnością, lecz także pewną formą porządkowania według ukrytej w nim zasady.

Poznawanie reguł przebiega nie tylko poprzez indywidualną aktywność poznawczą, lecz także jest podstawowym zadaniem w procesie socjalizacji, szczególnie wśród ludzi. Dzieci od najwcześniejszych etapów swojego życia, jeszcze w okresie prenatalnym, mają możliwość rozpoznawania reguł, najwcześniej tych, które są związane z rytmem (Olechnowicz 1988, s. 52 i nast.). We wczesnym okresie po narodzeniu nadal rytm jest podstawową regułą, którą dziecko opanowuje, ale współwystępowanie zaczyna nabierać istotnego znaczenia.

Jednakże w procesie socjalizacji dziecka chodzi przede wszystkim o realizację naczelnego zadania – włączenia nowej osoby do pewnej społeczności, której funkcjonowaniem sterują rozliczne reguły, zasady i normy. Aby zdobyć jak najpełniejsze w niej członkostwo, dziecko musi zdobyć umiejętność funkcjonowania zgodnie z nimi. Ludzie w ramach różnych społeczności utworzyli odmienne kultury oraz rozmaite formy cywilizacji. Funkcjonowanie w ich obrębie nie jest możliwe bez respektowania ukształtowanych w nich reguł, zasad i norm. Pewna grupa reguł dotyczy sposobów korzystania z materialnych wytworów cywilizacji, różnego typu narzędzi i przedmiotów. Tu reguły odnoszą się przede wszystkim do zasad umożliwiających posługiwanie się nimi. W opracowaniu Anny Dzierżanki-Wyszyńskiej (1972) badania autorki dotyczą właśnie opanowywania przez dzieci reguł posługiwania niektórymi przedmiotami codziennego użytku na takim poziomie, by ich stosowanie było płynne i przechodziło w nawyk. Jednym z istotnych zjawisk przy opanowywaniu reguł posługiwania się wytworami cywilizacji jest fakt, że w ich konstrukcji są zakodowane już pewne reguły ich użytkowania. Jednakże ich odkodowanie przeważnie nie jest możliwe bez uzyskania podstawowej instrukcji o ich stosowaniu. Pierwsze instrukcje dziecko uzyskuje poprzez obserwację osób korzystających z danego przedmiotu, ale w badaniach Dzierżanki-Wyszyńskiej pokazano, jak mozolnie przebiega u dzieci odkodowywanie reguł zawartych w konstrukcji takich przedmiotów, jak łyżka czy bluzka. Sama obserwacja nie wystarcza, przeważnie niezbędny jest pokaz objaśniający – czyli w różnej formie przeprowadzony proces nauczania. Z najbardziej już upośrednionym mamy do czynienia przy instrukcjach dołączanych do różnego typu nowo nabywanych przedmiotów, tam też mamy często fragment obrazkowy zastępujący prezentację oraz już bardziej upośredniony przekaz słowny.

Obok reguł dotyczących sposobów posługiwania się przedmiotami, mamy do czynienia z jeszcze jedną grupą reguł ściśle związanych z warunkami cywilizacyjnymi, chodzi o reguły dotyczące tego – **tęgo, jak się coś robi**. W tym przypadku odkrywanie reguł jest jeszcze trudniejsze, nie są one zakodowane w przedmiotach, odkrywanie ich wymaga obserwacji działania innych osób i również tu potrzebny jest pokaz objaśniający. O ile przy uczeniu się reguł związanych z przedmiotami ich stopień opanowania wyraża się poprzez płynne wykorzystanie przedmiotu zgodnie z jego przeznaczeniem, o tyle przy regułach dotyczących tego, jak się coś robi, dopiero uzyskany wynik ukazuje stopień opanowania reguł. Obie grupy reguł można określić jako reguły o charakterze pragmatycznym. Ich stopień opanowania jest weryfikowany poprzez poziom skuteczności praktycznych działań, odnoszących się do określonych elementów otoczenia.

Zupełnie inny charakter mają reguły arbitralne. Te stanowią fundament kultury przede wszystkim w jej wymiarze społecznym. Podstawowe reguły arbitralne są zawarte w języku, którym posługuje się dana spo-

łeczność. Jedna grupa takich reguł dotyczy komunikatów niewerbalnych, a inna niezmiernie rozbudowana dotyczy mowy, ustnej i pisanej. Takich grup reguł arbitralnych jest bardzo dużo. Inną grupę stanowi prawo, czyli reguły obejmujące nakazy i zakazy funkcjonujące w danej społeczności (Pawłowska 2012b, s. 246–249). Trzeba jeszcze zwrócić uwagę na trzecią grupę reguł odmienną zarówno od reguł pragmatycznych, jak i reguł arbitralnych o powszechnym (w danej społeczności zastosowaniu). Chodzi o reguły chwilowe (nietrwałe), niejawne czy grupowe dotyczące grup nieformalnych. Proces socjalizacji obejmuje opanowanie przez jednostkę reguł z każdego z wymienionych obszarów.

Ta trzecia grupa reguł tworzonych przez bardziej lub mniej trwałe grupy, po części niesformułowanych i nie w pełni jawnych, ale konstytutywnych dla danej grupy jest trudna do wykrycia. Ponieważ jednak dla zaistnienia grupy istotne jest między innymi stanowienie przez nią specyficznych dla niej reguł, to każde dążenie do uczestnictwa w określonej grupie wymaga rozpoznania i stosowania się do zaistniałych w niej reguł. Przykładem mogą być proste sytuacje zabawowe zaobserwowane w przedszkolu.

Obserwacja 1. Agnieszka 3;6 i Edyta 3;9

Agnieszka siedzi przy stoliku, Edyta siada obok Agnieszki, liże klocek (lody?). Agnieszka bierze klocek i też go liże. Edyta: Córka, zalewać się będziesz. Kładzie Agnieszce na klocek „Świerszczyk” (jako serwetkę?). Agnieszka dalej liże klocek. Edyta: Daj, ja już umyłam. Agnieszka daje jej klocek. Edyta: ps, ps; obraca klocek w rękę (myje go na niby?) Agnieszka wstaje. Edyta: Poczekaj na mnie. Agnieszka zatrzymuje się. Edyta: Ile chcesz? Agnieszka: Jeden. Edyta: Jeden to nie ma. Agnieszka odchodzi do kupki klocków, bierze jeden klocek i udaje, że go gryzie. Edyta podchodzi do niej. Agnieszka i Edyta chodzą po sali (Hajnicz 1982, s. 99).

Obserwacja 2.

Trzej czterolatki bawi się „w rodzinę piesków”. Biegają na czworakach, udając szczekanie, jedno z nich w roli mamy piesków nawołuje dzieci-pieski do domu. Bawiące dzieci skupiają się pod ścianą, po chwili znowu wybiegają na czworakach na środek sali. Jeden z chłopców z grupy czterolatek przygląda się przez chwilę bawiącym się kolegom. Gdy dzieci-pieski wybiegają na środek sali, zaczyna sam czworakować obok nich i udawać szczekanie, cały czas obserwując bawiące się dzieci. Gdy dziewczynka pełniąca rolę mamy piesków woła je do domu, podąża za nimi również na czworakach. Ponieważ inne dzieci nie reagują na jego przysunięcie się, skupia się razem z innymi dziećmi-pieskami przy ścianie (źródło: archiwum własne).

Dla obserwatora w drugim przykładzie grunt współdzielenia intencji i reguły zabawy wydają się bardziej czytelne, czego skutkiem może być próba określenia tematu zabawy zawarta w opisie. Wspólnym gruntem może tu być odtwarzanie pewnych wybranych zachowań ruchowych. Reguły dotyczą po pierwsze tego, jakie zachowania ruchowe w tej zabawie obowiązują oraz po drugie dotyczą konieczności podporządkowywania się poleceniom przywódcy (matki). Te reguły były bardzo wyraziste, co

ułatwiała dziecku z zewnątrz podjęcie próby włączenia się do zabawy drogą naśladowania. Warto przy tym podkreślić, że chłopiec robił to bardzo ostrożnie, z początku zachowując dystans przestrzenny, co umożliwiło mu łagodne, powolne włączenie się do zabawy. Zastosował (prawdopodobnie nieświadomie) metaregulę stopniowego zbliżania się do celu, bez gwałtownej, nagłej próby jego realizacji. U dzieci kompetentnych społecznie (na różnym etapie rozwoju) stosowanie tej metareguly „obserwowania i czekania na dogodny moment” daje się często zaobserwować.

Trudniejsza do odczytania jest przytoczona tu zabawa dwóch dziewczynek. Przypuszczalnie jako wspólny grunt można przyjąć bycie razem. Wskazuje na to zarówno moment początkowy, jak i końcowy opisanej zabawy. Reguły jej jeszcze trudniej odczytać osobie z zewnątrz, chociaż dla dziewczynek były one czytelne, można przypuszczać, że regułą było „robienie coś na niby”. W ramach tej reguły z jednej strony dziewczynki wykonywały różne czynności, korzystając z klocków, ale to robienie czegoś „na niby” odzwierciedlało się też w ich mikrodialogach, w których zostały zaznaczone role, w jakich dziewczynki występowały w tych mikro zdarzeniach. Można przypuszczać, że do tej zabawy dość trudno byłoby się włączyć, ponieważ zachowania obserwowalne z zewnątrz są w niej mało czytelne.

Przykłady te pokazują fundamentalne znaczenie rozpoznania reguł w celu uzyskania roli członka grupy. Można w tym miejscu zastanowić się nad pedagogiczną praktyką nakazywania dziecku, które chce się włączyć do grupy zabawowej zastosowania reguły grzecznościowej poprzez zadawania pytania: *czy mogę się z wami pobawić?* Zastosowanie tej reguły dotyczącej uzyskania przyzwolenia, wbrew jej intencji ustawia proszącą osobę na zewnątrz grupy zabawowej, ponieważ ta grupa zaistniała właśnie na podstawie utworzenia się wspólnych niesformalizowanych reguł zachowania. Rozpoznanie tych reguł i dostosowanie do nich swojego zachowania wskazuje nie tylko na intencję włączenia się do grupy, lecz także gotowość podporządkowania się jej regułom. Bez tych dwóch sygnałów trudno liczyć na sytuację zgody grupy na przyłączenie się do niej nowego członka.

Jeszcze na jedno warto zwrócić uwagę przy tym pytaniu grzecznościowym. To pytanie jest z innego porządku niż zabawa: reguły zabawy dotyczą rzeczywistości fikcyjnej tworzonej przez grupę, która uczestniczy w tej zabawie, pytanie zaś o pozwolenie pochodzi z innej rzeczywistości, odnoszącej się do dzieci przebywających w sali przedszkolnej. Konieczność udzielenia odpowiedzi na to pytanie wymaga przejścia od rzeczywistości fikcyjnej, bardzo ulotnej, do rzeczywistości spoza zabawy, faktycznie więc może wpływać destrukcyjnie na rzeczywistość zabawy, psuć ją. Omówiono tu prosty, ale bardzo wyrazisty przykład tworzenia się reguł w ramach spontanicznie powstających grup zabawowych. Stają się one coraz trwalsze wtedy, gdy uczestnicy razem ze sobą „dobrze się

bawia”, szybko tworzą wspólne niesformalizowane reguły zachowania i potrafią je odczytywać, a także ich przestrzegać. Takie trwałe wspólnie zbudowane kompleksy reguł zaczynają nabierać charakteru symbolicznego, tworząc niekiedy rytuały, które nie tylko budują grupę, lecz także zaczynają być nośnikami znaczenia, służą wyrażaniu wartości, tworzeniu wspólnoty, a nie tylko wspólnym działaniom.

Rytuały, tak jak reguły, dają możliwość przewidywania ciągłości zdarzeń oraz osvajania wchodzenia w nieznaną przyszłość – doskonale to obrazuje fakt powstawania rytuałów związanych z przewidywanymi odcinkami czasu mającymi nastąpić w przyszłości. Kulturowym przykładem są tu cykliczne święta, ale także przewidywane zdarzenia odnoszące się do kolejnych etapów życia. Osvajanie przyszłości to nie jedyna funkcja rytuałów, druga ważna odnosi się do wspólnoty, która jest oparta już nie tylko na bezpośrednich interakcjach, lecz także na podzieleniu wartości. Nośnikiem wielu z nich są rytuały. One też ułatwiają uruchamianie procesów włączania i wykluczania jednostek ze wspólnoty na podstawie kryterium podzielenia wartości. Podzielenie rytuałów może być wykorzystane jako łatwy w stosowaniu wyznacznik przejmowania i podzielenia wartości poprzez uczestniczenie w rytuałach wspólnotowych, ale też bywają dodatkowo rytuały wyjścia, a nawet rytuały wykluczania.

F. Podejmowanie perspektywy – współdziałanie

Tomasello (2015a) zaczyna omawianie zjawiska współpracy od gatunkowych możliwości człowieka. Jako punkt wyjścia traktuje on zjawisko wejścia dziecka w obszar zachowań charakterystycznych dla człowieka, epizodów wspólnego zaangażowania. W interakcji dialogicznej tworzą się łańcuchy obejmujące obszar wspólnego zaangażowania i dopiero to buduje relację współpracy. W tym miejscu warto dokonać rozróżnienia dwóch określeń, tj. współdziałania i współpracy. Bardzo często w literaturze są one traktowane zamiennie, warto je jednak zróżnicować. Pojęcie **współpracy** zawiera w definicji dążenie do wspólnego celu, wymaga więc dodatkowego działania związanego z jego mniej lub bardziej precyzyjnym określeniem. Pojęciem **współdziałania** można objąć szerszy zakres działań, które mają już bardziej lub mniej wyrazisty obszar wspólnego zaangażowania, ale niekoniecznie wyrażają się dążeniem do wspólnego celu. W niniejszym opracowaniu będziemy się posługiwać tymi określeniami w znaczeniu wskazanym, to znaczy nie traktując ich synonimicznie.

Wracając do tez Tomasello, trzeba odnotować, że on swoje rozważania na temat współpracy (w szerszym znaczeniu, którą można postrzegać jako współdziałanie) wywodzi od ponadgatunkowej zdolności do rozumienia intencjonalności. Przypomnijmy, że dla obserwatora intencjonalność działania wyraża się przede wszystkim zrozumieniem znaczenia kierunku obserwowanego ruchu, to dotyczy wielu gatunków, ale

u człowieka intencjonalność ma więcej wyznaczników, nie tylko kierunek. Dopiero jednak zdolność rozumienia intencjonalności plus łańcuchy epizodów wspólnego zaangażowania budują strukturę współdziałania na najbardziej podstawowym poziomie.

Możliwość współdziałania jest ściśle związana ze zjawiskiem **podejmowania perspektywy** (Białek 2010, s. 60–90, 194–196). Pierwszym elementem tego zjawiska jest zdanie sobie sprawy z perspektywiczności swojego poznania, co jest efektem doświadczania w interakcji społecznej rozbieżności między własną a cudzą perspektywą, tym jak inna osoba a jak ja reprezentuję poznawczo ten sam stan rzeczy. Na czym polega zatem proces podejmowania cudzej perspektywy. Składa się ono z relacji triadycznej – podzielanego zaangażowania, rozpoznawania intencji partnera interakcji wyrażanego informacją polimodalną (oczy, usta, ręce) i symulacji, przewidywania dotyczącego cudzego zachowania w sytuacji. Uwzględnianie cudzej perspektywy opiera się na zdolności do jednoczesnego utrzymywania w umyśle własnej i cudzej perspektywy.

Opanowanie przez dziecko możliwości podejmowania perspektywy nie warunkuje w sposób konieczny przejmowania cudzej perspektywy w ramach poszczególnych interakcji. Świadomość rozbieżności niekoniecznie hamuje postępowanie egocentryczne w interakcji. Zdaniem autora inny proces jest wykorzystywany w celu monitorowania stopnia zrozumienia (porozumienia). Jest nim natychmiastowe oraz naprzemienne przekazywanie polimodalnej informacji zwrotnej, czyli płynna interakcja komunikacyjna. Natomiast kosztowny poznawczo proces podejmowania cudzej perspektywy będzie stosowany przy silnej motywacji, w sytuacji gdy brak takiego zrozumienia będzie powodował jakieś straty (np. w sytuacji współdziałania o charakterze rywalizacji albo w sytuacji ścisłej współpracy).

O kolejnym, poza podejmowaniem perspektywy, czynnikiem warunkującym współdziałanie i współpracę wspomina Tomasello (2015a), zwracając uwagę, że u fundamentów współpracy leży zaufanie. Bez zaufania bowiem nie może być kontynuowany proces budowania współpracy. Zaufanie dotyczy zorientowania działania w kierunku przyszłości. Zaufanie to wiara, przekonanie, które powstaje na bazie przewidywań. Do tego, by przyszłe konsekwencje i efekty działania były przewidywalne, służą reguły, zarówno te pragmatyczne dotyczące procedury działania, jak i te społeczne dotyczące udziału osób uczestniczących w działaniu. Reguły mogą pełnić tę funkcję tylko wtedy, gdy są przestrzegane w obszarze wspólnego zaangażowania (Sztompka 2007, s. 57 i nast.). Nieprzestrzeganie ich czyni aktywność współdziałającego nieprzewidywalną. Ten czynnik również wskazuje na zasadność rozróżnienia pojęć współdziałania i współpracy. Przy współpracy poziom zaufania musi być wysoki, ponieważ wspólne działanie ma doprowadzić do jednego celu, a zatem poziom zgodności musi być wysoki. Przy współdziałaniu nie zawsze jest to konieczne. Jeżeli dotyczy ono wspólnego obszaru zaangażowania, zaufanie odnosi się

przede wszystkim do tego, czy nie nastąpi uniemożliwienie komukolwiek jego aktywności (wykluczenie z obszaru wspólnego zaangażowania).

Naśladowanie na pewno nie jest współpracą, ale jest współdziałaniem, które ma istotne znaczenie w inicjowaniu procesu podejmowania perspektywy, gdyż zawiera w sobie odczytywanie cudzej intencji zawartej w naśladowanym działaniu. Mamy tu do czynienia z pewnym elementem wspólności, to samo działanie jest odtwarzane przez drugą osobę. Obie osoby mogą nawet osiągać taki sam cel, np. dorosły wkłada klocki do kubeczka, a następnie dziecko również to robi. Każde z nich realizuje w tym działaniu ten sam cel – umieszczenie klocków w pojemniku. To jednak **nie jest wspólny cel**, to jest taki sam cel (pomijamy tu oczywiście cel nadrzędny dorosłego). Mamy tu wyrazisty przykład współdziałania, ale i odczytywania intencji.

Możemy zaryzykować stwierdzenie, że fundamentem współdziałania są epizody wspólnego zaangażowania i ich podstawowy czynnik – podążanie wzrokiem za kierunkiem spoglądania innej osoby. Na tej podstawie formowane są inne elementy epizodów wspólnego zaangażowania (niekiedy, w szczególnych wypadkach ten wstępny etap rozpoczyna dotyk). Analizę tego bardzo specyficznego zachowania, podążania wzrokiem, bardzo szczegółowo przeprowadza Tomasello (2015b), a także Arkadiusz Białek (2010).

Czym innym jest jednak taka koordynacja działań, która ma prowadzić do osiągnięcia jednego wspólnego celu, określana jako współpraca. Wtedy bowiem konieczne jest takie skoordynowanie działań, żeby zmierzały do osiągnięcia jednego, tego samego, a nie tylko takiego samego celu. Taka relacja w działaniu jest czymś znacznie trudniejszym od współdziałania. Musimy elementy naszego działania skoordynować z tym, co robi druga osoba, a to wymaga nie tylko rozumienia intencji tego działania, lecz także jego funkcji w odniesieniu do celu. Lew S. Wygotski (1978, s. 45), omawiając funkcję mowy w działaniu, zwraca uwagę na jej funkcję organizującą (o czym była mowa wcześniej), ale też wskazuje, że ta funkcja organizująca nabiera charakteru społecznego i to jest czynnik, który służy przekształcaniu współdziałania we współpracę.

Proces tego przekształcania pokazała Hanna Olechnowicz, wykorzystując typową sytuację przedszkolną. W typowej sytuacji dzieci współdziałają, gdy rysują obok siebie. Każde z nich ma swoją kartkę, ale mają wspólne kredki – tu pojawia się obszar współdziałania, ale nie współpracy, bo każde z nich rysuje swój rysunek. Badania Olechnowicz (1994, s. 139) i inne badania¹ oparte na opracowanej przez nią zasadzie pokazują, jak dzieci uczestniczące w relacji diadycznej wkraczają w proces współdziałania, a następnie w proces współpracy. W tych badaniach ujawni-

¹ Prace magisterskie dotyczące pracy w diadach wykonywane pod kierunkiem W. Hajnicz.

nia się silny związek współdziałania i współpracy z komunikowaniem się. Autorka pokazuje, jaką rolę pełni ono w procesie budowania relacji współdziałania, a następnie etapowego przechodzenia do współpracy. Przebiega ono w dwóch płaszczyznach, bardziej pierwotnej komunikacji niewerbalnej, niemającej charakteru symbolicznego, dalej, poprzez etap wyrazowy, poprzez komunikację werbalną, ale niezwiązaną lub w niewielkim stopniu związaną z realizowanymi epizodami działania, aż po etap współdziałania, ze stosowaniem komunikacji werbalnej w celu organizowania działania uznanego za wspólne. Ten ostatni etap może być już przejściem do współpracy przez nadanie działaniu wspólnego celu.

Współdziałanie jest tą formą działania, w której aktywność komunikacyjna staje się czynnikiem niezbędnym, umacniającym to działanie. Jednocześnie stanowi czynnik stymulujący rozwój możliwości komunikacyjnych i kierujący ich przebieg.

Wspomniane badania były prowadzone w ramach dziecięcych diad w relacjach symetrycznych o charakterze poziomym. Nieco inaczej przebiega ten proces wtedy, gdy mamy do czynienia z relacją asymetryczną, między dzieckiem a osobą dorosłą. Wtedy istotnego znaczenia nabiera **dostosowanie komunikacyjne**. Obejmuje ono: 1. kontinuum rozciągnięte od a. komunikacji wysoce skoncentrowanej na dziecku do b. komunikacji skoncentrowanej na sytuacji; 2. zgadywanie intencji zawartej w niezrozumiałej wypowiedzi versus narzucanie własnej poprawnej wersji wypowiedzi lub ignorowanie wypowiedzi niepoprawnej jako sytuacja socjalizująca (Schieffelin, Ochs 1995, s. 138–141).

Przy komunikacji skoncentrowanej na dziecku opiekun, mówiąc do dziecka i próbując je zrozumieć, podejmuje próbę ujmowania świata z punktu widzenia dziecka, dobiera również tematy dostosowane do dziecka – to wszystko stanowi dostosowywanie się do egocentrycznego zachowania dziecka i jest próbą uczynienia z dziecka partnera w rozmowie. Przy komunikowaniu się skoncentrowanym na sytuacji oczekuje się od dziecka, aby ono dostosowało się do osób i działań w danej sytuacji. Te dwie orientacje nie są teoretycznie nierozłączne. Niektóre społeczności skłaniają się do użycia jednego lub drugiego sposobu w pewnych etapach rozwoju niemowlęcia lub małego dziecka, inne regularnie łączą oba sposoby przez całe wczesne dzieciństwo lub mieszają te dwie orientacje. Praktyka mówienia czegoś i równoczesnego nakłaniania dziecka do powtarzania jest jednocześnie dostosowana do dziecka i do sytuacji. „Stopień koncentracji na dziecku można oszacować biorąc pod uwagę dwie główne formy dostosowania komunikacyjnego: a. pomagające dziecku w wyrażeniu jego intencji i b. pomagające dziecku w rozumieniu wypowiedzi innych osób” (Schieffelin, Ochs 1995, s. 138 i nast.).

Na podstawie wyników prowadzonych badań stwierdzono, że pomaganie dziecku w wyrażaniu jego intencji pociąga za sobą drugi rodzaj działań wspierających, mianowicie pomaganie dziecku w rozumieniu

wypowiedzi innych osób. Wskazany przez wymienionych autorów kierunek ma bardzo istotne znaczenie. W odniesieniu do dzieci (jednostek mniej dojrzałych) działania komunikacyjne służące rozumieniu innych muszą mieć swoją podstawę w działaniach mających na celu rozumienie przekazu komunikacyjnego płynącego od dziecka (Schieffelin, Ochs 1995, s. 138–141).

Również zdaniem Marii Deptuły (2013) socjalizacja jest oparta o współpracę, czyli inaczej mówiąc: zdolność do współpracy jest niezbędna do tego, żeby mógł postępować proces socjalizacji. Podkreśla ona, że w życiu głównym wyznacznikiem kompetencji społecznych jest zdolność do współpracy, ale absolutnie niezbędna jest zdolność do współdziałania. Dlatego też Deptuła do znaczących umiejętności społecznych zalicza jeszcze empatię.

Na zakończenie warto jeszcze raz podkreślić, że zdolność do współdziałania, a także współpracy jest wymogiem procesu socjalizacji, ale proces socjalizacji jest niezbędny do rozwijania umiejętności społecznych. W procesie socjalizowania konieczna jest sprawność w posługiwaniu się regułami, ale reguły trzeba rozpoznać i umieć zastosować. Trzeba przy tym zaznaczyć, że dzieje się to nie tylko na poziomie świadomym, ale w dużej mierze odbywa się poza świadomością (tu jeszcze raz można się odwołać do tragicznych przypadków utrzymania się przy życiu dzieci, które wzrastały włączone w społeczność zwierząt, a nie ludzi). W naukach społecznych jeszcze jeden termin ma tutaj istotne znaczenie. Chodzi mianowicie o kapitał społeczny (Wiśniewska-Juszczak 2004). Treścią tego pojęcia są takie czynniki, które wzmacniają więzi i kontakty społeczne, umożliwiając współdziałanie i efektywną współpracę. Istotnymi czynnikami budującymi kapitał społeczny, eksponowanymi przez wspomnianą autorkę są: poziom samooceny, poziom zaufania interpersonalnego, poziom tendencji do preferowania realnych kontaktów społecznych (w porównaniu z pośrednimi). Te same czynniki służą procesowi socjalizacji, ale też podlegają w jego ramach rozwojowi. Można więc sądzić, że proces ten stanowi znaczący obszar gromadzenia kapitału społecznego.

Trzeba tu podkreślić, że omawiane mechanizmy socjalizacji tworzą pewien konglomerat wpływający na ten proces jako pewna całość. Możliwe jest jednak po dostrzeżeniu trudności w socjalizacji podejmowanie prób diagnozowania, który z mechanizmów znajdujących w tym zespole słabo funkcjonuje u danego dziecka i dzięki temu można podejmować próby wzmacniania go przez odpowiednie wsparcie. Przykłady takich działań znajdują się w pracy Olechnowicz (2010) pt. *Terapia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. Ponieważ prezentowane w niej działania odnoszą się do fundamentalnych mechanizmów, przenoszenie tych propozycji do pracy z grupami innych dzieci okazywało się równie skuteczne jak w omawianych w książce przykładach.

Na wstępie już była o tym mowa, że proces socjalizacji przebiega w kilku etapach, to całościowe oddziaływanie omawianych mechanizmów występuje w każdym, choć poziom ich rozbudowania jest różny. Chodzi o to, by na różnych etapach rozwoju dziecka odszukiwać przejawy wszystkich rozpoznanych mechanizmów socjalizacji.

G. Odpowiedzialność

Wymiarem, który może stanowić pewne zwieńczenie procesu socjalizacji (na każdym etapie, lecz w bardzo różnym zakresie i formie), jest odpowiedzialność. W pracy Sztompki (2007) to pojęcie pojawia się niesamodzielnie, a w związku z omawianiem zjawiska „egzekwowania wiarygodności przez agendy zewnętrzne. (...) istnienie niezależnych agend i instytucji egzekwujących spełnianie oczekiwań i wywiązywanie się ze zobowiązań, do których może odwołać się każdy, czyje zaufanie zostało nadużyte” (Sztompka 2007, s. 301). Przytoczone zdanie autora pracy na temat zaufania wskazuje, że brane jest przede wszystkim pod uwagę to rozumienie tego pojęcia, które wiąże się z „**pociąganiem do odpowiedzialności**”. Inaczej mówiąc, zmuszanie do **ponoszenia konsekwencji** niespełnienia oczekiwań, nadużycia zaufania (uzasadnionego, np. obietnicą, a przede wszystkim umową).

W filozofii oraz w rozważaniach psychologicznych (za: Krzywosz-Rynkiewicz 2007; Kościelska 2007) pojęcie odpowiedzialności ma bardziej zróżnicowane obszary znaczeń. Poza wspomnianym już **pociąganiem do odpowiedzialności** (odpowiedzialność za...) mamy jeszcze pasywne **ponoszenie odpowiedzialności**, które ma już charakter psychologiczny, rozumiane często w kategoriach poczucia winy (odpowiedzialność m.in. za błąd). Mamy też do czynienia z innym jeszcze sposobem odnoszenia się do zjawiska odpowiedzialności, a mianowicie **poczuciem odpowiedzialności**, które wiąże się procesami decyzyjnymi, wpływając na ich przebieg poprzez uświadamianie sobie konsekwencji określonych decyzji. To poczucie odpowiedzialności odnosi się do działania bezpośrednio i oznacza wtedy działanie zgodnie z zasadami sztuki, kompetentne, oraz z uwzględnieniem konsekwencji, a więc pośrednio z nim związanych, działanie etyczne, sprawiedliwe. **Przyjmowanie na siebie odpowiedzialności** jest związane z podejmowaniem działania łącznie z gotowością gwarancji, realizacji działania zgodnie z oczekiwaniami i deklaracjami (umowami), dominujące znaczenie ma tutaj świadomość, dotycząca **a.** roli podmiotu działającego oraz **b.** konsekwencji, jakie mogą nastąpić na skutek podjętej przez niego aktywności (odpowiedzialność za). W tym właśnie obszarze najwyraźniej ujawnia się ścisły związek odpowiedzialności i wolności, która stanowi jedno z istotnych uwarunkowań odpowiedzialności.

Zdaniem Romana Ingardena (za: Kościelska 2007, s. 14) odpowiedzialność ma swoje uwarunkowania. Są nimi: **a. realność osoby** ludzkiej (tyl-

ko ona ma możliwość bycia odpowiedzialną); **b. realność czynu oraz jego wyników** i jego dalszych **skutków** (tylko realny czyn może określać w tych kategoriach), **c. istnienie wartości obiektywnych** niezależnych od podmiotu (w stosunku do których dany czyn może być odniesiony); **d. względnej wolności od czynników zewnętrznych** (odpowiedzialność może być odnoszona jedynie do czynów, które cechują się dowolnością); **e. świadomość**, rozeznanie sytuacji, zdolność do przewidywania skutków; **f. realna możliwość działania**.

Z punktu widzenia etyki problem odpowiedzialności wiąże się z najtrudniejszą sytuacją decyzyjną, a mianowicie z dylematem, a więc z sytuacją, gdy należy dokonać wyboru pomiędzy dwiema wartościami, których nie można osiągnąć razem, dążenie do jednej eliminuje możliwość osiągnięcia drugiej lub pojawia się konieczność odrzucenia jednej istotnej wartości w celu zachowania innej istotnej wartości. „Wybór między wartościami, które się urzeczywistnia w działaniu, należy do fundamentalnych dylematów odpowiedzialności moralnej. Umiejętność rozwiązywania dylematów moralnych w taki sposób, aby wartość wyższa legła u podstaw decyzji o podjęciu jakiegoś działania, uchodzi za wskaźnik moralnego poziomu człowieka i jest przejawem jego osobistej odpowiedzialności” (Kościelska 2007, s. 21). Ta etyczna charakterystyka działań odpowiedzialnych wskazuje bardzo już wysoki, bodaj najwyższy, poziom odpowiedzialności odnoszący się do analizy problemów w obszarze wartości i dopiero poprzez tę analizę dochodzenie do decyzji dotyczących działania. Tu już odpowiedzialność nie dotyczy działania zgodnie z wymogami sztuki, a odnosi się do wartości, które ma realizować dane działanie. Ten poziom odpowiedzialności nie odnosi się do etapów rozwojowych, może być ich zwieńczeniem.

Beata Krzywosz-Rynkiewicz (2007, s. 31–43) proponuje model odpowiedzialności podmiotowej, który ułatwia rozwojowe podejście do analizowania procesu wkraczania w obszar odpowiedzialności. Wyróżnia przy tym dwa istotne obszary: odpowiedzialność za działania oraz odpowiedzialność wobec instytucji. Na przyjęcie odpowiedzi składa się:

- A. Rozumienie skutków własnych działań i ich następstw (oczekiwanie) – rozumienie **zasad** i ich znaczenia, rozumienie **skutków** niespełnienia: *co się stanie gdy...*, wskazanie **konsekwencji**, zrealizowanie konsekwencji – kara, odpowiedzialność (Krzywosz-Rynkiewicz 2007, s. 58);
- B. Wdrażanie **standardów jako kryteriów granic** (ustalanie standardów, komunikowanie standardów);
- C. Odpowiedzialność a rozumienie reguł z perspektywy „ja” – „znam te zasady”;
- D. Odpowiedzialność a aktywna orientacja – przewidywanie problemów; korzystanie z informacji zwrotnej, błąd i rozwój (poradę sobie z tym).

W procesie socjalizacji ważne jest więc dojście do podstawowego czynnika wyznaczającego granice swobody w obszarze, aktywności wpływającej na otoczenie zewnętrzne. Podstawową granicę stanowi tu odpowiedzialność. W modelu proponowanym przez Krzywosz-Rynkiewicz (2007) możemy wyodrębnić dwa czynniki, których źródłem jest otoczenie społeczne, oraz te, które są związane z wewnętrznymi indywidualnymi cechami i możliwościami jednostki. W pierwszej grupie są to **standardy** i proces ich wdrażania, jako kryteria granic i **zewnętrzne wskazanie konsekwencji** danego działania oraz **zrealizowanie tych konsekwencji** (m.in. w formie kary). Te czynniki prowadzą do odpowiedzialności przed przedstawicielami społeczności, a w tym do odpowiedzialności przed instytucją. W grupie drugiej odnajdujemy czynniki odnoszące się do **indywidualnych cech jednostki**. Przede wszystkim chodzi o **rozumienie zarówno treści zasad**, jak i ich znaczenia, a także zdolność przewidywania, a więc **rozumienia relacji między działaniem a jego wynikiem** oraz zdolność do dokonania tej operacji w umyśle. Druga grupa cech indywidualnych ma związek nie tylko z procesami poznawczymi, ale też szerzej z autoświadomością. Po pierwsze, chodzi o rozumienie zasad z perspektywy „ja” – znam te zasady (w znaczeniu nie tylko „wiem”, ale też są to moje zasady, to znaczą one dla mnie) (w znaczeniu nie tylko „wiem”, ale też są to moje zasady, to znaczą one dla mnie) (w znaczeniu nie tylko „wiem”, ale też są to moje zasady, to znaczą one dla mnie). Po drugie, chodzi o umiejętność i gotowość do korzystania z informacji zwrotnej, zarówno pochodzącej od innej osoby, jak i zawartej w błędzie, w wyniku własnego działania niezgodnego z zamierzeniami i/lub z zasadami.

W rozważaniach Krzywosz-Rynkiewicz (2007) uwidacznia się bardzo wyraźnie fakt, że odpowiedzialność podmiotowa jest zarówno uwarunkowana procesami rozwojowymi, jak i przebiegiem procesu socjalizacji. Odpowiedzialność jest zarówno czynnikiem składającym się na ten proces, szczególnie w aspekcie rozwojowym oraz jako obszar działań edukacyjnych, też jak i jego zwieńczeniem wyrażającym się w odpowiedzialnym działaniu i podejmowaniu odpowiedzialności za skutki własnych działań.

I.2. Fazy procesu socjalizacji

I.2.1. Płaszczyzny i fazy procesu socjalizacji

Socjalizacja jest procesem bardzo rozległym i długotrwałym. Przebiega w ciągu całego życia człowieka, chociaż z różną intensywnością. Ważne jest w tym procesie nie tylko to w oparciu o jakie mechanizmy przebiega, o czym była mowa, ale w jakich kontekstach społecznych to się dzieje. Na ten problem zwraca uwagę Klaus-Jürgen Tillmann (2013), wskazując, że przyjęty szeroko podział mówiący o podstawowych fazach tego procesu, socjalizacji pierwotnej i socjalizacji wtórnej, nie wystarcza. Te podstawowe fazy wskazują na rozróżnienie procesu socjalizacji przebiegającego na

podstawie ścisłej więzi dziecka z opiekunem i przede wszystkim w relacji indywidualnej. Cechą charakterystyczną tej fazy procesu socjalizacji jest jego silne powiązanie z bezpośrednim środowiskiem życia dziecka, jego treści dopiero na szerszym forum społecznym mogą nabrać charakteru uogólnionego czy dalej powinnościowego.

W socjalizacji wtórnej proces przebiega odwrotnie, rozpoznawane są reguły uogólnione i jednostka przejmuje je jako swoje. Ponadto proces socjalizacji wtórnej składa się w rzeczywistości z niezliczonej ilości procesów socjalizacji w różnych środowiskach społecznych, a przebiega on w każdym z nich drogą rozpoznawania reguł związanych z danym środowiskiem w odniesieniu do reguł ogólnych kierujących całość procesu socjalizacji danej jednostki. W olbrzymim skrócie tak można by zobrazować obie podstawowe fazy socjalizacji.

Tillmann (2013), podejmując próbę formułowania teorii socjalizacji zauważa, że już w okresie fazy pierwotnej na jej formę i przebieg mają znaczący wpływ różnorodne czynniki z obszaru spoza zamkniętej grupy podstawowej, rodziny. W celu ukazania ich uogólnionej charakterystyki korzysta z modelu zaproponowanego przez Dietera Geulena i Klausu Hurrelmana (za: Tillmann 2013, s. 13–14). W tym modelu wyróżnione zostały cztery płaszczyzny procesu socjalizacji, każda z nich zawiera różne komponenty. Pierwsze dwie płaszczyzny są związane bezpośrednimi relacjami podmiotu z jego zasobami (możliwościami i doświadczeniem, chociażby początkowym) – pierwsza płaszczyzna, oraz interakcjami i czynnościami bezpośrednimi z innymi osobami, od rodziców poczynając, poprzez rówieśników do innych osób, z którymi podmiot wchodzi w **bezpośrednie relacje** o różnym znaczeniu – druga płaszczyzna. Trzecia i czwarta mają zupełnie inny charakter. Trzecia obejmuje instytucje, które mają pewien wpływ na interakcje i zasoby podmiotu, pośredni, ale silnie związany z zasadami uogólnionymi. Czwarta płaszczyzna obejmuje całe społeczeństwo, odnosi się do struktur makro, takich jak ekonomia, prawo, polityka czy kultura. Ma ona znaczący wpływ na uwarunkowania dotyczące zdarzeń, szczególnie w płaszczyźnie drugiej i po części w płaszczyźnie trzeciej. Dzieje się to między innymi poprzez rozwiązania socjalne i prawne wprowadzające albo ograniczające udział instytucji w procesie socjalizacji pierwotnej. Przykładem tego są instytucje wychowawczo-opiekuńcze dla bardzo małych dzieci typu żłobek. Wpływ płaszczyzny czwartej ujawnia się także poprzez formułowanie określonych, instytucjonalnych oczekiwań dla fazy późnej socjalizacji pierwotnej (którą można też postrzegać jako etap przejściowy między socjalizacją pierwotną a rzeczywistą socjalizacją formalną), co jest charakterystyczną cechą dla takiej instytucji jak szkoła.

I.2.2. Socjalizacja pierwotna – od niemowlęcia do człowieka dorosłego

Socjalizację **pierwotną** przechodzi jednostka w dzieciństwie i dzięki niej staje się członkiem społeczeństwa. W jej ramach, w atmosferze silnie nasyconej emocjami, następuje proces od uczenia się, form i reguł zachowania od osób będących **znaczącymi innymi** (przede wszystkim rodziców). Co bardzo ważne, rodzice tacy jacy są, dla dziecka są jedynymi znaczącymi osobami, na których jest ono nieodwołalnie skazane. Zatem świat, który oni postrzegają, doświadczają, oceniają, przedstawia się dziecku jako jedynie możliwy. To zwiększa ich nacisk socjalizacyjny. W dalszym etapie procesu socjalizacji pierwotnej pojawia się pojęcie **uogólnionego innego**, poprzez doświadczenia powtarzania się form i reguł zachowania prezentowanych i oczekiwanych przez inne osoby z coraz szerszego otoczenia. Reguły prezentowane przez uogólnionego innego zawierają się w zasadzie: „**w ogóle** tak się nie robi”, „tak się postępuje” – odkrycie tego **się** jest odkryciem ogólnospołecznych reguł, to jest uogólnionego innego.

Od tego momentu rozpocząć się może socjalizacja **wtórna** związana z wchodzeniem w poszczególne segmenty życia społecznego. W jej toku jednostka, dziecko nabywa wiedzę niezbędną do poprawnego odgrywania ról występujących w segmentach. W socjalizacji wtórnej osoba z czasem ma do czynienia z coraz większą ilością światów społecznych oraz różnorodnymi propozycjami ich interpretacji, wśród których może wybierać. Proces socjalizacji wtórnej jest znacznie mniej zabarwiony emocjonalnie i zabarwienie to jest zróżnicowane w odniesieniu do różnych światów społecznych, w których przebiega ta socjalizacja (Szacka 2003, s. 152–153; Tillmann 2013, s. 16; Szlendak 2012, s. 213–231; Bornstein 1995; Schaffer 1994b, s. 72; Schaffer 1994c, s. 96).

Dziecko

Działania dorosłego (socjalizującego) i działania dziecka (osoby socjalizującej się) mają wspólny element – jest nim obserwacja. Dorosły obserwuje dziecko, tego, kogo ma socjalizować (obserwuje i koncentruje się na jego obszarze zaangażowania i potem stosuje kontrolę). A dziecko obserwuje tego, od kogo uzyskuje informacje służące socjalizacji (mogą to być nie tylko, ale w dużej mierze rówieśnicy). Zawsze w takim razie fundamentem tego procesu będzie obserwacja, nie koniecznie jedynie wzrokowa.

Ponieważ było to przeważnie badane w diadzie, więc nie zwracano uwagi na to, że jeżeli socjalizacja przebiega w grupie, to dziecko musi wybrać osobę, która będzie stanowiła źródło doświadczeń socjalizacyjnych. Czyli najpierw musi być wybór osoby jako znaczącej (może być ona znacząca chwilowo), a następnie pojawi się gromadzenie informacji. Jeśli

musi wystąpić obserwacja, to pojawia się pytanie: czego? Dziecko, jak i inni, nie obserwuje w ogóle, bo nigdy nie obserwujemy w ogóle, tylko obserwujemy coś. I pojawia się pytanie: co jest przedmiotem obserwacji. Jeśli chodzi o małe dzieci, to one naśladują w pierwszym rzędzie zmiany zachowania wyrażane ruchem. Chodzi o wszelką motorykę, mimikę, zmiany w zachowaniach z zakresu motoryki małej, a nieco później zachowania motoryczne lokomocyjne, kiedy zwiększą się możliwości dziecka w postrzeganiu odległości. Pojawia się pytanie o to, jak ten proces przebiega dalej, w obszarach trudniej obserwowalnych? Prawie na pewno możemy powiedzieć, że dziecko obserwuje zmiany widoczne, od bardziej do mniej wyrazistych, te, które potrafi wyróżnić. Trzeba też jednak podkreślić, że te zmiany bywają celowo obserwowane przez dziecko. Najpierw w oparciu o „wdrukowany” schemat postaci znaczącej, u człowieka jest to schemat twarzy (jego symbolem są minionki), postrzegane są zmiany występujące w tym schemacie. Istotnym sygnałem do ich zauważania jest ruch. Zdolność do interpretowania doświadczeń, zdaniem Piageta występująca u dzieci na każdym etapie rozwoju, pozwala nie tylko na zauważanie, lecz także na poddanie ich kolejnemu działaniu, również uznanemu przez Piageta za podstawowe, przetwarzaniu.

Paradoksalnie można wyeksponować znaczenie aktywności małego dziecka w przejmowaniu elementów zachowań osób dorosłych nim się opiekujących, analizując proces **udamawiania** przedstawicieli innego gatunku, lisów. Taki, trwający kilkadziesiąt lat eksperyment przeprowadzono w Syberii (Trut, Dugatkin 2017). Po to, żeby móc go przeprowadzić, trzeba było wybrać nieliczne lisy, które określono jako łagodne, to znaczy niereagujące w kontakcie z ludźmi zachowaniami typowymi dla tego gatunku, lękiem powiązanim z agresją. Tak dobierane lisy łączono w pary i dalej wybierano te „łagodne”. Dopiero w piątym pokoleniu tak wyhodowane lisy można było udamawiać, czyli powoli w kolejnych pokoleniach uzyskiwać u nich zachowania wskazujące na więź z opiekującymi się nimi ludźmi.

Sprawdzono też, czy tak hodowanych lisów nastąpiły trwałe zmiany organizmu. Okazało się, że wygląd zewnętrzny tych lisów stał się odmienny od typowego. Miały bardziej zaokrąglony pyszczek i krótsze uszy, obie cechy nieprzydatne w naturalnym środowisku, ale bardziej typowe dla proporcji dziecięcych stymulujących zachowania opiekuńcze. Co więcej, badania genetyczne pokazały, że u tych lisów nastąpiły zmiany i w tym obszarze. Mamy tu przykład przygotowania do socjalizacji niezgodnej z zachowaniami typowymi dla gatunku. Zachowanie lisich matek, które te łagodne szczeniaki, niezachowujące się odpowiednio wobec ludzi, chwytaly zębami za futro i odrzucały w głąb klatki, wskazuje, że postępowanie łagodnie-badawcze potraktowane zostało przez dorosłe lisy jako zagrażające. Można przy tym uznać, że taka ksenofobiczna reakcja była w ich sytuacji uzasadniona, zamknięcie przestrzeni wiązało się z człowiekiem. Te małe liski uznane za łagodne zostały wyjęte z tego

środowiska i na skutek działań socjalizacyjnych ich potomkowie stali się kimś innym.

Nasuwa się myśl, że w gruncie rzeczy mało się mówi o dziecku jako osobie „się socjalizującej”. Mówi się o nim jako o osobie uczestniczącej w dialogu. Na ten temat jest już sporo badań, ale chodzi o to, że to dziecko podejmuje w jakimś momencie zadanie (raczej nieświadomie, ale to nas w tej chwili nie interesuje) „socjalizowania się”. Pojawia się pytanie, co to jest **socjalizowanie się**, jeżeli można je wziąć we własne ręce. Powróćmy do przykładu wcześniej wspomnianej dziewczynki Kamali, żyjącej w środowisku wilków. To przecież nie wilki ją socjalizowały, tylko ona się socjalizowała w ramach watahy wilków, ale wilki musiały jej na to „zezwożyć”. Warto zatem zwrócić uwagę, że ten proces ma dwa nurty równoległe.

Za znaczący krok w budowaniu zachowań na podstawie nie tyle prostego naśladowania, ile uproszczonego modelowania można uznać zjawiska związane z „rewolucją dziewiątego miesiąca” (Tomasello 2002). Na podstawie obserwacji małego dziecka, które nie ukończyło jeszcze roku, można było zauważyć, jak wykorzystuje ono doświadczenia w zakresie epizodów wspólnego zaangażowania do realizowania własnych działań w środowisku rówieśniczym. Próbuje on samodzielnie tworzyć układ diadyczny, ale także ponosi klęskę, stosując te same działania w sytuacji wykraczającej poza diadę i wkraczając w obszar kooperatywnych działań starszych rówieśników.

Syt. 1. B. 0;9 przysuwa się do zabawki w głębi pomieszczenia, którą w danej chwili nikt się nie bawi. Delikatnie paluszkami przesuwając rybkę znajdującą się na stojaczkach i obserwując przesuwającą się w jej środku kolorowe kuleczki. Jedną z dziewczynki, słysząc dźwięk kuleczek, zbliża się i zerka na B. Ten również spojrzął na dziewczynkę i wrócił do zabawy. Dziewczynka wciąż przygląda się chłopcu i delikatnie paluszkami dotyka kręcącej się rybki. W tym momencie chłopczyk odsuwa swoją rękę i siada w takiej pozycji, aby dziewczynka miała dostęp do zabawki. Podczas gdy dziewczynka bawi się zabawką, chłopczyk uważnie się jej przygląda, od czasu do czasu zerka na nauczycielkę i lekko uśmiecha się. Po chwili dołącza do dziewczynki i bawi się (porusza lekko) z nią tą samą zabawką. B. przy zabawie gaworzy, koleżanka nie zwraca na to uwagi. Cała sytuacja trwa zaledwie kilka minut.

Syt. 2a. B.0;10 zbudował wieżę z trzech płaskich piankowych klocków. Poszukał wzrokiem osoby dorosłej i uśmiechnął się, słysząc: „No brawo, piękna wieża. Na czworakach udaje się do pojemnika z zabawkami znajdującego się w drugim rogu sali, ...wyciąga czerwony piankowy klocek i czworakuje z nim do zbudowanej wcześniej wieży. W tym miejscu siedzi już dwójka starszych dzieci, przynieśli więcej klocków i budują garaż, wykorzystując również klocki, którymi wcześniej bawił się B. Chłopczyk zbliża się do dzieci, spogląda najpierw na jednego chłopca, później na drugiego i uśmiecha się. Pochłonięci zabawą chłopcy nie zwracają uwagi na malucha. Po chwili B. na czworakach przedziera się przez chłopców i siada na środku, tuż przed konstrukcją starszych kolegów. Cały czas trzyma w ręku klocek, który wcześniej znalazł w pudle. Kładzie go na szczycie budowli, co nie podoba się starszym kolegom. Zrzucają oni element ułożony przez B. i odpychają go od zabawy. W tym momencie B. zaczyna płakać, kładzie się na podłodze, tym samym niszcząc budowlę kolegów. Chłopcy zaczynają krzyczeć.

Syt. 2b. Nauczycielka podchodzi do grupy dzieci, podnosi B. bierze go na ręce. Pyta starszych chłopców, co się stało. Jeden z nich, najstarszy, mówi, że B. zniszczył ich garaż. B. trzymany na

ręku powoli się uspakaja, ale jeszcze troszkę popłakuje. Nauczycielka wyjaśnia, że widziała całą sytuację i wie, że chłopcy odrzucili od zabawy malucha. Prosi, aby chłopcy przeprosili B., tłumaczy, że muszą się dzielić zabawkami ze wszystkimi dziećmi. Po czym przykuca, starsi chłopcy łapią za rączkę B., obaj mówią „przepraszam”. Kobieta podnosi się, trzymając cały czas na rękach B. (źródło: Marta Godlewska 2017).

Warto też odnotować wyrazisty przykład podporządkowywania się regule o charakterze społecznym, a więc opartej na społecznym przekazie, a niebędącej efektem indywidualnego „odkrycia” na podstawie własnego doświadczenia (starsi chłopcy). Przykłady te pokazują, jak znaczący jest udział dziecka, nawet małego, w procesie socjalizacji, a formułując to inaczej, ile własnego wysiłku wkłada ono w to, by dołączyć się do społeczności ludzi (a czasem, w tragicznych sytuacjach do innych społeczności umożliwiających mu przetrwanie). Ten nakład wysiłku i jego większa lub mniejsza **skuteczność** prawdopodobnie jest jednym z dodatkowych czynników przyłgnięcia (przywiązania) do tego środowiska, w którym ten proces przebiega. Dziecko socjalizujące się w kilku środowiskach (jak w przypadku dziecka opisywanego wcześniej, przebywającego częściowo w domu, a częściowo w żłobku) z jednej strony ma szerszy wachlarz zróżnicowanych doświadczeń w tym zakresie. Jednak z drugiej strony sytuacja ta wymaga od dziecka znacznie większego wysiłku, ponieważ między innymi reguły, którymi ma się kierować, są znacznie mniej wyraziste, ich charakterystyka w każdym środowisku jest w pewnym stopniu odmienna.

Dorośli

Schaffer (1994d, s. 129) dość konkretnie i lapidarnie formułuje informację o istocie i podstawach procesu socjalizacji z punktu widzenia osób dorosłych, pisząc: „Socjalizacja nie zaczyna się od prób dostarczenia abstrakcyjnych wartości – zła, dobra... i wszystkich cnót, które ktoś mógłby uznać za symbol «prawidłowo uspołecznionej jednostki». Socjalizacja ma swój początek w **wysiłku** rodziców, aby **nakłonić do spełniania wymagań** odnoszących się do zwykłych, praktycznych, bardzo konkretnych szczegółów życia codziennego” (podkreślenia W.H.).

Na działania socjalizujące ze strony dorosłego składa się więc kilka istotnych elementów. Po pierwsze, świadomość pewnych konkretnych wymagań związanych z praktycznym funkcjonowaniem oraz świadomość konieczności ich nabycia przez dziecko. Po drugie, świadomość własnej roli i podejmowanych w jej ramach działań służących przekazywaniu sposobów funkcjonowania w konkretnych sytuacjach życia codziennego. Po trzecie, podejmowanie wysiłku w celu nakłonienia dziecka do sprostania tym wymaganiom, na co składają się liczne szczegółowe działania odnoszące się do sfery motywacyjnej dziecka, do jego działań praktycznych oraz zawierające kontrolę poczynań dziecka. Te wszystkie trzy dość pojemne obszary Schaffer (1994d) objął bardzo znaczącym określeniem **wysiłku**.

Działania socjalizacyjne po stronie dorosłego zakładają, po pierwsze, konieczność występowania u dorosłych świadomości wymagań odnoszących się przede wszystkim do życia codziennego, jak również szerszego funkcjonowania w społeczności. Bez tej świadomości nie może pojawić się wysiłek w nakłanianiu dzieci do spełniania tych wymagań. Po drugie, uważnej **obserwacji funkcjonowania dziecka** i szukania efektywnych sposobów **motywowania** go oraz pouczenia i **uczenia sposobów** zachowania i działania zgodnych z wymaganiami, czyli to, co jest podstawowym, szeroko rozumianym przedmiotem zainteresowania pedagogiki.

Owe wysiłki są określane **technikami kontroli**. Określenie to obejmuje opis zachowań stosownych przez jedną osobę do **skanalizownia** aktywności innej osoby w określonym kierunku, przy wzbranianiu innych form zachowania. Omawiając zjawisko kontroli, Schaffer (1994d, s. 130) akcentuje bardzo istotny jej aspekt: „kontrola powinna być ujmowana w kategoriach dialogowych, takich jakich używa się do nieustrukturowanych interakcji, w których żaden z partnerów nie próbuje osiągnąć jakiegoś określonego celu”.

Ponieważ zarówno interakcje nieustrukturowane przez dążenie do określonego celu, mające charakter autoteliczny (realizowane dla nich samych) oraz interakcje ustrukturowane (wysiłki kierunkowane celem socjalizacyjnym) są analizowane w kategoriach dialogowych, to próbuje się odszukiwać w tych drugich, celowych, ukrytych przez nacisk kierującą cechy dialogu.

Pierwszą, na którą zwraca uwagę Schaffer, jest **chwilowy stan dziecka**, wyrażający wrażliwość dorosłego na stan dziecka tu i teraz. Wymaga to, po pierwsze, gotowości do obserwowania dziecka i wchodzenia w kontakt z nim **już funkcjonującym** w określonej sytuacji, czyli uwzględnienia faktu, że własne działanie będzie skierowane do osoby, która jest już w jakiejś nie obojętnej dla niej sytuacji. Autor ten zwraca uwagę, że czynnikiem umożliwiającym wejście w interakcję o charakterze dialogowym jest dopasowanie istoty reakcji osoby dorosłej do zachowania dziecka w sytuacji, w jakiej ono właśnie funkcjonuje. Drugim czynnikiem jest synchronia intrapersonalna (m.in. głosu i spojrzenia), jak również interpersonalna, budująca rytm dialogu. Oto przykład niedopasowania/dopasowania:

B. 0:9 Bezpośrednio po przyjsciu do sali zostaje usadzony w wysokim krzesle do karmienia, ma za chwilę jeść śniadanie. Przez cały czas od wejścia do sali chłopczyk rozgląda się po otoczeniu, obserwując bawiące się dzieci. Podczas posiłku chłopiec głównie skupia się na bawiących się na środku starszych dzieciach. Opiekunka próbuje skupić jego uwagę na jedzeniu, gdyż jest on tak zaabsorbowany kolegami i koleżankami, że zupełnie zapomina o tym, że jest karmiony i powinien zjeść kolejną łyżeczkę (nie współpracuje podczas karmienia). Po dłuższej chwili karmienia opiekunka przestawia krzesło chłopca tak, aby miał on bezpośredni widok na środek pomieszczenia. Od tej chwili posiłek przebiega bez zakłóceń (źródło: Marta Godlewska 2017).

Kolejnym czynnikiem służącym dialogiczności procesu kanalizowania zachowań dziecka jest kierowanie jego uwagą. W badaniach okazało się, że skuteczność działań dorosłego w tym zakresie jest uwarunkowana kilkoma czynnikami związanymi z dzieckiem. Po pierwsze, im młodsze dziecko, tym trudniejsze jest dla dorosłego kierowanie jego uwagą. Po drugie, czynnikiem utrudniającym mogą być rodzaj i stopień zaangażowania dziecka w sytuację, w której ono funkcjonuje. Po trzecie, istotne są indywidualne cechy dziecka, jego podatność na działania kontrolne-kanalizujące dorosłego. Sposoby dawania sobie rady z tymi utrudnieniami odnoszą się do sterowania częstotliwością działań kontrolnych i/lub obszarem zachowań obejmowanych kontrolą oraz możliwością przekazywania kontroli dziecku, w obszar jego działań.

To postrzeganie procesu socjalizacji w ramach kategorii dialogowych nadaje temu procesowi odmienne znaczenie od jednokierunkowych sposobów charakteryzowania socjalizacji. Jednym z nich jest postrzeganie tego procesu jako naturalnego wrastania w jakąś społeczność (czego tragicznym przykładem może być historia dziecka, które przeżyło wśród watahy wilków, dostosowując swoje sposoby funkcjonowania do tego środowiska). Inaczej, ale też jednokierunkowo, jest traktowany proces socjalizacji, gdy pod uwagę brane są jedynie działania dorosłego skierowane ku biernemu, bardziej lub mniej podatnemu na ich wpływ dziecku. Jest też jeszcze dwukierunkowy sposób postrzegania procesu socjalizacji, w kategoriach kooperacji negatywnej, jako pewnej walki między dążeniami dziecka a wymaganiami społecznymi. Poszerzenie wiedzy o małym dziecku pozwoliło na przeformułowanie charakterystyki tego procesu z dwukierunkowego o charakterze walki, na bardziej zgodną z wiedzą o wczesnym rozwoju dziecka koncepcję dialogiczną, spójną z całościową zmianą prowadzącą do bardziej podmiotowego postrzegania dzieci od najwcześniejszego etapu ich rozwoju.

To są podstawowe uwarunkowania działań socjalizacyjnych skierowanych ku dzieciom. Drugim istotnym obszarem jest to, co ma być przedmiotem socjalizacji, zasady normy, wartości. Wcześniej, mówiąc o dziecku zaznaczono, że ono aktywnie uczestnicząc w tym procesie samo wyszukuje reguły ujawniające się w funkcjonowaniu otoczenia zarówno przedmiotowego, jak i społecznego. Samo też próbuje je odtwarzać. Ta aktywność dziecka jest konieczna, ale niewystarczająca. Dorośli w bardzo dużym stopniu muszą dziecku wskazać zasady, normy, treści, a dalej i wartości, które są konieczne dla skutecznego funkcjonowania w danym węższym i szerszym środowisku społeczno-kulturowym. To, jakie treści będą przedmiotem działań socjalizacyjnych znaczących osób z otoczenia dziecka, w dużym stopniu będzie określało sposób jego społecznego funkcjonowania. Zadanie doboru treści, których dotyczy socjalizacja, szczególnie pierwotna, przejmuje więc w głównej mierze dorosły. Korzyści z tego działania będą jednak przede wszystkim dotyczyły dziecka. Obra-

zuje to przypadek dobrego opanowania przez dziecko ze znaczną niepełnosprawnością, ledwo mówiące, zasad tzw. dobrego wychowania podczas posiłków przy stole (np. podania solniczki osobie sięgającej po nią), co owocowało uniknięciem izolowania społecznego i przyjaznymi reakcjami obcych ludzi, którzy chętnie siadali przy ich stole. To dziecko dzięki staraniom socjalizującym matki zdobyło umiejętności postępowania według pewnych reguł².

1.2.3. Socjalizacja wtórna

Socjalizacja grupowa – rówieśnicza – okres wczesnego dzieciństwa

Zdaniem Judith Harris (2013, s. 324 i nast.) za przebieg rozwoju relacji z innymi (relacji więzi i przywiązania) odpowiedzialny jest **układ ukierunkowany na różnicowanie**, pozwalający na wyodrębnianie z otoczenia nie tylko ludzi jako elementu uprzywilejowanego, ale też, co bardzo ważne, rozpoznawania różnych osób jako odrębnych i zindywidualizowanych jednostek. Doświadczenia zdobywane poprzez ten układ są kumulowane w postaci umiejscawiania poszczególnych osób na kontinuum zaufania, od pełnej ufności poprzez nieufność, ograniczone zaufanie, aż do całkowitego braku zaufania. **Drugi układ odpowiedzialny za proces upodabniania się**, inaczej mówiąc socjalizację, intensywnie uaktywnia się, gdy dziecko nie tylko jest zdolne do kategoryzacji, ale zdaje już sobie sprawę, do jakiej kategorii samo przynależy i zaczyna przestrzegać norm, które w niej obowiązują, oraz przedkładać tę kategorię nad innymi. We wczesnym okresie rozwoju ta autokategoryzacja jest w znaczący sposób uzależniona od okoliczności, np. wielkości populacji, w której ramach jest dokonywana kategoryzacja, jej stopnia homogeniczności/heterogeniczności pod jakimś względem, sytuacji, w jakiej doszło do wyodrębnienia danej populacji itd. Konieczność przystosowywania się do zmian w zakresie autokategoryzacji stanowi nieodłączny element dorastania. Zmieniając kategorię, do której dana jednostka uznaje swoją przynależność, musi zmienić swoje zachowanie, aby dostosować się do nowego zbioru norm. **Trzeci układ związany z relacjami społecznymi**, według przytoczonej autorki pełni jeszcze inną funkcję, służy on jednostce do odnalezienia przez nią satysfakcjonującego i możliwego do osiągnięcia miejsca wśród innych, a szczególnie w grupach, w których funkcjonuje. Układ ten jest odpowiedzialny za zdobywanie i gromadzenie informacji o sobie samym służących do podjęcia działań o charakterze rywalizacyjnym.

Funkcjonowanie społeczne wymaga rozwoju wszystkich trzech układów oraz integrowania ich działań tak, aby w różnych sytuacjach społecznych adekwatnie były realizowane działania o charakterze upodabniania

² Hanna Olechnowicz – relacja niepublikowana.

się, rywalizacji, a także więzi. Te wszystkie zadania, mające fundamentalne znaczenie dla funkcjonowania i rozwoju jednostki, są realizowane w obszarze oddziaływania na rzeczywistość przede wszystkim fizyczną, jak i społeczną, a także poznawczą. To oddziaływanie ma prawie zawsze charakter społeczny o różnym stopniu współzależności. Dwie istotne formy tej współzależności to współdziałanie i współpraca, niekiedy w literaturze oba te określenia są traktowane zamiennie na oznaczenie relacji o charakterze współpracy. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że w określeniu grupy współdziałającej mamy następujące stwierdzenie: „grupa osób wykonująca zadanie, nad którym pracują «ramię w ramię», ale bez wchodzenia w interakcje” (Reber 2000, s. 240).

U Sztompki (2007, s. 138) znajdujemy natomiast takie stwierdzenie: „Ludzie najczęściej działają w obecności innych i w połączeniu z działaniami wielu innych osób. Do współpracy dochodzi wtedy, gdy działając wspólnie, zmierzają razem ku jakiemuś celowi, którego nie da się osiągnąć samodzielnie”. Co ważne, autor ten zwraca uwagę na związek współpracy i zaufania: „Gdy dochodzi do współpracy, zaufanie wiąże się z «postawieniem» na każdego z partnerów, od których oczekuje się wykonania ich części zadania (ufam, że A, B C i D dobrze wykonają swoje obowiązki). ... Ponieważ sukces każdej jednostki wymaga wkładu od wszystkich, sytuacja współpracy, poza tym, że wiąże się ze wszystkimi normalnymi dla relacji międzypersonalnych rodzajami ryzyka, wytwarza dodatkowo nowe formy: ryzyko, że inni (wszyscy, niektórzy, lub w pewnych wypadkach, nawet jedna osoba) zawiodą i wysiłek pozostałych okaże się daremny” (Sztompka 2007, s. 139).

Cel najszerszej jest określany jako: „taki punkt lub stan końcowy, ku któremu ukierunkowane jest zachowanie. Celem może być zwieńczone sukcesem zakończenie jakiejś pracy bądź jej etapu. Działania nieświadome odruchowe, chociaż mogą być związane z osiągnięciem czegoś, nie są traktowane jako dążenie do celu” (Reber 2000, s. 107–108). Wskazywane jest jeszcze jedno rozróżnienie, na „cel zewnętrzny – produkt zewnętrzny zachowania i cel wewnętrzny – gratyfikujący stan psychiczny organizmu doświadczany wtedy, gdy jakiś cel zewnętrzny zostanie osiągnięty” (Reber 2000, s. 107–108). Pojawia się też inne określenie, zbieżne z poprzednim, a mianowicie **intencja**, „pragnienie, plan, dążenie zorientowane na jakiś cel, jakiś stan końcowy” i/lub „zasadnicza właściwość wszystkich procesów świadomych, które zawierają odniesienia do przedmiotów zewnętrznych” (Reber 2000, s. 274). Intencja zatem wydaje się tym czynnikiem wewnętrznym umożliwiającym działania celowe.

Wracając do zagadnienia współpracy, warto odwołać się do opracowania Tomasello (2015a). Zgodność intencji jest tym, co wyznacza cel we współpracy, a wyrazem współpracy byłaby realizacja wspólnego celu (przy osiągnięciu zgodności intencji). Stąd zabawa może być analizowana w kategoriach pewnej formy współpracy, wspólnym dążeniem byłoby tu

utrzymanie się razem w danej fikcyjnej niedookreślonej sytuacji. Zabawa nie jest pracą, intencja bowiem nie uzewnętrznia się w postaci produktu. Zabawa musi zawierać zgodność intencji, nie tylko reguł. Inaczej może wystąpić sytuacja psucia zabawy. Każda zabawa polega na zgodności intencji i respektowaniu wewnętrznych reguł zabawy, które często są niedookreślone i nie w pełni uświadamiane przez uczestników zabawy. Bywają jednak też i inne zabawy, w których reguły są jawne, zwerbalizowane, ściśle określone, i jeśli ktoś ich nie przestrzega, uwidacznia się to od razu, a taka zabawa się nie udaje.

W sytuacji nieostrzych reguł, jeśli ktoś nie przestrzega niektórych reguł, może się zdarzyć, że swoim zachowaniem przekształci zabawę, ale jej nie zepsuje, jeżeli intencją jego działania będzie nadal trwanie w danej fikcyjnej sytuacji. Takie działanie jest jednak dosyć skomplikowane, dlatego że aprobatą partnerów zabawy jest związana ze sposobem proponowania, wprowadzania nowej intencji. Trzeba też zaznaczyć, że ten sposób postępowania pozwala budować pozycję w grupie. Przy tego typu działaniach ważne są wysokie kompetencje komunikacyjne pozwalające na to, że reguły, które tworzą grupę nieformalną, „ucierają się”. Im wyższa pozycja i związane z nią większe zaufanie, tym ta swoboda w operowaniu regułami jest większa; wcale się nie oczekuje, że taka osoba będzie przestrzegała ściśle wszystkich reguł, ale ona robi to w stałym kontakcie z grupą (lub wybranymi jej przedstawicielami na wyższym poziomie struktury grupy). Przywódca ma dużo praw i im wyższą ma pozycję, tym praw ma więcej. Może je nawet dyktatorsko prawa ustalać. Ważne jest tu zaufanie, które jest wynikiem zdobytych kompetencji w obszarze budowania więzi (Harris 2013). W zabawach o ścisłych regułach i w grach takie przekształcenia nie są tak wyraźnie powiązane z pozycją, ponieważ nierespektowanie jawnych i ścisłych reguł uniemożliwia realizację celu – trwania zabawy, a przy grach uniemożliwia określenie zwycięzców i przegranych, a zatem narusza to zgodność intencji działania.

W literaturze psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej często podkreśla się, że kontakt społeczny z rówieśnikami ma przełomowe znaczenie dla przebiegu procesu socjalizacji dziecka (Szlendak 2012, s. 30–35; Harris 1998, s. 152, 163, 185–189). Badacze wskazują, że ta zmiana dotyczy przede wszystkim zadań realizowanych przez dziecko w ramach tego procesu oraz rodzaju interakcji, budowanych z innymi członkami zbiorowości czy wreszcie grupy. W ramach socjalizacji pierwotnej pojawiające się na świecie niemowlę staje się człowiekiem. Partnerzy interakcji – inni znaczący (głównie rodzice, matka) są osobami wprowadzającymi dziecko w określony świat społeczny. Aktywność dziecka dotyczy przede wszystkim takich działań, które umożliwią mu stopniowe jak najpełniejsze uczestnictwo w tym określonym świecie zgodnie z funkcjonującymi w nim regułami.

Socjalizacja w ramach grupy rówieśniczej służy realizacji innych zadań i ma inny przebieg. W ramach różnych faz i form socjalizacji naby-

wana jest umiejętność dostrzeżenia i przyjęcia reguł, zasad o charakterze bardziej lub mniej konwencjonalnym. Przyjęcie ich przebiega na różnych poziomach – może być nieświadome. Tych socjalizacyjnych reguł stosujemy wiele, ale tylko część z nich sobie uświadamiamy, a z tych uświadamianych sobie nie wszystkie rozumiemy. Potem na wyższym poziomie socjalizacji w danej społeczności (nawet dziecięcej), w interakcji ja–otoczenie zdobywany jest przez poszczególne jednostki wpływ na tworzenie reguł. Reguły nie są całkowicie sztywne, są ciągle przez nas modyfikowane, podobnie jak role społeczne. W nieformalnych dziecięcych grupach rówieśniczych reguły są w trakcie tworzenia się, a zatem bywają nieodokreślone, a inni członkowie grupy nie prowadzą przeważnie działań o charakterze wprowadzania. Proces socjalizacji w tym obszarze wymaga więc umiejętności odczytywania reguł i współdziałania w ich tworzeniu.

Kolejna różnica dotyczy zadania, jakie jest tu realizowane w procesie socjalizacji. O ile w socjalizacji pierwotnej chodzi o wprowadzenie dziecka jako nowego uczestnika do pewnego określonego świata społecznego, o tyle w procesie socjalizacji w ramach zbiorowości rówieśniczej głównym zadaniem staje się znalezienie swojego miejsca w tej zbiorowości, a później w grupie, i to miejsca satysfakcjonującego. To miejsce dziecko musi sobie samo wypracować, podczas gdy w ramach socjalizacji pierwotnej jest ono dla niego przygotowywane przez znaczących innych. Aby wejść i utrzymać się w rówieśniczej grupie nieformalnej, żeby tam znaleźć swoje miejsce, trzeba mieć za sobą pewne doświadczenie w socjalizacji. Pierwsze – dotyczące dzielenia uwagi oraz modelowania. I druga sprawa, potrzebny jest pewien bagaż umiejętności zadaniowych: umieć coś zrobić (w sensie zadaniowym). W naturalnej grupie mamy „ucieranie”, jest bardzo dużo testowania granic, bo też pozycję w grupie buduje to, czy jednostka ma wpływ na reguły, czy nie. Czy mam tylko przyjąć reguły i stosować do nich, czy jestem wśród tych, którzy te reguły dyktują. Ta ostatnia sytuacja jest wskaźnikiem wysokiej pozycji. Ci, którzy tylko przyjmują, a nie do końca udaje im się je realizować, mogą jeszcze przyjąć pozycję błazna i zobaczyć, na ile są w stanie zakwestionować reguły, tą drogą wypróbować ich moc obowiązywania; ale i w tym przypadku konieczne są pewne doświadczenia w procesie komunikowania się (odbierania komunikatów nie tylko werbalnych, a głównie niewerbalnych i asymilowania ich treści), bo rola błazna łatwo może zostać zmieniona w rolę ofiary.

Przykładem zdobywania pierwszych doświadczeń w tym zakresie są przytoczone wcześniej opisy zachowania rocznego dziecka w trakcie pobytu w żłobku. Sytuacja czasowego pobytu w instytucji opiekuńczej wykracza poza obręb socjalizacji pierwotnej. Nie jest też jednak terenem socjalizacji wtórnej, ponieważ dziecko jeszcze nie funkcjonuje w nieformalnej grupie rówieśniczej. Jednocześnie osoby dorosłe dzielą uwagę między różne dzieci, a przy tym kierują się w swoim zachowaniu sztyw-

nymi regułami instytucjonalnymi. W okresie przedszkolnym, aby rozpoczął się proces socjalizacji wtórnej dziecka, polegający na wejściu do grupy rówieśniczej, musi ono móc coś robić razem z kimś. Zaczyna się od wspólnych zabaw, znane są etapy rozwojowe związane ze wspólną zabawą. Jednakże w tym okresie ważne jest też wspólne realizowanie działań celowych. Doświadczenia w działaniach celowych dzieciom łatwiej jest zdobywać poprzez pracę w diadach, tak aby w ramach koniecznej, ale nierozbudowanej sieci interakcji zdobywać doświadczenie w budowaniu pełnej struktury współpracy (Deptuła 2013). W diadzie łatwiej też dzieciom zmagać się ze zdobywaniem doświadczeń dotyczących samych reguł, ich uzgadniania i stanowienia (wspomniano o tym, omawiając diady). Ten proces jest dość skomplikowany i długotrwały.

W grupach rówieśniczych dzieci starszych uwidaczniają się już bardziej skomplikowane procesy związane z regułami oraz konstruowaniem działania celowego. Uwidacznia się konieczność przestrzegania coraz bardziej skomplikowanego układu reguł pozwalającego na skuteczną realizację działania. Ten wyższy poziom umiejętności posługiwania się regułami odzwierciedla się w zmianie typu aktywności: otwartą zabawę tematyczną zaczynają zastępować gry, działania wysoce sformalizowane, a do tego zawierające w swojej konstrukcji informację zwrotną o skuteczności posługiwania się regułami w postaci wygranej/przegranej. Te doświadczenia odnoszą się do wspólnego działania dzieci i procesu rozwoju tej umiejętności.

Drugi znaczący obszar doświadczeń zdobywanych w ramach funkcjonowania w rówieśniczej grupie nieformalnej dotyczy form i zachowań społecznych skutkujących pozytywnymi odpowiedziami/reakcjami rówieśników. Zachowania rówieśników wskazują bowiem na akceptację i przynależność do grupy bądź też informują o braku akceptacji i odsuwaniu danej jednostki od uczestnictwa w grupie. Trzeba w tym miejscu zwrócić uwagę na znaczenie kształtujące informacji zwrotnej, ale też na istotny warunek takiego jej znaczenia, a mianowicie na **umiejętność posługiwania się informacją zwrotną**. Chodzi tu, po pierwsze, o sposób jej konstruowania – im bardziej opisowy a mniej wartościujący, tym lepiej. Po drugie, o umiejętność korzystania z niej jako z informacji, a nie oceny. Dzieci rzadko dysponują w pełni takimi umiejętnościami, stąd informacje w grupach nieformalnych bywają bardzo silnie zabarwione emocjami.

Procesowi socjalizacji towarzyszy jeszcze jedno istotne zadanie rozwojowe. Polega ona na dookreślaniu swoich cech indywidualnych i – w oparciu o nie – zdobyciu i umacnianiu swojej pozycji w grupie. Mechanizmem prowadzącym do realizacji tego celu jest rywalizacja (Harris 2013). Zadania związane z działaniem w grupie i opanowywaniem zasad współdziałania oraz budowania pozycji w grupie mają charakter przeciwstawny. W okresie dzieciństwa podstawowym zadaniem staje się więc nabycie podstawowych doświadczeń w zarządzaniu dążeniami związa-

nymi ze współpracą i rywalizacją tak, aby służyły one spójności grupy, szczególnie w działaniu celowym, a jednocześnie pozwalały na budowanie pozycji w grupie odpowiadającej indywidualnym cechom jednostki. W okresie późniejszego dzieciństwa grupy rówieśnicze coraz wyraźniej się stabilizują, co jest związane z dwoma wspomnianymi procesami. Uczestnictwo w działaniach celowych prowadzi do nabywania przez grupę doświadczenia w takim działaniu. Ponadto w trwałej grupie, po fazie zdobywania pozycji przez jej członków, struktura grupy się stabilizuje i przeciwstawność dążeń: współdziałanie–rywalizacja przestaje zaburzać jej funkcjonowanie. Efektem tego wyciszenia może być dążenie do zamykania się grupy, ponieważ dochodzenie nowych członków ponownie uruchamia mechanizm zdobywania i utrzymywania pozycji w grupie.

Trochę inaczej przebiegają te procesy w dziecięcych grupach naturalnych, w których skład wchodzi mniej i bardziej doświadczeni członkowie (dzieci młodsze i starsze). Tam proces zajmowania pozycji w grupie jest bardziej sformalizowany, a mniej oparty na rywalizacji indywidualnej. Dzieci starsze pełnią funkcję „wprowadzającego” w obszar reguł funkcjonujących w grupie, jednocześnie sprawują też rolę kontrolną. Z czasem w naturalny sposób wycofują się z grupy, przechodząc do innej nie dziecięcej, a młodsze dzieci stają się starszymi i proces toczy się dalej. W grupach homogenicznych pod względem wieku to cechy indywidualne mają zasadnicze znaczenie przy budowaniu pozycji, proces ten ma więc charakter niesformalizowany i bardziej dynamiczny. Poczynione uwagi dotyczą procesu socjalizacji wtórnej w obrębie nieformalnej grupy rówieśniczej. Ten proces socjalizacji wymaga włączania się jednostki w obszar działań grupowych opartych na dość płynnych, nie do końca sformalizowanych i często niezbyt trwale respektowanych regułach. W związku z tym udział w takiej grupie charakteryzuje się dodatkowo wysokim stopniem uznaniowości, co jeszcze zwiększa poziom trudności procesu włączania się do takich grup i trwałego funkcjonowania w nich.

Grupy rówieśnicze w ramach instytucji edukacyjno-wychowawczych (przedszkole, szkoła) mają dwójaki charakter. Dotychczas mowa była przede wszystkim o grupach nieformalnych, tworzonych przez same dzieci, ale w instytucji są one również członkami grupy formalnej (grupa przedszkolna, klasa szkolna). Uczestnictwo w grupie formalnej jest obwarowane dość wyraźnie określonymi zasadami. Przede wszystkim grupy formalne mają charakter celowy, to znaczy są konstruowane w celu realizacji określonych zadań, krótko- lub długofalowych. Jedną z najdłuższych funkcjonujących grup formalnych, w jakiej funkcjonują dzieci, jest klasa szkolna. Mogą w niej uczestniczyć przez kilka lat. Innymi grupami formalnymi są grupy zadaniowe, w okresie szkolnym są nimi np. grupy dzieci uczestniczących w różnego rodzaju zajęciach pozalekcyjnych czy pozaszkolnych. Między tymi grupami formalnymi istnieją pewne różnice i istotne podobieństwa.

Zasadami funkcjonowania formalnej grupy dziecięcej zarządza osoba dorosła kierująca zadaniami realizowanymi przez grupę. To prowadzi do zdobywania przez dzieci doświadczeń dotyczących podporządkowania swoich działań wymogom realizowanego zadania. Ponadto również duża grupa zachowań wyrażających relacje między dziećmi jest kontrolowana przez osobę dorosłą kierującą grupą. Przede wszystkim chodzi o to, by relacje między dziećmi służyły realizacji zadania i nie powodowały zaburzeń w zadaniowym funkcjonowaniu grupy. To umożliwia zdobywanie doświadczeń odnoszących się do akceptowanych i nieakceptowanych form zachowania oraz o efektywnych i nieefektywnych zachowaniach w ramach współdzielonego zadania. Co przy tym jest bardzo ważne, reguły rządzące funkcjonowaniem w grupach formalnych w niewielkim stopniu lub wcale nie są ustalane przez dzieci, pochodzą z zewnątrz. Większość z nich ma charakter jawny, jest podyktowana przez osobę dorosłą i przez nią kontrolowana oraz przez nią oceniany jest stopień jej realizacji przez dzieci, również w jej mocy jest możliwość czasowego lub sytuacyjnego ich modyfikowania.

Jest tu sporo elementów podobnych do socjalizacji pierwotnej, szczególnie kategorię i nadrzędna pozycja osoby dorosłej wprowadzającej w obszar obowiązków w społeczności reguły i zasady, ale też są i różnice. Pierwszą z nich jest poziom świadomości. W socjalizacji pierwotnej reguły są wprowadzane przede wszystkim drogą modelowania, na tym etapie wejścia w obszar socjalizacji wtórnej istotna jest świadomość reguły w ich formie uogólnionej (tak się postępuje/tak się nie postępuje). Takie reguły i zasady mają charakter formatywny, podlegają procesowi uczenia się i nauczania (Tomasello 2015b). Ich znajomość staje się konieczna dla uzyskania statusu członka danej społeczności charakteryzującej się określoną kulturą. W społecznościach ludzkich wielość reguły formatywne jest ogromna i proces ich opanowywania w celu uzyskania statusu pełnoprawnego członka danej społeczności (obywatela) jest długi. Tomasello (2015b), omawiając to zagadnienie, zwraca uwagę na wyjątkową funkcję gier w procesie opanowywania reguły formatywne. Wskazuje, że stanowią one pewien model instytucji kultury, zawierają umowną symbolizację, np. pionki, figury w szachach oraz ogólnie przyjęte (niepodlegające indywidualnemu wpływowi) reguły postępowania – zasady gry. Zatem działania w konkretnej grze trzeba się nauczyć, aby móc osiągnąć symboliczny wynik, określony również regułami, jakim jest zwycięstwo. Ponieważ zwycięstwo w grze jest określone społecznymi regułami formatywnymi, ma ono wymiar społeczny, a nie subiektywny.

Podsumowując, kierunek rozwoju w ramach socjalizacji pierwotnej przebiega najpierw od działania do reguły społecznej. Aktywność dziecka jest kanalizowana za pomocą reguły w ramach epizodów wspólnego zaangażowania. Im lepiej dziecko funkcjonuje w tych epizodach, z tym większym nasileniem są wprowadzane reguły **służące realizacji** konkretnego

działania, a uzyskany rzeczywisty wynik wskazuje na stopień efektywności posłużenia się regułą (zupa zjedzona łyżką, słowo wypowiedziane zrozumiale itp.). W ramach socjalizacji pierwotnej mamy do czynienia z jawnym procesem i indywidualnym kontaktem między socjalizowanym i socjalizującym się dzieckiem a osobą dorosłą kierującą tym procesem. Drugą fazą socjalizacji, która przebiega na bardzo wielu płaszczyznach, jest socjalizacja wtórna. Jeśli zaś chodzi o dzieci, lepiej chyba mówić o procesie przechodzenia od socjalizacji pierwotnej do faktycznej socjalizacji wtórnej. W tym przypadku możemy mówić o dwóch istotnych płaszczyznach tego procesu: płaszczyźnie związanej z relacjami rówieśniczymi oraz płaszczyźnie grup formalnych służących procesowi socjalizacji.

Proces socjalizacji w płaszczyźnie grup rówieśniczych ma dwoisty charakter – reguły kanalizujące zachowania członków grupy mają w dużej mierze niejawną i lokalny charakter. W płaszczyźnie grup formalnych mamy już zdecydowane przejście w obszar socjalizacji wtórnej. Reguły mają tu już wyraźny charakter formatywny. Następuje też zmiana relacji między dzieckiem a osobą kierującą procesem socjalizacji z indywidualnego na kontakt grupowy. Ten rodzaj kontaktu wymaga od dziecka świadomości przynależności do grupy formalnej oraz przyjęcia konieczności opanowywania reguł formatywnych jako warunku trwałego funkcjonowania w ramach różnych kręgów danej społeczności.

ROZDZIAŁ 2

Założenia metodologiczne badań

2.1. Rozważania dotyczące postępowania badawczego

Szukałyśmy metody, która pozwala na refleksyjny namysł nad realizowaną praktyką pedagogiczną i pozwala rekonstruować przesłanki tego działania.

Zdecydowałyśmy się na studium przypadku, ponieważ metoda ta pozostaje w silnym bezpośrednim związku z praktyką. Analiza i ocena zjawisk dotyczy tych, które przebiegają w realnej rzeczywistości (z ich uwarunkowaniem kontekstowym). Na tym polega też szczególna użyteczność tej metody, że pozwala wnikać w szczegóły rzeczywistych procesów i zjawisk.

Do szczególnych cech metody, ale i okoliczności jej preferowania w stosunku do innych metod badawczych, należą:

- konkretny bohater lub też grupa bohaterów;
- sekwencja wydarzeń stanowiąca przedmiot analizy;
- szczegółowość stosowana przy opisie wydarzeń będących przedmiotem analizy;
- szczegółowy opis kontekstu, w którym zaszło (lub zachodzi) określone zjawisko;
- możliwość uzyskania rezultatów o dużym znaczeniu praktycznym dla osób działających w sferze praktyki (Zaborek 2007, s. 267–269).

Studium bywa często rozumiane jako metoda dydaktyczna ze względu na to, że pozwala poddać drobiazgowej analizie fragment rzeczywistości – złożone wydarzenia rozebrać na czynniki pierwsze, a następnie poskładać na nowo w całość. Ponadto ogniskuje rozważania wokół kwestii ważnych przy rozwiązywaniu problemów w życiu codziennym podobnych do tych prezentowanych w studium przypadku.

Stosowane jest także w procesie badawczym jako metoda przygotowania, prowadzenia i analizy wyników badań empirycznych. Przy czym nie jest to jedynie badanie „losu jednostki”, ale też badanie „konkretnych

zjawisk” (Pilch 1995, s. 48). Przedmiotem opisu mogą być pojedyncze osoby, również konkretne organizacje, procesy, instytucje lub po prostu same opisywane w danym studium wydarzenia. Krzysztof Konarzewski (2000, s. 80) podaje jako przykład zastosowanie metody do badania fragmentu rzeczywistości wychowawczej – studium przypadku innowacji dydaktycznej czy wychowawczej. Autor zaznacza, że w Polsce takie studia przypadku innowacji dydaktycznej są nadzwyczaj rzadkie, za to mnożą się „monografie pedagogiczne” (Konarzewski 2000, s. 80). Tadeusz Pilch (1995, s. 46) monografią nazywa badanie pojedynczych organizacji („struktur sformalizowanych”) prowadzące do „gruntownego rozpoznania struktury instytucji, zasad i efektywności działań wychowawczych oraz opracowania koncepcji ulepszeń i prognoz rozwojowych”. Według Konarzewskiego (2000, s. 80) monografia pedagogiczna to nieukierunkowane studium przypadku, gdyż zjawiskiem ogólnym są tu całość tego, co robi organizacja („działania wychowawcze”) i wszystkie tego aspekty („struktury, zasady, efektywność”).

Znajdujemy liczne zastosowania tej metody właśnie na potrzeby praktyki, gdzie badania są podejmowane w określonym celu: mają one pomóc w usunięciu praktycznej trudności. Studium przypadku jest częstą metodą wykorzystywaną w dogłębnej kompleksowej diagnozie sytuacji w organizacji, zwłaszcza gdy dochodzi w niej do jakichś nieprawidłowości, np. do aktów przemocy (Chomczyński 2008, s. 79). Jest stosowana przez zewnętrznych specjalistów zatrudnionych przez kierownictwo do przeprowadzenia audytu zewnętrznego, których zadaniem jest wielopoziomowa diagnoza organizacji oraz zaproponowanie skutecznych rozwiązań ukierunkowanych na uzdrowienie sytuacji (Chomczyński 2008, s. 80).

Badania w pedagogice sprowadzają się najczęściej do diagnozy, która stanowi punkt wyjścia do badań naprawczych (Pilch 1995, s. 48). Polemizuje z tą tezą Konarzewski (2000, s. 87), jednocześnie nie negując tego, że społeczny sens badań pedagogicznych to ulepszanie praktyki wychowawczej. Chodzi jednak o to, by poprzez badania powiększyć czy skontrolować wiedzę teoretyczną. Studium przypadku ma bowiem zmierzać do stworzenia jednostkowej teorii zjawiska ogólnego (Konarzewski 2000, s. 79).

Autor podkreśla, że celem badań jest wypracowanie rozwiniętej teorii badanych zjawisk, zrozumienie swojego przedmiotu, co w przypadku pedagogiki obejmuje ogół społecznych praktyk socjalizacyjnych. Konarzewski (2000, s. 87) pisze, że „skuteczniej ulepsza praktykę ten, kto najpierw dąży do jej zrozumienia, niż ten, kto dąży tylko do ulepszania”.

Autor też wyraźnie przestrzega przed błędnym włączaniem do badań nad fragmentem rzeczywistości „koncepcji ulepszeń i prognoz rozwojowych”. Pisze: „Badać to stwierdzać, jak się rzeczy mają, a nie – jak je udoskonalić lub jak się będą miały w przyszłości. Nie wyklucza to, że lepsze rezultaty daje projektowanie i prognozowanie na podstawie wyników ba-

dań niż na podstawie potocznych mniemań czy pobożnych życzeń” (Kornarzewski 2000, s. 80).

Każda dyscyplina naukowa jest nieefektywna bez przykładów, czyli bez dużej liczby porządnie opracowanych studiów przypadku – twierdzi Bent Flyvbjerg (2005, s. 41). Wyjaśnia on, że nieporozumieniem są przekonania o tym, iż studium przypadku niewiele wnosi do rozwoju naukowego, gdyż jest jedynie użyteczne w stawianiu hipotez (podczas gdy inne metody są bardziej odpowiednie dla testowania hipotez i budowy teorii).

Opisane przez Krzysztofa Kruszewskiego (1993) badanie lekcji historii jest przykładem badań, w których studium przypadku służy analizie praktyki i jednocześnie ma dostarczyć „wskazówek, jak lepiej rozumieć ucznia i siebie jako twórców lekcji i partnerów” (Kruszewski 1993, s. 145), jednocześnie ma służyć weryfikacji i uzupełnieniu modelu teoretycznego, ma bowiem dostarczyć danych „użytecznych dla zrozumienia teoretycznych podstaw procesu uczenia się jako regulującego stosunki ucznia z otoczeniem” i ma umożliwić zbudowanie pewnej wersji modelu nauki szkolnej (Kruszewski 1993, s. 7–8).

Kruszewski (1993, s. 7) we wstępie do swojej książki pisze, że „głębokie zbadanie jednego przypadku pozwala dostrzec sprawy trudne do ujawnienia”. Autor podkreśla, że nie nauczanie historii jest przedmiotem badań, zależało mu, aby opisać lekcję jako przykład zdarzenia intelektualnego i społecznego (Kruszewski 1993, s. 145), spojrzeć na lekcję oczami jej uczestników, odczytać sens, jaki uczniowie i nauczycielka nadawali zdarzeniom na lekcji.

Autor poddał jedną 45-minutową lekcję bardzo intensywnej obserwacji. Protokoły z tej obserwacji wraz z zapisem dźwiękowym były użyte dwukrotnie – przez badacza do analizy zdarzeń, jakie nastąpiły podczas tej lekcji oraz do introspekcji kierowanej, kiedy to uczestnicy lekcji (uczniowie) komentują zdarzenia występujące na lekcji. Tym samym badane było znaczenie sytuacji z perspektywy uczestnika. Jako ważniejsze niż jej znaczenie zobiektywizowane było to, „jak uczniowie na lekcji rozumieją siebie nawzajem i siebie samych, jak rozumieją nauczycielkę, jak rozumieją lekcję; oraz o tym, jak uczniów, siebie i lekcję rozumie nauczycielka”³ (Kruszewski 1993, s. 7–8).

³ Wybrano do badań klasę maturalną. Wydarzenia na lekcji były zapisane w postaci dźwiękowej. „Z zewnątrz” lekcja była nagrywana na magnetofon. Odbyły się także wywiady polekowe (zwane introspekcją kierowaną) w małych grupach uczniów i oddzielnie z nauczycielką; w trakcie tych wywiadów badani wysłuchiwali nagrania lekcji na taśmie magnetofonowej i opowiadali, jak rozumieli rozmaite sytuacje, co myśleli, do czego dążyli itp. Temat lekcji został wybrany tak, żeby umożliwić analizę zachowania uczniów w połączeniu z treścią lekcji. Metoda prowadzenia lekcji musiała gwarantować, że stymulowane będą procesy myślenia i procesy społeczne (wybrano burzę mózgów oraz pracę grupową, wyzwalającą bogate interakcje społeczne, jakościowo zupełnie inne niż podczas lekcji prowadzonej „równym frontem”) (Kruszewski 1993, s. 146–147).

Podobnych badań opartych na takim sposobie zbierania danych nie spotykamy wiele. Warte podkreślenia są badania Jolanty Zwiernik (1996), w których opisuje ona zachowania nauczycielek i dzieci, jakie rzeczywiście stwierdzono w przedszkolach. Przy czym opis ten został sporządzony na podstawie całodziennych obserwacji faktograficznych przeprowadzonych w grupie w przedszkolu o odmiennym sposobie pracy i porównany z obserwacjami w dziewięciu, wybranych w sposób losowy, przedszkolach o konwencjonalnym sposobie pracy. Podobne studium przypadku funkcjonowania instytucji w wybranych aspektach możliwych do uchwycenia właśnie dzięki tak szczegółowej i systematycznej obserwacji znajdujemy w innych polskich pracach (Materne 1977; Hajnicz 1982; Nowicka 2010).

Kruszewski (1993, s. 142) w rozdziale pt. *Lekcja jako przedmiot badania* pisze, że inspiracją do podjęcia badań była chęć, „żeby na przebieg lekcji spojrzeć jak na fragment z dziejów małego świata”. Zaznacza jednak, że do badania lekcji jako danego układu materialno-czasowego nie wystarczy pilne studiowanie zachowania i myślenia jego uczestników. Na badacza lekcji czeka wiele trudności i niebezpieczeństw. Jakościowe badania pedagogiczne „potykają się” na przeszkodach, do których należą: zaczynanie badań bez uporządkowanych pojęć, łączenie na raz wielu tradycji naukowych czy łączenie w jednym badaniu tego, jakie znaczenia nadają uczniowie wiadomościom pochodzącym z materiału nauczania z tymi, jakie nadają znaczenia kontekstowi społecznemu (Kruszewski 1993, s. 143–144).

Autor zwraca uwagę na specyfikę i niedostatki analizy sytuacji pedagogicznych dokonywanych w nurcie badań ekologicznych (czyli jakościowych lub interpretacyjnych) i poznawczych, czyli dwóch paradygmatów badań. Autor pisze: „Orientacja etnologiczna często prowadzi do zignorowania treści programowej, pozbawiając obiekt badania kontekstu poznawczego. Badania w orientacji poznawczej mogą lekceważyć kontekst społeczny” (Kruszewski 1993, s. 142–143).

Dla pedagogiki korzystne są hybrydowe wzorce badawcze. Analizy powinny być osadzone w różnych modelach teoretycznych, które pozwalają rozpatrywać przedmiot badania z wielu stron, sposobami właściwymi różnym dyscyplinom, łączyć paradygmaty badawcze dla wspólnego celu (Kruszewski 1993, s. 143–144).

Badania metodą studium przypadku, podobnie jak zresztą większość innych rodzajów badań jakościowych, przyjęło się zwykle uważać za uzupełniające w odniesieniu do badań o charakterze ilościowym. Rozumiane w ten sposób studium przypadku mogłoby być wykonane przed badaniem ilościowym, pełniąc funkcję eksploracyjną i dostarczając informacji potrzebnych do właściwego sformułowania pytań badawczych, które następnie stanowiłyby podstawę właściwego projektu badań. Istnieje jednak inna możliwość wykorzystania metody, można mianowicie metodę tę uczynić jedyną bądź wiodącą metodą realizacji projektu badawczego.

Wykorzystanie metody studium przypadku wiąże się z takimi ograniczeniami, jak: mała reprezentatywność wyników, intuicyjność i subiektywność sądów, duża czasochłonność oraz wysokie koszty prowadzonych badań⁴. Przyczyną czasochłonności i wysokich kosztów realizacji badania jest konieczność uczestnictwa badacza we wszystkich etapach realizacji procedury studium przypadku, rozpoczynając od projektowania badania, poprzez zbieranie danych, a na ostatecznej analizie i sporządzeniu raportu kończąc.

Badanie powinno być zaplanowane. Autor pisze: „Nie planuje się tu zmiennych, które będą mierzone, ale planuje się metody zbierania danych” (Konarzewski 2000, s. 80). W procesie badawczym realizowanym omawianą tu metodą wykorzystywane mogą być różnorodne źródła informacji (takie jak: dokumenty, wywiady, obserwacje, a także metody ilościowe – testy, skale).

Planowanie obejmuje też decyzje dotyczące tego, co, kogo i w jakiej kolejności będziemy wybranymi metodami badać (Konarzewski 2000). Typowe badanie ma dwie fazy: otwartą i ukierunkowaną. Pierwsza faza służy orientacji, druga – sprawdzeniu pomysłów interpretacyjnych, które się zrodziły w pierwszej. Autor zaznacza, że w studium przypadku nie planuje się odrębnych faz zbierania i analizowania danych (analiza towarzyszy zbieraniu danych. „(...) każde nowe spostrzeżenie badacz konfrontuje z hipotezą utworzoną na podstawie uprzednich spostrzeżeń, a stwierdziwszy niezgodność, próbuje dociec, skąd się wzięła, czyli stawia sobie nowe pytania ukierunkowujące proces zbierania danych. Nowe dane mogą wykazać, że niezgodność była pozorna, a jeśli nie, to badacz musi zrewidować hipotezę i zebrać nowe dane. Dopiero gdy nowe spostrzeżenia potwierdzają to, co badacz już wie o przypadku, studium dobiega naturalnego kresu” (Konarzewski 2000, s. 80).

Istotne są tu: obiektywizm, rozumiany jako niepoleganie na swoich i cudzych wrażeniach (wrażenia są ważne jako źródło wskazówek, ale nie jako materiał dowodowy), krytycyzm (który autor definiuje jako nawyk wystawiania na próby własnych pomysłów interpretacyjnych), i otwartość ujmowana jako stała gotowość rewidowania pomysłów pod wpływem nowych spostrzeżeń (Konarzewski 2000, s. 81).

⁴ W badaniach ilościowych kontakt z respondentami i zbieranie danych może być wykonany przez dość nisko wykwalifikowanych ankieterów, ponieważ kwestionariusz zawiera listę wyskalowanych pytań, którym zazwyczaj towarzyszą wyczerpujące instrukcje dla respondentów.

Również na etapie analizy danych metoda ilościowa często bywa mniej czasochłonna i pracochłonna niż badanie typu case study. Wiąże się to z faktem, że do analizy danych w badaniach ilościowych wykorzystywane są metody statystyczne, których stosowanie jest znacząco ułatwiane i przyspieszane przez aplikacje komputerowe.

Studium przypadku może mieć szerszy lub węższy charakter, można wykorzystać fragment metody. Robert K. Yin (2015) wymienia cztery ogólne strategie analityczne.

Warto zaznaczyć, że w tej pracy wybór podejścia wiązał się z charakterem danych poddanych badaniu. Praca powstała bowiem na podstawie materiałów zastanych, co oznacza, że one nie były gromadzone dla celów tej pracy.

Istotą strategii, która naszym zdaniem najlepiej odpowiada badaniom *post factum* (gdymateriałów nie zbierano w oparciu o podstawy metodologii) jest to, że ma opisowy charakter, ale też ramy opisowe porządkują analizę (Yin 2015, s. 171). Strategia służy tu do zorganizowania studium przypadku w ramach pewnej struktury opisowej.

Jeżeli chcemy korzystać z danych zastanych i interpretować zdarzenia, które mają miejsce w praktyce pedagogicznej, to tylko w taki sposób jest to możliwe. Jest to formuła, która pozwala zgromadzić dużo danych, nie mając wstępnego zestawu pytań badawczych lub założeń. Pozwala wykorzystać teorię do zobaczenia, dlaczego praktyka działa.

Zdecydowałyśmy się na dwukrotną analizę danych po to, by przeprowadzić najpierw opis chronologiczny, a następnie opis wybranych fragmentów zdarzeń. Są to propozycje interpretacji, w jakich kategoriach teoretycznych takie zjawiska można by badać.

Badanie może być częścią większej całości, bardziej ogólnego studium, które mogłoby powstać. W tym sensie jest całością, ale mogłoby mieć szerszy charakter. Może być punktem wyjścia do analizowania sposobu funkcjonowania ucznia w szkole (badania mogłyby obejmować więcej obszarów).

Poddano analizie program zajęć oraz obserwacje dotyczące funkcjonowania jednego z uczestników zajęć na tle grupy.

Zajęcia zostały przeprowadzone w publicznej szkole podstawowej z oddziałami integracyjnymi w Warszawie⁵. Zajęcia prowadziła pani Ilona Kłosowska w ramach pracy świetlicy szkolnej od 1.10.2012 do 13.06.2013 roku. Ostatnich 13 zajęć (od 7 marca do 13 czerwca 2013) zostało objętych obserwacją. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu w godzinach popołudniowych przez 45 minut. Każde zajęcia składały się z tych samych części.

Prowadząca zajęcia zastosowała obserwację uczestniczącą, którą realizowała, będąc w roli członka badanej grupy, a jednocześnie pracownika instytucji.

⁵ W zajęciach uczestniczyło osiemnaścioro dzieci uczęszczających do klasy pierwszej, w tym szesnaście dziewczynek i dwóch chłopców. Byli to uczniowie, którzy wyrazili chęć uczestniczenia w zajęciach, część z nich była uczniami klasy I „a” i część klasy I „b”.

Dzieci z klasy I „a” to: Adam, Karol, Maja, Karolina, Zuzia, Ala, Klaudia, Amelka, Nikola oraz Natalka.

Dzieci z klasy I „b” to: Oliwia, Kasia, Julia, Sylwia, Wiktoria, Kaja, Ola i Basia.

Oczekiwania formułowane wobec pedagogów dotyczą sporządzenia obserwacji mającej dużo danych, bogatej w informacje. Dla nich jest to ważne, ale też może stanowić materiał do dalszych analiz. Próbując z nich korzystać, chcemy jednocześnie pokazać, jak wykorzystać teorie do zobaczenia, dlaczego praktyka działa.

2.2. Sformułowanie problemów badawczych (analizy)

Na początku warto zapytać, jaki obszar będzie badany z wykorzystaniem opisanej metody.

Nie miało to być klasyczne studium przypadku stosowane do opisu konkretnej osoby lub zespołu osób pod kątem określonych zachowań, postaw lub umiejętności (podejście takie spotykamy najczęściej w diagnostyce klinicznej).

Chcemy zająć się analizą pewnego fragmentu organizacji, jaką jest szkoła, działającego wewnątrz niej, ale w dużej mierze od niej niezależnego (dobrowolnie wybrane, nieodpłatne zajęcia dodatkowe prowadzone w ramach świetlicy).

Przy tym nie jest celem analizy jedynie opis działalności konkretnej komórki organizacyjnej, konkretnego zespołu formalnego (jakim jest grupa uczestników zajęć prowadzonych w szkole).

W efekcie zależy nam na sporządzeniu opisu przedstawiającego przebieg procesu zmiany, czyli socjalizacji, ukazanie dynamiki rozwojowej tego procesu, a także zidentyfikowanie mechanizmów napędzających owe zmiany. Dlatego celem analizy – poza poznaniem samego procesu zmiany (dokonującej się w uczniu jako uczestniku programu zajęć) – jest również identyfikacja metod stosowanych w tym procesie oraz badanie różnych aspektów wdrażania i stosowania pewnego programu zajęć.

Socjalizacja jako problem badawczy obejmuje dużą liczbę zmiennych o złożonych wzajemnych relacjach, zmiennych trudnych do zdefiniowania, których wyjaśnienie w kategoriach związków przyczynowo-skutkowych jest zbyt złożone dla jednorazowych badań lub nawet być może niemożliwe.

Trudność problematyki badawczej pogłębia również to, że skonstruowanie kategorii teoretyczno-analitycznych może doprowadzić do zbyt daleko idących uproszczeń. Mogą one wręcz utrudniać wyczerpującą analizę podjętych przez nauczycielkę działań i uzyskanych efektów stosowanego programu oddziaływań socjalizacyjnych z punktu widzenia ich skuteczności i efektywności, a zwłaszcza gdy chcemy badać efekty pewnego rodzaju wydarzeń następujących w trakcie sytuacji edukacyjnych, które nie mają ścisłego i łatwego do przewidzenia zbioru rezultatów. Analizowany program zajęć charakteryzuje się ponadto pewną unikalnością,

będącą pochodną unikalności samej organizacji, w której program był zaimplementowany⁶.

Badacze edukacji często doświadczają sytuacji, w których okazuje się, że wiedza badaczy jest nierzadko nieadekwatna w odniesieniu do rozwiązań stosowanych przez praktyków w organizacjach (kiedy podejmują się skonfrontowania rozważań teoretycznych nad prawidłowością przebiegu procesów z rzeczywistością ich realizacją). Stąd też typowa jest sytuacja, w której badacz nie jest w stanie sformułować opartych na teorii gotowych i adekwatnych propozycji wyjaśnień zjawisk związanych z procesami edukacyjnymi. W związku z tym jest zmuszony te zjawiska badać, zdobywać wiedzę i budować teorię w sposób indukcyjny (Zaborek 2007, s. 268). Mamy zatem taką sytuację, że dopiero w trakcie badania dostarczanie są informacje potrzebne do właściwego rozpoznania problemu i sformułowania pytań badawczych, które następnie stanowiłyby podstawę dalszej analizy, weryfikacji i pogłębiania eksploracji empirycznych. Ponadto pytania te dają możliwość potwierdzenia, odrzucenia lub modyfikacji teorii, na podstawie której zaprojektowano badanie i która to teoria również służy jako podstawowe narzędzie interpretacji wyników (Zaborek 2007).

Zwłaszcza sekwencja od obserwacji do wniosków (teorii) jest identyfikowana w teoretycznych pracach z podejściem indukcyjnym. W praktyce ostry podział na podejście indukcyjne oraz dedukcyjne nie jest możliwy, gdyż teorie i dane z obserwacji wchodzą ze sobą w stałe interakcje, ponieważ etapy procedury metody badawczej charakteryzuje cykliczność. Ponadto dane z obserwacji stanowią też nie tyle punkt wyjścia do opracowania nowej teorii, poprzez poszukiwanie odpowiednich modeli, ile mają częściej walory ilustracyjne, pozwalają bowiem na rozumienie teorii na gruncie realnych uwarunkowań.

Sformułowane główne pytanie badawcze może brzmieć następująco:

Nie czy, nie jak, ale co się stało, co się zdarzyło i do czego doszło, jeśli popatrzymy na dany ciąg sytuacji edukacyjnych jako na pewną spójną całość charakteryzującą się wyraźnie wyodrębniającymi się cechami?

Warto odpowiedzieć na pytanie, dlaczego wybrano jako przedmiot analizy problem socjalizacji:

- powstanie specyficznej, odrębnej grupy (z jednostek, które nie są sobie całkowicie obce, ale też nie tworzą grupy ani formalnej, ani nieformalnej);
- cel (zadaniowość) tej nowo powstałej grupy (cecha konstytutywna grupy) jest zewnątrzpochodna, ale a priori przyjęta przez kandydatów na członków grupy, więc pełni funkcje formacyjne, ale nie podlega kształtowaniu przez członków grupy;

⁶ Wybierając do analizy przypadek, kierowaliśmy się nie niezwykłością, ale właśnie typowością i dostępnością do badanego zjawiska.

- cel (zadanie) przynależy do dorosłego inicjującego formowanie się grupy i jego realizacja jest miarą, warunkiem, doświadczenia przez niego poczucia sprawstwa, cel ten więc ma dla niego znaczenie formacyjne;
- procesy socjalizacyjne w utworzonej grupie, która jednocześnie charakteryzuje się cechami grupy formalnej (dobór członków nie opierał się na podstawie sympatii czy wspólnego działania), raz grupy nieformalnej (dobrowolność udziału oraz zaangażowanie w proponowane wspólne działanie).

ROZDZIAŁ 3

Analiza procesu socjalizacji dziecka w grupie o sformalizowanych regułach funkcjonowania

Główny obszar analiz prowadzonych w tej pracy to naturalny proces socjalizacji dziecka pod kierunkiem dorosłego, jego przebieg oraz uwarunkowania.

Jak już zaznaczono, przedmiotem badań jest zaprojektowany i zrealizowany program zajęć. Zawiera on propozycje zabaw inicjowanych i kierowanych przez wychowawcę. Analizie poddano dane zgromadzone w trakcie obserwacji prowadzonych zajęć, a zwłaszcza obserwacje dotyczące uczestnictwa na zajęciach jednego dziecka – Adama, który ma różnego typu trudności w procesie socjalizacji.

Materiał ten stanowi podstawę do pokazania procesu opanowywania reguł (reguł funkcjonowania w sytuacjach współdziałania) przez uczestników zajęć grupowych oraz ukazania działań pedagogicznych podejmowanych w trakcie takich zajęć, które wyznaczają ten proces nabywania reguł. Jest to pewna próba uchwycenia tego, przez jakie meandry biegnie socjalizacja dziecka w grupie formalnej, jak aktywności oparte na sformalizowanych i ścisłych zasadach stanowią podstawę treningu socjalizacyjnego (nauki reguł).

Najpierw zostanie przedstawiona próba rekonstrukcji struktury programu zajęć, która stanowi ramę dla aktywności (współdziałania) ich uczestników. Pokazane zostaną najważniejsze elementy programu zajęć i ich socjalizacyjny charakter. Chodzi o ukazanie, jak określone działania pedagogiczne na poziomie projektu kreują konkretne sposoby funkcjonowania dziecka w trakcie tego typu aktywności (proponowanych w programie), a tym samym wyznaczają obszar społecznych doświadczeń uczestników zajęć.

Kolejne dwa podrozdziały dotyczą realizacji projektu i obejmują analizę konkretnych zdarzeń pod kątem doświadczeń socjalizacyjnych – przy czym najpierw wypreparowane zostaną pojedyncze zdarzenia (zestawy reguł, których opanowanie umożliwia uczestniczenie w danym typie ćwiczeń), a następnie całe sytuacje.

Ten sam materiał jest więc dwukrotnie, a nawet trzykrotnie analizowany. Pierwszy raz analizujemy poszczególne ćwiczenia (formy) – z punk-

tu widzenia narastania komplikacji reguł. Drugi raz – z punktu widzenia uczestników, jak były opanowywane reguły w odniesieniu do poszczególnych form ćwiczeń. A dopiero potem ukazujemy, jak funkcjonuje dziecko w całości, czyli sytuacji edukacyjnej (całe zajęcia).

W ostatniej części tego rozdziału analiza funkcjonowania Adama w odniesieniu do sformułowanych zasad ma ukazać utrudnienia we włączaniu się we wspólną aktywność grupową, na czym to polega od strony grupy i od strony dziecka oraz jakie działania nauczyciela są tu kluczowe.

3.1. Elementy socjalizacyjne programu zajęć integracyjnych – reguły dla wszystkich uczestników zajęć

Jak zaznaczono wcześniej, przedmiotem badań są tutaj działania pedagogiczne podejmowane w trakcie zajęć grupowych i oparte na propozycji grupowych ćwiczeń ruchowych, które są określane jako zabawy integracyjne.

Do analizy został wybrany program zajęć, który nie tylko został opracowany, dostosowany do konkretnej grupy, ale też zrealizowany i poddany obserwacji. Jest to przykład programu, który posłużył w codziennej pracy w szkole.

W rozdziale tym została podjęta próba oceny tego programu w kontekście wyzwań, wymagań i oczekiwań, jakie stawia dzieciom – uczestnikom zajęć. Projekt bowiem organizuje aktywność dzieci, wyznacza ramy odnośnie do sposobu funkcjonowania na zajęciach ucznia i nauczyciela. Analiza konstrukcji programu pozwala zatem na odczytanie zaprojektowanych działań w postaci zadań i czynności uczniów, zaplanowanych jako zestaw aktywności, jednakowych dla wszystkich uczniów (nie uwzględniający jeszcze zróżnicowania kompetencyjnego dzieci). Sytuacje edukacyjne są tu podstawowym elementem – pozwalają rozpoznać, co jest istotne dla autora programu, do jakich źródeł celów się odwołuje, kto jest adresatem programu i jakich warunków społeczno-przestrzennych wymaga jego efektywne wdrożenie.

Należy podkreślić, że nie jest to analiza krytyczna. Nie odnosimy się do jego wartości merytorycznej i konstrukcji pod kątem zgodności programu z wymogami teoretyczno-metodologicznymi. Nie analizujemy też walorów programu. Ponadto pomijamy w tej części analiz takie sprawy, jak: warunki materialne, w jakich powinna dokonywać się implementacja programu czy adekwatność wymagań w stosunku do możliwości i poziomu kompetencji poznawczych, społecznych, emocjonalnych i fizycznych uczestników zajęć – uczniów klasy pierwszej, czy uczniowie są w stanie satysfakcjonująco się z nimi zmierzyć, czy zajęcia przystają do ich potrzeb, zainteresowań i doświadczeń.

Wydaje nam się, że warto zrekonstruować przyjętą i realizowaną przez program koncepcję rozwiązań praktyczno-pedagogicznych, pewnych założeń odnoszących się do sposobu organizowania i ukierunkowywania aktywności dzieci – uczestników zajęć wynikających z określonego modelu edukacji.

Program zajęć to nic innego jak projekt praktycznej realizacji tych założeń, projekt, który ma ogromne znaczenie, ponieważ prowadzi do kreacji określonych warunków działania pedagogicznego. Jest to przy tym wyraz osobistych preferencji koncepcyjnych – wynik pewnych decyzji nauczyciela (autora programu). Stanowi wybór określonych działań z puli możliwych opcji jakościowo odmiennych strategii, metod i form pracy, środków nauczania, sytuacji edukacyjnych w zależności od tego, jakie nauczyciel (autor programu) nadaje im znaczenie, które z nich uważa za najodpowiedniejsze i najcenniejsze czy też odpowiednie ze względu na potrzeby konkretnej grupy uczniów. Wybór ten pociąga za sobą to, jakie dzieci będą podejmować formy aktywności i ma wpływ na gromadzenie przez uczestników zajęć określonych doświadczeń. Nawet drobna zmiana w programie może prowadzić do odmiennych efektów wyrażających się w jakości i ilości oraz rodzaju doświadczeń, z jakimi uczeń wychodzi z zajęć.

Zawarte w programie cele wyrażają intencje, zamiary, życzenia – działaniom nadają motywy, określony kierunek i sens, zapobiegając przypadkowości, epizodyczności i spontaniczności w działaniu nauczyciela, a także jego zagubieniu (Michalak 2011, s. 106, 120). Zawarte zaś w programie dobrane zestawy zadań stają się narzędziem pracy nauczyciela. Program bowiem zawiera szczegółowe „przepisy” ukierunkowywania aktywności dziecka – określa rodzaj i strukturę realizowanych przez dzieci zadań, kolejność i przebieg sytuacji edukacyjnych, nasycenie zajęć ilością zadań, strukturę, czyli układ poszczególnych elementów, ich kolejność i ciągłość na linii czasu.

Jeśli to zadania uruchamiają i podtrzymują określone formy aktywności dziecka i wyznaczają sposób angażowania ucznia w podejmowanie aktywności (zadanie jest tu ujmowane jako czynnik inicjujący, integrujący działanie), to warto się im nieco bliżej przyjrzeć pod kątem dostarczenia zróżnicowanych doświadczeń.

Cechy zadań edukacyjnych w kontekście rozważań nad aktywnością dziecka są analizowane na różnych wymiarach:

- autonomia uczniów w podejmowaniu decyzji i realizacji własnych zamierzeń versus konieczność podejmowania zadań niezależnych od osobistych potrzeb i zainteresowań;
- przyswajanie gotowej wiedzy versus zmaganie się z różnorodnymi problemami praktycznymi i konstruowanie osobistego rozumienia świata (Michalak 2011, s. 552);
- oczekiwanie większej dyscypliny i konieczności respektowania w większym zakresie norm versus swoboda (np. czy w trakcie re-

alizacji zadania próby spontanicznego nawiązywania dialogu są karane i klasyfikowane do grupy zachowań zaburzających tok zajęć, czy są akceptowane);

- rodzaj komunikacji z nauczycielem i uczniami (jednokierunkowej, dwukierunkowej) (Michalak 2011);
- wpływu uczniów na to, co robią i z kim pracują versus braku wpływu (Sowińska 2011, s. 271–300)⁷;
- wpływu uczniów na ocenę wykonania zadania versus braku wpływu;
- zadania wykonywane indywidualnie lub frontalnie versus zadania wymagające pracy grupowej, działania dzieci w zespole;
- zadania mające formę problemową versus zadania zamknięte, algorytmiczne, odtwórcze versus zadania o niepełnych danych o charakterze badawczym (Michalak 2011, s. 545–546, 552).

Warto popatrzeć na te cechy jako pewną skalę, continuum. Są to wymiary, z których każdy jest równoprawny. W zależności od tego, jakie cele ogólne się stawia, pewne sposoby działania są najbardziej uzasadnione. Myślenie pedagogiczne to jest wybór pewnego obszaru continuum. Jeśli uczymy kodu, czy możemy to robić niedyrektywnie? Możemy być sympatyczni, ale nie niedyrektywni. Pewne treści musimy narzucić dyrektywnie, np. alfabet, bo ma on charakter arbitralny. Natomiast posługiwanie się alfabetem może być realizowane w formie mniej lub bardziej problemowej. Nie da się też dojść metodą demokratyczną do podejmowania decyzji przy przeprowadzaniu grupy przez jezdnię (stosowania zasad ruchu drogowego, bo one też mają charakter arbitralny). Jeżeli zatem celem zajęć jest opanowanie reguł i zasad, czyli umów społecznych, które są z zewnątrz ustalone, to dyrektywność wydaje się konieczna. Oczekiwanie

⁷ Halina Sowińska (2011, s. 279 i dalej) przedstawia szczególnie wnikliwą analizę stylów relacji nauczyciela z dziećmi w klasach I–III, który był przedmiotem badań, a podstawą ich opisu i kategoryzacji była analiza jakościowa zachowań nauczycielek. Warto jednak zaznaczyć, że odnosi się do typowych sytuacji dydaktycznych.

W analizie uwzględniono następujące wskaźniki: – sposób wprowadzania w zadania (czy nauczyciel odwołuje się do przeżyć dzieci, ich osobistych doświadczeń, czy jest wrażliwy na to, na ile dzieci są gotowe do zadania itp.), – stosunek do pomysłów dzieci, np. w czasie „burzy mózgów” (czy zachęca dzieci do zgłaszania własnych pomysłów, czy życzliwie je przyjmuje i zachęca do rozwinięcia, czy też sam je selekcjonuje, ocenia, komentuje itp.), – zakres swobody w pracy grup (np. w jaki sposób są powoływane, na ile dzieci mogą samodzielnie organizować się do zadań, czy nauczyciel podejmuje dialog w toku pracy grup, czy zachęca grupy do poszukiwania odmiennych rozwiązań), – sposób kończenia i podsumowania pracy (np. czy zachęca dzieci do dzielenia się osobistymi przeżyciami związanymi z pracą, czy stawia pytania zachęcające do dalszych poszukiwań, czy chwali dzieci, za co chwali itd.), – atmosfera pracy w klasie, duch pracy oraz sposób pracy nauczyciela z dziećmi w sytuacji realizacji zadań grupowych (np. siedzi za biurkiem czy okazuje zainteresowanie sposobem dochodzenia do rozwiązania, dyskutuje z grupą, wchodzi w życzliwy dialog czy raczej strofuje dzieci, popędza je i okazuje niecierpliwość, wywołuje radość oczekiwania na wynik pracy grupowej itp.).

dyscypliny służy w sytuacji, w której dziecko porusza się w obszarze reguł i sprawdza swoje umiejętności poruszania się w obszarze reguł.

Naszą rolą nie jest wartościować czy to dobrze, czy źle. Jako badacze próbujemy zobaczyć rzeczywiste fakty. Program zawiera konstrukt postępowania. To zbiór zadań, za pomocą których dzieci są „wywoływane” do aktywności. To, co w tym programie sobie ktoś wybrał, przygotował do zrobienia, będzie kreowało sytuacje edukacyjne. Chcemy jedynie pokazać, że autor programu świadomie musi wybrać elementy dyrektywne czy permissywne formy zachowania, żeby budować swój program.

Warto niektórym cechom zadań się bliżej przyjrzeć, gdyż to one decydują, jakie treści socjalizacyjne i jaką drogą (poprzez jakie działania) są realizowane. Na początku jednak zostanie wyjaśnione, jaki rodzaj działań obejmują zadania nazywane zabawami integracyjnymi, co znaczy organizowanie procesu uczenia się poprzez zabawy.

Warto zaznaczyć, że zabawy integracyjne (a dokładniej: zabawy mające charakter gier dydaktycznych w odróżnieniu od zabaw swobodnych) nie zawierają specyficznej tylko dla siebie grupy zadań (działań). Podobne programy są realizowane zarówno w ramach obszaru dotyczącego wychowania zdrowotnego i kształtowania sprawności fizycznej, jak i w obszarze rozwoju społecznego dzieci, cele zabaw integracyjnych w literaturze opisywane są bowiem jako rozwijanie umiejętności współpracy w grupie oraz umiejętności wspólnej zabawy⁸. Mimo zaakcentowania działań pedagogicznych o charakterze integrującym grupę, na ogół programy takie w całości oparte są na metodach i formach z zakresu edukacji ruchowej⁹, podobnie jak w przypadku analizowanego tu programu.

Okres autonomii programowej zaowocował tym, że na rynku publikacji pedagogicznych spotykamy bardzo wiele propozycji podobnych programów, opracowanych przez osoby, które, poszukując nowych rozwiązań praktyczno-pedagogicznych, opracowały i wdrażały własne autorskie programy czy projekty edukacyjne, czerpiące inspiracje z pedagogiki zabawy, zabaw interakcyjnych Klausa Vopela, programów psychoedukacyjnych czy socjoterapeutycznych, zbiorów zabaw ruchowych dla nauczycy-

⁸ Cele edukacyjne, które wynikają z realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej, obejmują integrację celów edukacyjnych: usprawnienie ruchowe dzieci, kształtowanie sprawności motorycznej dziecka oraz rozwijanie umiejętności w zakresie współdziałania zespołowego (por. Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 2012).

⁹ Warto zastanowić się, czy jest miejsce dla realizacji programów w warunkach szkoły. Badania dotyczące diagnozy stanu organizacyjno-materialnego polskich szkół przeprowadzone w 10 726 szkołach na terenie 11 województw wskazują, że klasy I-III słabo funkcjonują pod względem realizacji zajęć wychowania fizycznego ze względu na brak/ograniczenia dostępu tych klas do sal gimnastycznych. Warsztaty ruchowe przeprowadza się także w klasach lekcyjnych (13,08%) lub w zaadaptowanych salach (10,28%), zajęcia te są także prowadzone bardzo często na szkolnych korytarzach (25,23%) (zob. Rura, Klichowski 2011, s. 71–72).

cieli wychowania fizycznego. Analizowany program można by określić, bez negatywnego wartościowania, jako „kompilację” gotowych scenariuszy i opracowanych zestawów zabaw. Nie wolno zapominać i pomniejszać faktu, że jego autorka musiała „wartościowe” (z własnego punktu widzenia) elementy wyszukać i wybrać spośród wielu, ocenić ich walory, odpowiedzieć na zasadnicze pytania o przyjętą i realizowaną przez program koncepcję praktycznego, metodycznego działania.

Niektóre programy są proponowane do realizacji w ramach zajęć lekcyjnych (wychowawczych, edukacji zdrowotnej), większa część jednak to oferta zajęć wykraczających poza podstawę programową, jako zajęcia dodatkowe (sportowe czy z zakresu terapii pedagogicznej, socjoterapii), ale przede wszystkim jako propozycja urozmaicenia działań opiekuńczo-wychowawczych (wszelkiego typu grup spotkaniowych, zadaniowych). Warto zaznaczyć, że ten analizowany tutaj ma także charakter działań pozalekcyjnych, został zrealizowany w ramach zajęć w świetlicy¹⁰.

Zajęcia integracyjne na ogół mają dobrą „renomę”, są przez pedagogów traktowane jako rodzaj innowacji metodycznej i jednocześnie jako atrakcyjna alternatywa do nauczania werbalnego, stymulacji poznawczej i organizacji zajęć w systemie klasowo-lekcyjnym (w czterech ścianach klasy szkolnej). Są pozytywnie postrzegane jako takie, które dają możliwości organizowania działań atrakcyjnych dla dzieci, związanych z ich potrzebami, zainteresowaniami. Traktowane są jako działania motywujące, wywołujące radość uczenia się, ale też aktywność osób, które zwykle bywają pasywne (Vopel 1999b, s. 43–45).

Podstawową strategią edukacyjną przyjętą w tych programach są ruch i praca w grupie, czyli angażowanie uczniów wieloaspektowo poprzez kreowanie „całościowo pojmowanych doświadczeń”: przyswajania wiedzy i emocjonalnego przeżywania przy uwzględnieniu fizyczności i doświadczeń społecznych¹¹.

¹⁰ Utworzona została grupa homogeniczna pod względem wieku. Uczestnikami były dzieci z dwóch klas pierwszych, co pozwoliło objąć opieką wszystkie chętne dzieci.

¹¹ Problem zagospodarowania czasu dzieci w przedszkolu i w szkole, aby nie redukować zajęć ruchowych (planowego ich prowadzenia) jest stale podnoszony (Gruszczczyk-Kolczyńska 2009, s. 21–22).

Ewa Lewandowska (2011) zaznacza, że nawet na etapie przedszkola dochodzi do zachwiania równowagi pomiędzy obszarami rozwoju dzieci szczególnie wspieranymi. Ogromne dążenie placówek wychowania przedszkolnego i rodziców do stymulacji poznawczej dzieci oraz uwarunkowania środowiskowe (rozumiane jako stymulacja i wzory zachowań) powodują, że dramatycznie zmniejsza się stymulacja ruchowa i ruchowa aktywność własna dzieci w wieku przedszkolnym, można nawet mówić o regresie sprawności ruchowej dzieci (Lewandowska 2011, s. 319). Píše ona: „Pozostawienie dzieciom czasu na samoporuszanie się już dzisiaj nie wystarcza. Celowe, planowe pomaganie dzieciom w zdobywaniu wszechstronnego, zrównoważonego kontrolowanego doświadczenia ruchowego (Sherborne, 1997, s. 71–80) jest nowym zadaniem, przed którym stoją placówki wychowania przedszkolnego” (Lewandowska 2011, s. 319).

Programy zabaw integracyjnych mimo niekonwencjonalnych metod są rodzajem interwencji pedagogicznej i mają służyć osiągnięciu celów nauczania (Vopel 1999b, s. 11). Odwołują się do wiedzy całościowej ich uczestników, oddziałują na ich emocje, zapewniają przeżycie określonych, z góry założonych przez prowadzącego, doświadczeń w relacji z innymi uczestnikami grupy (Vopel 1999b, s. 43–45).

W licznych opracowaniach dotyczących zabaw i zajęć integracyjnych podkreśla się, że ich wyróżnikami są różnorodność form aktywności ruchowej oraz zabawowa, radosna atmosfera i możliwość osiągania sukcesu w każdym ćwiczeniu. Ekspozuje się warunki tworzenia sytuacji sprzyjających aktywności ruchowej (zabawa, muzyka i atmosfera na zajęciach, dostosowanie ćwiczeń do możliwości dzieci).

Zabawy i gry ruchowe stanowią ważny element edukacyjny. Na czym jednak polega ich wartość – wydaje się obszarem mało rozpoznanym. Ze względu na przedmiot badań, czyli warunki procesu socjalizacji dzieci, interesować nas będą te elementy działania pedagogicznego, które mają charakter socjalizacyjny. Ważne jest zatem, aby określić, czego dzieci uczą się podczas zajęć opartych na propozycji ćwiczeń integracyjnych, a także co wyznacza proces socjalizacji uczestników zajęć (wszystkich biorących udział w tym zrealizowanym programie zajęć, który jest przedmiotem badań), jakie mechanizmy.

Aby móc odpowiedzieć na to pytanie, trzeba przyjrzeć się, czym jest pojedyncza sytuacja edukacyjna realizowana w oparciu o taki rodzaj zabawy oraz czym są zajęcia integracyjne z punktu widzenia procesu edukacyjnego.

Zdaniem Anny Brzezińskiej (1992; por. Brzezińska, Burtowy 1985) zabawę można opisywać z perspektywy rozwoju dziecka (podmiotu zabawy) lub aktywności oraz sytuacji, w jakiej się odbywa. Z tego drugiego punktu widzenia zabawy integracyjne poprzez swoją formę są przykładem aktywności ruchowej i działania w grupie. Zatem działania pedagogiczne oparte na ich stosowaniu polegają na tworzeniu sytuacji sprzyjających współdziałaniu. Przedmiotem tego współdziałania jest treść zadań wykonywanych przez uczestników.

Zadania w trakcie grupowych ćwiczeń (zabaw) ruchowych są różne ze względu na rodzaj zabawy lub formy ćwiczeniowej oraz sposób prowadzenia zajęć (metoda i forma realizacji ćwiczeń¹²), w związku z tym charakter współdziałania zespołowego (charakter działania podejmowanego przez dzieci podczas zajęć oraz poziom włączenia się dzieci do aktywności grupowej) może być różny.

¹² Charakter ćwiczeń ruchowych pobudza dziecko do podejmowania różnych form działalności. Na przykład zadania mogą różnić się pod względem znaczenia ruchu odwzrowanego, powielonego, wykonywanego „na komendę” czy ruchu dowolnego, ekspresji ruchowej, stosowania formy zadań otwartych, tj. takich, które można wykonać wieloma sposobami. Nauczyciel może też przez wybór zadania wyeksponować współpracę z partnerem i z grupą. Tym różnicom będzie poświęcona analiza w dalszej części rozdziału.

Niezależnie od treści zadania, ważną (główną) cechą zajęć jest konieczność podporządkowania się wymogom zadania. Cechą zabawy są dokładnie określone reguły¹³. Zabawa z definicji polega na ścisłym przestrzeganiu ustalonych wcześniej reguł (Okoń 1984, s. 358), jak podkreśla Johan Huizinga (1985, s. 48) reguł „dobrowolnie przyjętych, lecz bezwzględnie obowiązujących”.

Określone regułą przepisy i wymagania trzeba nie tylko znać, ale też jak pisze Jerzy Cieślowski (1986, s. 214) „podać się im, aby móc się bawić”. Reguły dzieci muszą przyswoić, zapamiętać i stosować w odpowiednim momencie. Huizinga (1985, s. 25–26) podkreśla przy tym, że „wobec reguł zabawy i gry niemożliwy jest jakikolwiek sceptycyzm. (...) Gracz, który sprzeciwia się regułom, względnie im się wymyka, to «popsuj-zabawa»”. Nawet najdrobniejsze odstępstwo od reguł „czyni ją [zabawę] bezwartościową”, a gracza po prostu „psują” (Huizinga 1985, s. 25).

Zabawy inicjowane i kierowane przez wychowawców jako celowo organizowane sytuacje dydaktyczne są szczególnie rytualizowane, skonwencjonalizowane, o sformalizowanych zasadach, czyli mają wysoce formalne normy postępowania, których należy przestrzegać w pewnych ściśle określonych sytuacjach (Cieślowski 1986, s. 214). Różnicując zabawę i grę, Wincenty Okoń (1987, s. 164) zwraca uwagę na charakter i znaczenie reguł – ukrytych w zabawie i zależnych od jej treści, a jawnych i sformalizowanych w grze.

Niemniej oba światy – świat gry i zabawy – są ujęte w normy. Oznacza to, że wchodzenie w interakcję z innymi odbywa się za pomocą szeregu reguł, których przestrzeganie jest warunkiem koniecznym uczestnictwa. Przy czym, jak zaznacza Roger Callois (1973, s. 309), cechą aktywności zabawowej jest podporządkowanie spontaniczności pewnym konwencjom arbitralnym¹⁴, nieznoszącym sprzeciwu, inaczej mówiąc – kontrolowanie własnych działań w odniesieniu do sformułowanych zasad.

Analiza gier prowadzi do wniosku, że reguły dotyczą:

- aktorów (liczba uczestników; rodzaj interakcji; dopuszczalne, niedopuszczalne, nakazane zachowania oraz ograniczenia dozwolonych działań);
- organizacji i przebiegu działań (czas; miejsce; reguły początku i zakończenia);
- używanych zasobów materialnych (jeśli są wykorzystywane).

¹³ Reguła – «zasada postępowania ustalona przez kogoś lub przyjęta na mocy zwyczaju» (*Słownik języka polskiego* 2007). Pojęcie reguł jest stosowane zamiennie z określeniami „zasady zabawy” czy „regulamin gry”.

¹⁴ Reguły są arbitralne, tzn. nie mają uprawomocnienia. Arbitralność zasad polega na tym, że zasady danej gry mogłyby być inne. Innymi słowy, nie ma żadnej instancji odwoławczej, która mogłaby bez żadnych wątpliwości uprawomocnić właśnie te reguły, a nie inne (Caillouis 1973, s. 309).

Jeśli postawimy pytanie, jakie pravidła regulują działanie zabawowe, tym samym odpowiemy na pytanie, jakie zdarzenia natury psychospołecznej mogą zostać wywołane. Z tego punktu widzenia wspólne zadanie realizowane w określonym miejscu i czasie (temat współdziałania) sprzyja interakcji, ale obejmuje ona współpracę w ściśle sprecyzowanym działaniu o charakterze zadaniowym (trzeba wykonać wspólne działanie). Jest to działanie ujęte w reguły. Zadanie to ma swój tymczasowy, ale swoisty porządek – reguły, w ramach których należy postępować (Huizinga 1985, s. 25). Tym samym funkcjonowanie dzieci w sytuacjach współdziałania (działania podejmowane przez dzieci, sposoby włączania się we wspólną aktywność grupową) jest wyznaczone przez zasady określone bardzo precyzyjnie w samym zadaniu.

Sytuacje współdziałania w trakcie grupowych ćwiczeń (zabaw) ruchowych cechuje również nadzór nauczyciela, określona struktura (rozkład zadań) oraz stały skład uczestników (zespół). Bardzo rzadko podkreśla się, że program zabaw integracyjnych jest to propozycja kierowanej aktywności ruchowej, odpowiednio dawkowanej, a zajęcia mają formalną strukturę. Organizacja zabaw i ćwiczeń jest ściśle określona. Organizacja obejmuje czas trwania (w przypadku programu tu analizowanego czas realizacji obejmuje: cały rok, raz w tygodniu, 45 minut, stała pora), stałą grupę uczestników, stały rozkład ćwiczeń podczas danej jednostki metodycznej.

Każde zajęcia były realizowane w postaci zestawu ćwiczeń ułożonych według tej samej kolejności¹⁵:

- ćwiczenia rozgrzewające o charakterze ożywiającym;
- zabawa w kole;
- taniec;
- zabawa w parach;
- rozluźnienie, ćwiczenia wyciszające: ćwiczenia oddechowe, relaksacja, ćwiczenia uspokajające.

Repertuar zadań zawarty w badanym programie zajęć warto poddać szczegółowej analizie pod kątem zawartych w nich reguł funkcjonowania (bez analizy potencjalnych sytuacji problemowych, jakie zadania niosą). Chodzi o reguły, jakie obowiązywały ze względu na charakter grupowego działania i których przestrzegania domagała się prowadząca zajęcia (nie wychodząc poza sytuacje edukacyjne powstające w trakcie realizacji zajęć). Dzięki temu można zrozumieć, czego uczestnicy grupy mają nauczyć

¹⁵ Rozkład ćwiczeń (struktura zadań) był stały, ale pamiętać należy też, że wynikał z przyjętych zasad układania ćwiczeń (a więc uwzględnienia zasad i wskazówek ważnych w planowaniu zajęć, jak np. potrzeba ciągłych i dynamicznych zmian rodzaju podejmowanych czynności ruchowych, zasada stopniowania trudności czy zasada stosowania krótkiego intensywnego wysiłku fizycznego na przemian z momentami krótkiego wypoczynku) (por. Kalinowski 1989).

się podczas zajęć (tzw. integracyjnych), ale też w obszarze jakich norm dotyczących postępowania muszą umieć funkcjonować.

Ponieważ struktura zajęć była stała (układ frontalny, koło, układ taneczny w szeregu, diada, relaks), w związku z tym można popatrzeć na reguły pod kątem tego, których z nich należało przestrzegać w poszczególnych częściach zajęć (niezależnie od tego, jaka była treść zadania czy rodzaj podejmowanych czynności ruchowych). Dzięki temu można zobaczyć stopień trudności poszczególnych zadań z punktu widzenia socjalizacji.

Rozsyпка

Organizowana aktywność ruchowa na początku zajęć przebiegała w układzie frontalnym. Forma frontalna to sposób prowadzenia zajęć polegający na tym, że wszyscy wychowankowie w tym samym czasie i miejscu wykonują identyczne ćwiczenia. Nauczyciel określa pozycję wyjściową i końcową ćwiczenia, czas, liczbę powtórzeń, przerwę pomiędzy ćwiczeniami, jak również steruje intensywnością ćwiczenia – regulując tempo ćwiczeń.

Jeśli chodzi o metodę prowadzenia ćwiczeń, to dominują tu metody odtwórcze, polegające na posługiwaniu się pokazem zademonstrowanych przez nauczyciela lub wybranego ucznia bądź na odwoływaniu się do pamięci ćwiczącego, który wcześniej obserwował różne czynności (Właźnik 1996). Ćwiczenie najczęściej polega na ruchu odwzorowanym z pokazu lub wykonanym na podstawie słownego ujęcia ruchu. Ćwiczenia są wykonywane jednocześnie przez wszystkich ćwiczących na komendę lub w podanym rytmie.

Pojawiają się tu **dwie podstawowe reguły: pierwsza reguła – zajmowanie miejsca i ustawienie się frontem** (znaczy twarzą do prowadzącego) i **druga reguła – aktywność ruchowa jest inicjowana i zadawana przez prowadzącego**.

Reguła dotycząca zajmowania miejsca przez dzieci zawiera następujące wymagania: dzieci mają zająć miejsce i zwrócić się twarzą do prowadzącego. Jest to dość prosta reguła, ale absolutnie bezwzględnie obowiązująca przy frontalnej części zajęć. Mamy tu dwa warianty:

- 1) układ frontalny wyznaczony – prowadzący sam wybiera, jakie miejsca na sali mają zająć poszczególne osoby, wymienia dzieci i mówi, aby ustawiły się przed nim w wyznaczonych miejscach, w określony sposób (stoją, siedzą), dzieci mają wykonać polecenie; pewnym utrudnieniem jest sytuacja, gdy prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się na tych samych miejscach, co na poprzednich zajęciach¹⁶;
- 2) układ frontalny dobrowolny – prowadzący mówi, żeby dzieci ustawiły się w rozsyپce przodem do prowadzącego (w domyśle –

¹⁶ Taką sytuację mamy na ostatnich zajęciach nr 13.

ustawiły się, gdzie chcą, byle innym nie przeszkadzać: „Proszę ustawić się tak, aby nikomu nie przeszkadzać”).

Reguła pierwsza – nakazuje przyjąć prawidłowe pozycje wyjściowe do różnych ćwiczeń. „Ustawić się do rozgrzewki” znaczy dla dzieci: iść na wyznaczone miejsce lub znaleźć sobie miejsce na sali i ustawić się tak, by innym nie przeszkadzać. Przy tym – ustawić się „przede mną” i zająć miejsce w przestrzeni, dzieląc ją z innymi ludźmi.

Jeśli chodzi o regułę drugą, to wynika ona ze specyfiki zadania. Ćwiczenie (rozgrzewka) ma najczęściej formę pokazu, któremu towarzyszy słowny instruktaż. Prowadzący włącza płytę z muzyką i staje przed wszystkimi dziećmi (przodem do dzieci), pokazuje ruchy, które mają za nim powtórzyć. Ćwiczenia te mają przede wszystkim charakter ruchu odwzorowanego, powielonego, wykonywanego „na komendę”, znacznie rzadziej ruchu podejmowanego według własnych pomysłów. Ruchy są proste, niewymagające długich wyjaśnień. Zabawowy charakter ćwiczeń sprawia, że dokładne odtworzenie ruchu nie jest najważniejsze, zacierają się tu granice między rekreacją a gimnastyką. Niemniej ruchy wykonywane przez dziecko muszą odpowiadać wymaganiom nauczyciela.

Nie zawsze jest to zadanie oparte na naśladowaniu, gdyż ćwiczenia mogą zawierać jedynie instrukcję słowną (np. podczas zajęć nr 10 w zabawie w „zamrażanie i odmrażanie ciała” prowadzący wymienia części ciała, którą odmraża lub zamraża – odmrożoną częścią trzeba poruszać, zamrożoną – zaprzestać ruszać; prowadzący nie demonstruje ruchów). Zadanie może też mieć charakter improwizacji ruchowej (np. w zabawie „Zaczarowany las” – zajęcia nr 13), prowadzący czyta opowiadanie, dzieci wykonują ruchy – np. po słowach „Goniły pszczołki zgłodniałe misie” mają biegać, poruszać skrzydełkami i naśladować bzykanie pszczoły, a na koniec ćwiczenia – przedstawiając różne zwierzęta – tańczyć razem).

I teraz warto popatrzeć, co dziecko (uczestnik zajęć) musi zrobić ze względu na obie reguły – ono musi świadomie kierować ruchami swojego ciała zgodnie z instrukcją z zewnątrz. Czyli reguła ta nakazuje uczestnikowi zajęć, że nie może on zarządzać swoim ciałem wedle swojej chęci, tylko musi zarządzać ruchami ciała zgodnie z instrukcjami. Jednym słowem, musi odebrać instrukcje, a potem wykonać aktywność ruchową (zarządzać ruchami ciała). Czyli wprowadzić ciało w ruch, nadawać ruchom przyspieszenia i wyhamowywać na określoną komendę lub wykonać ruch odwzorowany z pokazu.

Kolejne szczegółowe reguły są związane z cechami rozgrzewki. W tej grupie zadań ważna jest szybkość reakcji na sygnały oraz szybkie zmiany pozycji i zmiany kierunku ruchu na sygnał wzrokowo-ruchowy oraz dźwiękowy. Cechą wspólną tych ćwiczeń jest powtarzalność: każdą czynność powtarzamy kilka razy. Nie jest to „celowy”, monotony ruch dążący do perfekcji określonej czynności, jak w przypadku ćwiczeń gimnastycznych. Mamy tu dynamiczne zmiany czynności ruchowych.

Aktywność ruchowa dziecka ma charakter działalności kierowanej, stąd kolejna grupa reguł jest związana ze specyficzną rolą nauczyciela. Prowadzący dobiera rodzaj ćwiczenia, pozycję wyjściową oraz liczbę powtórzeń. To on wydaje polecenie wykonania odpowiedniego ruchu i weryfikuje poprawność jego wykonania. Inicjatywa dzieci odnosi się jedynie do sposobu realizacji określonego przez nauczyciela zadania ruchowego (w improwizacjach ruchowych).

Zabawa w kole

Repertuar ćwiczeń i zabaw proponowanych w tej części zajęć obejmował różne metody realizacji. Łączy je forma prowadzenia zajęć, czyli sposób organizacji ćwiczeń, realizacji konkretnych zadań ruchowych, odnoszący się do określonego wykorzystania czasu oraz przestrzeni.

Zabawy były zawsze realizowane w formie zespołowej, w ustawieniu w kole, w układzie dobrowolnym (prowadzący nie wyznaczał dzieciom miejsca w kręgu).

Zabawy tu realizowane miały formę wspólnego tańca albo zadania grupowego (z podziałem na role – przydzieleniem konkretnych zadań ruchowych do wykonania). Ćwiczenia mogą przybierać formy zadań otwartych, tj. takich, które zapewniają dzieciom duży margines swobody (odmienne scenariusze przebiegu).

Pierwsza reguła, jakiej uczą się uczestnicy zajęć, odnosiła się do umiejscowienia się w kole. Utworzenie koła oznacza, że dzieci same wybierają sobie miejsce w kręgu. Na ogół pozycją wyjściową zabawy było stanie w kole, rzadziej siedząc na dywanie w kręgu.

Kolejne reguły były wprowadzane podczas wyjaśniania zasad zabawy. **Główna reguła** obowiązująca podczas ćwiczeń w kole to zasada: **posługiwanie się instrukcją pochodzącą z zewnątrz.** Przy czym instrukcja ta ma charakter słowny. Trzeba wysłuchać instrukcji (lub historyjki wprowadzającej).

Nie ma tu pokazu zademonstrowanego przez nauczyciela lub wybranego ucznia. Realizacja zadania wymaga odwołania się do pamięci ćwiczącego, rozumienia następstw przyczynowo-skutkowych i orientowania się, jaki element sytuacji wymaga jakiego zachowania.

Proste wydawałoby się instrukcje dotyczące ról w zabawie wymagają nie lada kompetencji. Jak np. w popularnej zabawie w „Ślepcę” (zajęcia nr 1) zasady zabawy brzmią: „Jedno dziecko stanie na środku koła z związanymi oczami i będzie wywoływać na głos dwie osoby, przez siebie wybrane. Osoby te muszą wstać, przejść na drugą stronę kręgu obok osoby w środku i nie dać się złapać, ślepiec zaś ma kogoś złapać. Osoba złapaną staje na miejscu ślepcy”.

Te niby proste reguły mogą być skomplikowane, bo mają część jawną i część ukrytą, gdyż nie da się wszystkiego powiedzieć dokładnie (omówić wszystkich scenariuszy działania).

Reguły zachowania podczas zabaw w kole nakazują być uważnym i reagować zależnie od sytuacji. Realizacja zadań wymaga uważnego odczytywania zachowań innych uczestników, zdolności dostrzegania znaczących elementów obserwowanych faktów i zdarzeń, wskazywania różnych zależności i związków przyczynowo-skutkowych.

W związku z tym do uczestniczenia w zabawie w kole trzeba już wnikliwej obserwacji i rozumienia sytuacji (dziecko musi mieć świadomość sytuacji, w jakiej jest i co można w tej sytuacji zrobić, żeby osiągnąć jakieś cele). Wykonanie odpowiedniego ruchu w trakcie zabawy wiąże się z rozumieniem kontekstu, ale też wymaga celowości ruchu i projektowego przebiegu ruchu (np. jak biegnie myszka, to zamykamy bramę za nią, ale nie chodzi tu o zamknięcie bramy samo w sobie, tylko przed kotkiem, aby uniemożliwić mu złapanie myszki). Nie wystarczy wykonać pojedyncze czynności (według instrukcji), ale trzeba rozumieć relacje między tymi czynnościami. Trzeba też skoordynować swoje ruchy z innymi, czyli trzeba patrzeć, co robią inni i do ich ruchu dopasowywać swój ruch.

Trzeba przy tym wiedzieć, zrozumieć swoją rolę: czy się wybiera, czy się jest wybieranym, czy się ucieka, czy się chowa, czy się wskakuje na krzesło i kiedy to trzeba zrobić (na jaki element sytuacji zareagować w określony sposób).

Uczestnik zabawy musi dokładnie wykonać zadania zgodnie ze swoją rolą (nie każdy może biegać, jak zostaniesz złapany, to już nie możesz biegać, musisz stanąć itd.). Swoim zachowaniem, swoją aktywnością musi zarządzać tak, żeby zabawa trwała. Jest to teren współdziałania z grupą, bo cel jest wspólny (żeby zabawa trwała, żeby się nie urwała).

Mamy tu także reguły związane z podporządkowaniem się prowadzącemu, który wybiera osobę lub kilka osób do pełnienia określonej roli (np. osobę, która staje na środku i jest ślepcem; myszkę i kotka, reszta dzieci tworzy bramę). Prowadzący też decyduje, kiedy zabawa się rozpoczyna i kończy (daje znak do rozpoczęcia, ogłasza koniec), określa czas, liczbę powtórzeń, podsumowuje, wydaje werdykt w przypadku wygranej.

Reguły: umiejscowienie i posługiwanie się instrukcją z zewnątrz są podobne jak w rozgrzewce. W ćwiczeniach w rozsypce widać jednak, jak wielkie, wręcz podstawowe, znaczenie dla socjalizacji ma stosowanie reguły zarządzania ruchami. W ćwiczeniach zaś w kole – jak fundamentalne znaczenie ma zgodność zachowań z regułą.

Zobaczymy też, jak reguła posługiwania się instrukcją pochodzącą z zewnątrz wpływa na uczestnika zajęć: w przypadku rozsypki wpływa tylko na mnie (ja sobie daję radę lub nie), natomiast w układzie w kole – jak sobie nie daję rady, to ten łańcuch działań grupowych nie będzie realizowany. Jednym słowem ćwiczenie w kole jest bardziej skomplikowanym działaniem niż wszystkie inne, wymaga współdziałania całej społeczności, w której obrębie występują zależności. Jeżeli jeden element nie działa, wtedy ta społeczność się rozpada (ta społeczność zabawowa).

Zabawy w kole są bardzo trudne, ponieważ jest dużo dzieci i obowiązuje tu naczelną regułą: „my wszyscy jesteśmy od siebie zależni w tej zabawie”. Zabawa jako działanie to jest współpraca nad utrzymaniem tego, żeby zabawa trwała.

Trudność zabaw w kole, taka techniczna, jest niewielka, nie chodzi o to, żeby bardziej skomplikowane ruchy wykonać niż w rozgrzewce, natomiast **zwiększa się wielość i ścisłość reguł**. Ponadto te **reguły muszą być realizowane wspólnie**. Ktokolwiek nie będzie ich przestrzegał, zepsuje zabawę.

Reguła brzmi: Musimy wszyscy bez wyjątku; Możesz nie wejść do koła i to jest wszystko; Jeśli wszedłeś do koła, to ciebie obowiązują reguły gry, jeżeli tego nie wykonasz, to ty zepsujesz zabawę.

Reguła musi być respektowana w całości. W tej zabawie (w kotka i myszkę) zamykamy bramę za myszką, jeśli chcemy uniemożliwić kotkowi złapanie myszki. Nie ma tu jakiejś innej, pośredniej postaci współdziałania (albo uczestnik stosuje się do zamykania bramy według reguły, albo nie może być uczestnikiem zabawy; nieadekwatne zamykanie bramy psuje zabawę).

W dążeniu do wygranej nie tyle liczą się umiejętności zawodników, ile **rozumienie reguł (odgrywanie swojej roli ściśle według reguły)**. Zgodność zachowań z regułą wpływa na przebieg całości zabawy, czy ona będzie trwała, czy będzie przerwana (co jest nazwane przez dzieci zepsuciem zabawy). Oznacza to, że weryfikowane jest na bieżąco to, czy wykonywany ruch odpowiada wymogom zabawy (zabawa się psuje).

Reguł tych na ogół nie da się przedstawić w postaci prostych recept gwarantujących skuteczne działanie. Powtarzalność zdarzeń według pewnych scenariuszy pozwala znane sytuacje poddać pewnej klasyfikacji (ich przebieg zostaje zarejestrowany w formie reprezentacji skryptowej w strukturach poznawczych).

Warto dodać, że w wybranych zabawach w kole pojawia się element rywalizacji (i w związku z tym mamy tu także reguły odnoszące się do funkcjonowania w sytuacji konkurencji lub eliminacji)¹⁷. Pojawiają się tu reguły dotyczące wyniku (np. zwycięzca łapie piłkę; jeśli złapie ma

¹⁷ W analizowanym programie mamy dwie zabawy, w których regułą jest walka o ograniczoną liczbę miejsc. Uczestnicy chodzą po sali. Na określone hasło wszyscy starają się zająć krzesło (wskoczyć na tratwę-gazetę). Potem sukcesywnie zmniejsza się liczbę gazet (krzesel).

Pojawiają się także dwie zabawy kończące się wygraną. Zabawa muzyczno-ruchowa „Znajdź swój instrument”. Prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się w kole. Każdemu dziecku wręcza karteczkę, na której jest narysowany instrument muzyczny. Następnie prowadzący omawia kolejno instrumenty, demonstrując wokalnie i pantomimicznie sposób grania i brzmienia dźwięku. Na hasło „start” wszyscy uczestnicy zaczynają „grać” na swoim instrumencie. Na hasło „stop” przestają wykonywać tę czynność i zaczynają szukać osoby, która miała taki sam instrument. Wygrywają osoby, które najszybciej odnajdą takie same instrumenty i połączą się w parę.

punkt; dostaje coś; jeśli nie złapie klęka bądź oddaje poprzednią wygraną itp.). Konstytuuje ją element emocjonalny – pewien stopień napięcia, które wynika z samej zabawy, rywalizacji i chęci wygranej.

Układ taneczny

Podczas tej części zajęć, najczęściej po ćwiczeniu w kole, dzieci mają ustawić się w dwóch szeregach naprzeciw siebie do układu tanecznego, każde na swoim miejscu, które jest ściśle określone (układ wyznaczony przez nauczyciela).

Z opisów zawartych w obserwacjach wiemy, że jest to układ taneczny do muzyki nowoczesnej, który był ćwiczony na wszystkich zajęciach. Obserwacje obejmowały naukę tańca podczas 12 zajęć, a na 13 zajęciach taniec w całości został zaprezentowany przed nauczycielkami (paniami ze świetlicy).

Ćwiczenie tańca było realizowane w następujący sposób: powtórzenie kroków poznanych na poprzednich zajęciach, następnie nauka nowych kroków. Nauka nowych kroków polega tu na tym, że prowadzący pokazuje dzieciom odpowiednie ruchy, a następnie prosi o ich powtórzenie. Kontroluje, czy wszystkie dzieci widziały pokazane ruchy i wykonują je poprawnie.

Reguły zawierające treści edukacyjne dotyczące funkcjonowania w grupowym działaniu, jakim jest nauka tańca, dotyczą: **umiejscowienia się (zajęcia wyznaczonego miejsca w szeregu) oraz posługiwania się instrukcją prowadzącego.**

Instrukcja prowadzącego ma podobny charakter jak w rozgrzewce. Prowadzący pokazuje dzieciom odpowiednie ruchy – dzieci powtarzają je. Nie jest to proste naśladowanie. Ruchy należy zapamiętać i odtwarzać w odpowiedniej liczbie powtórzeń, w określonym rytmie i sekwencjach, po których następuje zmiana podejmowanych czynności ruchowych (np. 4 kroki do przodu, klaśnięcie, powrót – 4 kroki do tyłu itd.). Ćwiczenie opiera się na ruchu odwzorowanym, powielonym, wykonywanym „na komendę”, zrytmizowanym. Z tym, że w przypadku rozgrzewki uczestnik zajęć wykonywał pojedyncze czynności na polecenie, tu musi wykonać sekwencję ruchów.

Nauka jakichkolwiek układów tańca wymaga opanowania umiejętności wykonywania ruchów w sekwencji i na tempo. Kierowanie własnym ruchem przez dzieci musi być tu bardziej dokładne niż w rozgrzewce. Na-

Druga zabawa to układanie zagadek dotyczących wiosny. Prowadzący prosi, żeby dzieci usiadły na dywanie w kole. Następnie rozdaje każdemu dziecku kartkę, na której znajduje się rysunek dotyczący pory roku – wiosny. Prowadzący wybiera osobę, której zadaniem jest ułożenie zagadki dotyczącej rzeczy znajdującej się na kartce. Reszta grupy zgaduje, o jaką rzecz chodzi i podnosi rękę. Osoba, która udzieli prawidłowej odpowiedzi, otrzymuje kamyczek. Zabawa trwa do momentu, aż wszystkie dzieci wymyślą zagadki. Wygrywa osoba, która zebrała najwięcej kamyczków.

leży nie tylko zapamiętać (wykonać) cały zestaw czynności i nadążać za rytmem, lecz także dążyć do perfekcji określonej czynności.

Taniec w analizowanych zajęciach – to układ ćwiczony w trzech szeregach, w pozycji wyjściowej naprzeciwko prowadzącego, z elementami kroków wymagających współdziałania w szeregach. Poszczególne figury tańca wymagają pewnej koordynacji ruchów uczestników działania grupowego: współpracy z partnerami w swoim szeregu i z całą grupą.

Zabawa w parach

Ćwiczenie w parach należy do form pracy zespołowej, ale wyróżnia je sposób organizacji ćwiczeń i zadań ruchowych, które są realizowane w diadzie.

Charakter działania realizowanego w ustawieniu w parze może być różny. Czasem są to zadania podobne jak w rozgrzewce – trzeba wykonać określony ruch.

W tych zabawach również dzieci nabywają (przestrzegają) **regułę umiejscowienia się**. To jest fundamentalna reguła (musisz być w parze).

Dzieci dobierają się w pary na dwa sposoby:

- 1) **układ dobrowolny** – prowadzący poleca, żeby dzieci dobrały się w pary według własnych preferencji;
- 2) **układ wyznaczony** – prowadzący wybiera osoby, które mają utworzyć pary („stań z..., on jest twoją parą”).

Wyznaczanie osób do pary może łączyć się z elementami losowego doboru osób w parze¹⁸.

Obowiązuje tu dodatkowa reguła, że prowadzący jest arbitrem – rozstrzyga, czy można opuścić dane miejsce, czy można opuścić miejsce w parze. Rozstrzyga sytuacje, gdy któryś z uczestników jest niezadowolony z ustawienia („czy mogę stać z kimś innym?”).

W diadach mamy jeszcze **regułę odnoszącą się do realizacji zadania: posługiwania się instrukcją**. Z tym, że ta reguła dotyczy tylko pary, czyli przestrzeganie reguły pozwala parze na utrzymanie się w zabawie. Jeżeli nie przestrzega jej chociaż jedna osoba w diadzie, to para wypada z zabawy.

Czasem działanie w parze jest elementem większej całości. Ale zawsze **konsekwencja nieprzestrzegania reguły dotyczy pary** (w ćwiczeniach w kole – konsekwencja nieprzestrzegania reguł dotyczy wszystkich).

¹⁸ Taka sytuacja nastąpiła podczas zajęć nr 1, gdy dzieci siedziały na dywanie. Prowadzący wybrał osiem osób i polecił, aby ustawiły się one pod ścianą. Później wybrał kolejne osiem osób i prosił, aby ustawiły się pod szafką (po przeciwnej stronie sali). W ten sposób utworzyło się osiem par.

Kilka razy dzieci losowały karteczki z kolorami. Jeżeli dwie osoby wylosowały ten sam kolor, to tworzyły parę. Podczas zajęć nr 10 dzieci odliczyły kolejno do ośmiu i miały zapamiętać swoją cyfrę. Osoby z takimi samymi numerami stały razem w parze.

Tutaj, podobnie jak w kole, nie ma odwzorowywania, tylko **trzeba zrozumieć regułę**, zorientować się, jaki element sytuacji wymaga jakiego zachowania. I podobnie jak w zabawach w kole, jest to bardzo trudne.

W ćwiczeniach w parze mamy też element, jakim jest rywalizacja. Wypadnięcie z zabawy już jest eliminacją, ale w niektórych zabawach element rywalizacji jest zawarty w regule danej zabawy (np. tratwa: dzieci mają zająć miejsce na gazetach, których jest mniej niż par; w kolejnych etapach zabawy tratw ubywa, na końcu zostaje tylko jedna). W bardzo wielu zabawach występuje konkurowanie ze sobą (kto pierwszy, kto najwięcej, najdłużej). Zabawy te pobudzają silne emocje.

Jak w metodzie Sherborne zabawy w parach i zespołach mogą mieć charakter relacji „z”, relacji „razem” i relacji „przeciwko”¹⁹. Rywalizacyjny charakter ćwiczeń w parze oznacza współdziałanie z partnerem diady „przeciwko” innym diadom.

W przypadku niektórych zadań, jak np. odgrywanie w parze scenki pantomimicznej (jako zagadki dla pozostałych dzieci), zacierają się granice między zabawą w parze a zabawą zespołową (jeden etap odbywa się w parze, kolejny w kole).

Relaksacja

Podczas tej części zajęć mamy powtórzenie reguł z początku, z układu frontального, czyli **umiejscowienia i znowu zarządzanie swoimi zachowaniami zgodnie z zaleceniami osoby prowadzącej zajęcia**.

Pod względem formy (ustawienia w przestrzeni) ćwiczenia relaksacyjne przypominają ćwiczenia rozgrzewające: układ frontalny, najczęściej na stojąco, uczestnicy powtarzają określone ruchy za prowadzącym wraz z głębokim wydechaniem powietrza. Tyle, że w ramach rozgrzewki proponowano aktywność bardzo pobudzającą, natomiast podczas ćwiczeń wyciszających trzeba znowu na zewnętrzne zalecenie, czyli według zewnętrznych reguł, wyciszyć organizm.

Realizacja tej reguły wiązała się z zarządzaniem swoim organizmem w ten sposób, że mimo wcześniejszego pobudzenia na brzmienie reguły trzeba podporządkować swoje działanie regule zewnętrznej.

Nieliczne ćwiczenia były wykonywane w pozycji: leżenie na plecach. Było to słuchanie relaksacyjnej muzyki lub słuchanie wizualizacji.

Nie tylko ustawienie (układ frontalny), lecz także metoda realizacji ćwiczeń (pokaz ruchów, instrukcja słowna) sprawia, że ćwiczenia uspokajające można wykonywać na różnym poziomie (podobnie jak podczas rozgrzewki, można częściowo odtwarzać ruchy, robić to wolniej niż inni,

¹⁹ Treść ćwiczeń typu relacje „z” to np. masaż partnera, kołysanie się, „piłowanie drzewa”. Relacje „Razem” – czołganie się pod/nad tunelem, który tworzy partner. Relacje „Przeciwko” – próba sił w pozycji stojącej lub siedzącej, twarzami do siebie lub plecami (odpychanie się różnymi częściami ciała: biodrami, plecami, bokiem, stopami, rękami), np. przesuwanie skały, napieranie na siebie, odpychanie.

nie wypełniać zadania zgodnie z oczekiwaniami). Koordynacja działań zachodzących pomiędzy demonstrującym ruchy prowadzącym zajęcia a uczestnikami i nie jest ona ścisła, tj. bezwzględnie przestrzegana.

Ten rodzaj ćwiczeń, podobnie jak zabawy w rozsypce na początku zajęć, z punktu widzenia socjalizacji jest łatwy w porównaniu z ćwiczeniami w kole. Opiera się na pojedynczym ruchu, powtarzanym kilka razy i odwołuje się w dużym stopniu do naśladowania. Wymaga współuczestnictwa, nie wymaga współdziałania.

Podsumowując tę część pracy – warto podkreślić kilka spraw, które wydają się istotne. Są to ustalenia, których podstawą jest próba odczytania konstrukcji programu jako planowanego sposobu organizowania aktywności uczestników zajęć: dzieci i prowadzącego zajęcia. Uczestnictwo w zajęciach oznacza przyjęcie ról, związanych z nimi obowiązków i przywilejów. Naszym zamysłem było zobaczenie, jakie zachowania przynależą do tych ról, jakie są granice funkcjonowania zgodnie z rolą, a kiedy dane zachowanie stanowić może zakłócenie dla przebiegu zajęć zaplanowanych według pewnej koncepcji.

Po pierwsze, chcemy pokazać, że specyfika działań (zadań ruchowych) organizowanych przez nauczyciela sprawia, że funkcjonowanie dziecka w zajęciach wiąże się z koniecznością przestrzegania reguł współdziałania zespołowego i podporządkowania się prowadzącemu. Wymagania zadań wymuszają podporządkowanie, które ma wręcz wymiar zero-jedynkowy: albo ćwiczysz, albo siedzisz z boku i nie przeszkadzasz (nie ma możliwości współdziałania częściowego, poza regułami, na innych zasadach). Zabawa może trwać – póki jej uczestnicy podporządkowują się prowadzącemu i przestrzegają reguł.

Po drugie, struktura zadań jest „ciasna”, nie ma czasu na swobodne działania dzieci. Proponowany (i zrealizowany) program, który jest tu przedmiotem analizy, tworzy sytuacje mocno sformalizowane, o czym była mowa wcześniej. Ćwiczenia mają charakter działań kierowanych, czyli nie można było ich realizować zgodnie z własną intencją, tylko trzeba podporządkować swoje działanie regule zewnętrznej. Musi dojść do pobudzenia tej części mózgu, która odpowiada za to, żeby dany ruch mógł być uaktywniony, wtedy kiedy sygnał do tego ruchu nie pochodzi z wewnętrznych impulsów organizmu lub własnych intencji dziecka. Dzieci mają wykonać ten wyznaczony ruch, czyli robić tylko to, co mówi prowadzący (według instrukcji słownej).

Bardzo nieliczne zabawy mają formę zadań otwartych, tj. takich, które można wykonać wieloma sposobami, a o wyborze sposobu decyduje samo dziecko. Treścią zabawy lub formy ćwiczeniowej są głównie ruchy według instrukcji nauczyciela. Ruchy dowolne – według własnych pomysłów – pojawiają się nielicznie w trakcie tańca w parach lub podczas rozgrzewki.

Kolejna sprawa – funkcjonowanie podczas zajęć obejmuje podporządkowanie się całym zestawom reguł, z których jedno są nadrzędne w stosunku do innych.

Czyli mamy reguły główne (ustawienie się i posługiwanie się instrukcją pochodzącą z zewnątrz). Dopiero do tego dochodzą (nakładają się) specyficzne reguły danej zabawy. Czyli dziecko musi połączyć fundamentalne reguły zabawy z regułami specyficznymi dla konkretnego ćwiczenia, dla danej zabawy.

Reguły szczegółowe związane z funkcjonowaniem w trakcie danego zadania nakazywały podejmować określone aktywności (np. mamy podnieść ręce i klaszczemy nad głową). Takich reguł było bardzo wiele: ustawianie się w rozsypce, na wyznaczonej linii, stanie w lekkim rozkroku, na jednej nodze, siad podparty, skrzyżny, klęk podparty, skłony boczne, w przód, wyprost, skręty tułowia, w parach plecami do siebie, naprzeciwko siebie z ugiętymi nogami i stopami opartymi o stopy partnera, leżenie na plecach, leżenie przodem, tyłem, czworakowanie, ręce wzdłuż tułowia, skoki obunóż do przodu w kierunku środka koła, chód, bieg, marsz, czołganie się na brzuchu, przesuwanie się po sali na pośladkach, podskoki lub skoki itd. Przy czym trzeba tu umieć przełożyć sygnał słowny na wyobrażenie ruchu. Do tego reagować na umowy: na sygnał zmiana kierunku i sposobu chodzenia, zmiana tempa, zmiana pozycji itd.

Trzeba wiedzieć, co znaczą komendy: „chód bociana” (chód z podnoszeniem wysoko kolan z rozłożonymi rękami – „skrzydłami”), „koniki” biegają, „szukanie grzybów” (chód z pochyleniem ciała, od czasu do czasu przyklekanie, by zerwać grzyba), „robimy most” z kilku osób będących w klęku podpartym, „połowa dzieci robi zagrodę dla owieczek”, jakaś część ciała „przykleja się do podłogi”, jazda na łyżwach, misie „zapadają w zimowy sen” (kładą się i odpoczywają), „rozgrzewanie się na mrozie” (pocierają zmarznięte części ciała, chuchają na ręce, wykonują przysiady, przeskakują z nogi na nogę), „rowerek” czy „opadają płatki śniegu” itd.

Wraz z nabywaniem doświadczenia w zabawach staje się jasne, co to znaczy skakać przez „kałuże” lub omijać je. A także co znaczy: „żegnają się ze sobą dłonie, stopy, kolana” itd. (szczegółowe reguły zabawy dostarczają klarownych instrukcji działania: czy chodzi o pożegnanie swoich własnych dłoni, a następnie – palców (symetrycznie), czy pożegnanie z innymi uczestnikami zajęć. Kolejne rozstrzygnięcie dotyczy znowu kwestii, czy chodzi o pożegnanie „każdy z każdym” w grupie czy tylko z sąsiadem itp.).

Dodatkowo reguły dla zabawy w kole i w parze są bardzo trudne, ponieważ trzeba uważać, pamiętać, reagować zgodnie z regułą. Trzeba wiedzieć, jaki wykonać ruch w danym kontekście. Znać przypisane roli w zabawie zasady postępowania i ich kontekst (ślepiec stoi na środku, na sygnał dzieci ruszają, on je łapie itp.).

W konstrukcję programu²⁰ wpisana jest reguła posłuszeństwa. **Reguła posłuszeństwa** („zrób to, co ja ci mówię”) jest regułą niepodważalną, z którą się nie dyskutuje. Reguły nie może zmienić uczestnik zajęć. Chodzi zarówno o podporządkowanie się regule, ale też prowadzącemu, który te reguły wraz z zadaniem „oferuje” i jest ich strażnikiem.

W każdym momencie zajęć tylko prowadzący może zdecydować o modyfikacji reguły. Nawet, gdy dzieci otrzymują polecenie ustawienia się według własnego upodobania (instrukcja zawiera zasadę dobrowolności dotyczącą miejsca ustawienia na sali), w sytuacjach konfliktowych to prowadzący rozstrzyga konflikt przez wyznaczenie granic (co uczestnik zajęć może robić).

Prowadzący wyznacza miejsca, decyduje o rozpoczęciu zabawy, wyznacza kolejność dzieci, wybiera osobę do danej roli w zabawie. Jest arbitrem w sytuacji konfliktowej – rozstrzyga, czy można opuścić dane miejsce, czy można opuścić miejsce w parze.

We wszystkich obszarach obserwujemy wszechwładność ingerencji nauczyciela i bezwzględną konieczność podporządkowania się jego decyzji. Zabawę na polecenie (na komendę lub na inny sygnał, gwizdek, kląśnięcie w dłonie, dźwięk instrumentu itp.) rozpoczyna wskazana przez niego osoba. On daje sygnał do startu, wybiera kogoś do głównej roli (np. wyznacza imiennie, którzy uczestnicy zabawy wychodzą na zewnątrz pomieszczenia). Nawet jeśli sygnałem do rozpoczęcia i zakończenia zabawy jest rytmiczna muzyka, włączana i wyłączana w odpowiednim momencie, to prowadzący decyduje o tym, kiedy jest ten moment.

To on przydziela każdemu poszczególne zadania-czynności i on decyduje, jaki to będzie rodzaj zadania (np. przygotowuje karteczkę z zagadką czy zadaniem ruchowym, którą uczestnicy otrzymują). To z jego ust padają polecenia wykonania krótkich działań w ruchu (np. uściśnięcie rąk).

Do prowadzącego należy wnikliwe śledzenie przebiegu zabaw, wychwytywanie wszelkich odstępstw od ustalonych reguł. Prowadzący także wybiera odpowiedni moment zakończenia. Po zakończeniu zabawy ogłasza wynik toczącego się współzawodnictwa wraz z uzasadnieniem, a po zakończeniu pracy w grupach to właśnie prowadzący kieruje prezentacją wyników pracy poszczególnych grup.

To on może zdecydować, czy zrezygnować z punktacji, czy wprowadzić inny sposób oceny wyników niż zawarty w propozycji zabawy (np. „po wykonaniu zadania grupa nagradza aktora brawami”).

²⁰ Program jest tu rozumiany jako projekt swoich działań podczas zajęć, planowania rozłożenia zadań w czasie, jakim dysponuje, aranżowania przestrzeni do pracy, wchodzenia w bezpośrednie, partnerskie kontakty z uczniami, organizowania i motywowania ich do działania, kierowania poprzez odpowiednie polecenia i zadania, udzielania pomocy, oceniania (Basińska 2011, s. 460).

Zaznaczamy, że wszechwładność nauczyciela, jako cecha zaplanowanego sposobu organizowania aktywności dzieci, nie jest tu wartościowana negatywnie. Naszym zadaniem nie jest tu analiza teoretyczno-metodyczna programów zajęć integracyjnych, co było wyraźnie podkreślone na samym początku. Chodziło nam o odczytanie koncepcji tego wziętego do analizy programu (jako przykładu praktyki pedagogicznej). W jego konstrukcję jest wpisane określone podejście do prowadzenia zajęć. Interesuje nas zatem projekt zarządzania zajęciami przez prowadzącego, zakreślony w planowanych zajęciach obszar jego roli (nie oceniamy, czy ten projekt jest dobry, czy zły).

Wyraźnie w koncepcję zajęć wpisane jest zachowanie nauczyciela, który, aby wyzwolić zróżnicowane formy aktywności, a także je odpowiednio podtrzymywać i ukierunkowywać, przywiązuje szczególną wagę do stosowania metod pracy. Chodzi o te z nich, które akurat może nie stwarzają dzieciom warunków do autonomicznych decyzji dotyczących własnych działań czy do wypowiedzania własnych sądów o różnych nurtujących je problemach, ale za to pozwalają zrealizować zabawy w sposób płynny, bezpieczny, efektywny i atrakcyjny, dostarczając uczniom nowych doświadczeń, dając przy tym poczucie satysfakcji i sukcesu z przekraczania aktualnych możliwości.

Sam przebieg takich zajęć opartych o ten rodzaj zadań (ćwiczeń ruchowych) będących źródłem doświadczeń edukacyjnych musi być zorganizowany wokół reguł (i ścisłego ich przestrzegania). Reguły, co było wielokrotnie zaznaczane, pozwalają uczestnikom zajęć sprawnie i skutecznie działać.

Odpowiednie zarządzanie zajęciami ruchowymi o określonej strukturze społeczno-organizacyjnej wymaga też, aby szczególną wagę przywiązywać do wszystkich faz zajęć (stąd decyzja jest po stronie prowadzącego dotycząca struktury zajęć – rozłożenia zadań w czasie, jakim dysponuje).

Wszechwładność w tym znaczeniu jest wartościowym sposobem optymalizacji przebiegu realizowanych przez dzieci zadań i maksymalizacji uzyskiwanych efektów. Dzięki niej dzieci mogą zdobywać ukierunkowane, sensownie zaplanowane doświadczenia pod opieką osoby prowadzącej²¹. Właśnie przez pewną autorytarność nauczyciel dla uczestników planowanych zajęć ruchowych „tworzy przestrzeń do działania”, działania organizowanego w złożonych kontekstach (Basińska 2011, s. 457).

Efektywność jego poczynań, zgodnie z przyjętą przez niego rolą (organizatora aktywności dzieci), wymaga od dzieci podporządkowania się

²¹ Kierowanie, wyznaczanie określane jest jako przejaw stylu o charakterze kierowniczym, przeciwstawianego stylowi wyzwalamu. O wartościowaniu negatywnym tego stylu czytamy w wielu pracach pedagogicznych (zob. Basińska 2011, s. 457; Parczewska 2011, s. 418), jak i psychologicznych. Dobry nauczyciel – jako stymulujący rozwój – powinien być, zdaniem Marii Kielar-Turskiej (1992, s. 28–37) niedyrektywny, powinien realizować zasadę dwupodmiotowości w nauczaniu.

dorosłemu, a interakcja jest oparta na systemie zewnętrznych, zaplanowanych przez nauczyciela aktywności²², co nie musi zagrażać realizacji zasady dwupodmiotowości w nauczaniu.

W opracowaniach dotyczących komunikacji spotykamy opisy odmiennych jakościowo kompetencji odnoszących się do różnych jakościowo sytuacji kontaktu. Porozumiewanie się w sytuacji zadaniowej wymaga odnalezienia się we wspólnie konstruowanym planie działań (Jakubowska 1996, s. 34). Specyfika zadań (ćwiczeń ruchowych) wymaga komunikacji pozycjonalnej: udzielania instrukcji, wydawania poleceń dla osiągnięcia celów (wspólnego wykonywania zadania), bo one porządkują tok zajęcia i ułatwiają dynamiczne przejście do następnej zabawy. Współdziałanie²³ z definicji oznacza podjęcie się świadomie wykonania jakichś częściowych działań podporządkowanych temu celowi, czyli uznanie swojej roli, a także odpowiedni sposób komunikowania się, który Jadwiga Lubowiecka (2011, s. 377) określa „kompetencją sprawczo-instrumentalną”.

Inspirowanie dzieci do aktywności przez nauczyciela za pomocą zadań ruchowych jest tutaj wybraną świadomie drogą rozwijania kompetencji współdziałania metodami zorientowanymi na zadanie. Jest próbą przełożenia koncepcji, planu na język codziennej praktyki edukacyjnej. W tym świetle analiza programu prowadzi do wniosku, że prowadzący buduje poprzez stabilną strukturę zajęć miejsce, gdzie dzieci mogą bezpiecznie i efektywnie zdobywać doświadczenia. Zarządza czasem uczniów, wyznacza ich działania, stawiając je często ponad inne wydarzenia czy nieprzewidziane sytuacje. Teresa Parczewska (2011, s. 400) pisze: „brak wyraźnie sprecyzowanych reguł może powodować, że doświadczaną przez ucznia rzeczywistość szkolną będzie cechowała przypadkowość i chaotyczność”.

²² Badano styl pracy nauczycieli wychowania przedszkolnego w roku szkolnym 2008/2009. W badaniach sondażowych wzięło udział 255 nauczycieli, natomiast podmiotami obserwacji było blisko 40% respondentów. Obserwacji podlegała aktywność nauczyciela w różnych edukacyjnych sytuacjach (dokonywania wyboru prac plastycznych na wystawę, nadawania nazwy wystawie, rozwiązywania przez dzieci problemów). Okazało się, że styl kierowniczy ujawnia się najbardziej podczas czynności organizacyjnych, przygotowujących do pracy lub zabaw (np. tworzenia przez dzieci grup dwu- i czteroosobowych). Podczas tworzenia zespołów ponad jedna trzecia badanych nauczycieli sama dobiera dzieci w pary lub do czwórek, ok. 15% poleca, by odliczyły do 2 lub 4, a stałe grupy preferuje 2% (łącznie te techniki stosuje więcej niż połowa badanych – 53,6%) (Parczewska 2011, s. 417, 420). Przyjęto założenie, że wskaźnikami stylu kierowniczego są: dobór dzieci do par przez nauczyciela, odliczanie (do 2 lub 4), stałość par. Styl wspierający cechuje spontaniczne tworzenie grup (tamże, s. 417).

²³ Autorka zaznacza, w praktyce pedagogicznej sytuacji edukacyjnych uczących dzieci współdziałania jest naprawdę niewiele. Stąd mało wiemy, jak radzą sobie dzieci w sytuacjach edukacyjnych, gdy otrzymują zadanie od nauczyciela i muszą podporządkować swoje działania z góry określönemu celowi i wspólnym działaniom z rówieśnikiem. Mają też świadomość, że ich działanie podlega ocenie nauczyciela i rówieśników (Lubowiecka 2011, s. 389).

Specyfika analizowanych tu zajęć polega też na tym, że **reguł funkcjonowania** (wymogów zadania), **których przestrzeganie obowiązywało wszystkich uczestników**, było bardzo dużo.

Warto zaznaczyć, że sama sytuacja realizacji zadania (ćwiczenia) zawsze zawiera kilka etapów, podczas których następuje przekaz treści socjalizacyjnych na temat reguł funkcjonowania (z zaznaczeniem roli prowadzącego):

- 1) **czynności organizacyjno-porządkowe – polecenia prowadzącego odnoszą się do zajęcia miejsca na sali** (prowadzący poleca, aby dzieci stanęły lub usiadły w określonym miejscu, np. na dywanie, albo same wybrały sobie miejsce; polecenie określa też, w jakim układzie przestrzennym (np. w kole, w szeregu, frontem) i osobowym (w parze, w trójkach); polecenie określa też, jakie należy przyjąć prawidłowe pozycje wyjściowe do różnych ćwiczeń);
- 2) **precyzyjne omówienie zasad (reguł)** – wyjaśnienie, na czym polega zadanie (prowadzący tłumaczy dzieciom zasady zabawy; przedstawia ćwiczenie w kategoriach oczekiwań, sekwencji czynności);
- 3) **kontrola poprawności wykonania zadania i przestrzegania ustalonych zasad**²⁴ (prowadzący ocenia poprawność i jakość wykonywanych ćwiczeń oraz stopień realizacji celu ćwiczenia; dzieci w trakcie zajęć wykonują bowiem określone zadania, a ich wyniki są na bieżąco analizowane przez nauczyciela);
- 4) **podsumowanie zabawy** – w tej części poza komentarzem dotyczącym stopnia realizacji celu ćwiczenia następuje ustalanie wyniku toczącego się współzawodnictwa (rzeczowe i przekonujące uzasadnienie werdyktu).

W świetle metodyki prowadzenia zajęć ćwiczenia i gry ruchowe mają być wesołą i radosną zabawą, bez upominania, musztrowania i karcenia. Zaleca się też wykorzystanie tych sytuacji jako tzw. **momenty wychowawcze** (odwaga, opanowanie, dokładność i odpowiedzialność, godzenie się z przegraną, szacunek do przeciwnika)²⁵.

²⁴ Spotykamy zalecenie systematycznego prowadzenia obserwacji i analizowania zachowania dzieci m.in. w pracy: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska: *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej*. Centrum Edukacji Bliżej Przedszkola, Warszawa 2012. Autorki wskazują nauczycielom kierunek obserwacji aktywności ruchowej dziecka – jest nim ustalenie różnic między dziećmi w obrębie:

- wrażliwości na obecność innych dzieci – niezważanie na nikogo, współpracowanie z rówieśnikami, pomaganie innemu dziecku, gdy ono tego potrzebuje;
- sprawności ruchowej w zakresie: chodzenia na palcach, stopa za stopą i na czworakach, przechodzenia po równoważni, skakania na jednej nodze i rzucania do celu.

²⁵ Więcej ruchu dla maluchów. Program aktywności ruchowej. Oprac. przez zespół pod kier. Marioli Szczepańskiej. Program wydany przy udziale WOKiS Urząd Miasta Słupsk, s. 9 i 12.

Omówione etapy ćwiczenia to momenty w trakcie zajęć, gdy prezentowane są reguły odnoszące się do sposobu realizacji zadania w grupie. Dodatkowymi sytuacjami służącymi uczeniu się reguł były zdarzenia o charakterze zakłócenia, gdy zachowanie któregoś z uczestników zajęć zaburza przebieg zabawy. Takie sytuacje problemowe (trudne dla uczestników zajęć) są momentem, gdy dzieci oraz nauczyciel poprzez swoją reakcję odwołują się do jakiejś reguły odnoszącej się do funkcjonowania w trakcie zabawy. To one ukazują, że nie wszystkie treści socjalizacyjne odnoszące się do funkcjonowania w trakcie zabawy są prezentowane w sposób jawny, wprost, albo znajdują się one w obszarze metazasad. Stawianie granic jest właśnie tym momentem, gdy komunikuje się uczestnikom zajęć, czego nie można robić. Nie zawsze po tej reakcji następuje precyzyjne wyjaśnienie, jak coś robić należy. Mamy tu sekwencję: złamanie reguły – stawianie granic. Rzadziej spotykamy sekwencję: złamanie reguły – stawianie granic – przedstawienie reguły.

Ważne jest poznanie, jak się te reguły ujawniają, jakie się reguły ujawniły, jak reguły dzieci odczytują w danej zabawie i jak ich przestrzegają, a także jak podchodzą do sytuacji, gdy ktoś reguł nie przestrzega. Warto analizować zabawy i zajęcia z punktu widzenia reguł także pod kątem tego, jaki jest obszar elastyczności reguł, inaczej mówiąc – jak elastyczna jest dana zasada, jakie dopuszcza indywidualne sposoby funkcjonowania dziecka. Wymaga to badań na konkretnych zdarzeniach.

Umiejętność funkcjonowania według reguł w działaniu o charakterze zadaniowym jest znacząca dla socjalizacji dziecka. Przestrzeganie ustalonych zasad jest nie tylko gwarancją bezpiecznej i zgodnej zabawy. Współdziałanie w sytuacjach o charakterze zadaniowym w grupie formalnej jako podporządkowanie się i sprostanie zasadom (wpisanym w te sytuacje mocno sformalizowane) jest ważnym doświadczeniem socjalizacyjnym.

W następnym podrozdziale chciałobyśmy pokazać, jak reguły te nabywa konkretne dziecko (uczestnik zajęć zrealizowanych według zaprojektowanego programu) oraz jak przebiega trening socjalizacyjny w praktyce.

3.2. Opanowanie reguł przez dziecko – analiza procesu socjalizacji (nauki reguł)

Jak pokazaliśmy w poprzednim podrozdziale, uczestniczenie w danym typie ćwiczeń (zadań) wymaga opanowania innego zestawu reguł i bezwzględnego podporządkowania się im. Uczestnicy analizowanych zajęć muszą funkcjonować w ścisłych „ramach” reguł. Ich przyswojenie jest koniecznym warunkiem uczestnictwa, gwarantuje skuteczne działanie.

Zaznaczyliśmy także, że trening socjalizacyjny (nauka reguł) odbywa się poprzez uczestnictwo w zdarzeniach – sytuacjach współdziałania w grupie (poprzez instrukcje, naśladowanie). Ponadto wdrażanie do

funkcjonowania zgodnie z regułami współdziałania w grupie odbywa się na różnych etapach realizacji ćwiczenia (a/ czynności organizacyjno-porządkowe, b/ przedstawienie zasad zabawy, c/ czynności kontrolne, d/ podsumowanie ćwiczenia) oraz w sytuacjach zakłócenia przebiegu zabawy (gdy ktoś reguł nie przestrzega).

Analiza konkretnych zdarzeń pozwala zobaczyć, jak następowało przyswojenie reguł w procesie socjalizacji konkretnego dziecka (Adasia). Możemy zobaczyć: jakie – wraz z upływem czasu – zachodziły zmiany w jego sposobie uczestniczenia w zadaniach (wskazujące na opanowanie reguł) i jakie etapy tego procesu się uwidaczniają oraz jakie sposoby socjalizowania dziecka bądź autosocjalizacji były skuteczne, gdyż pozwoliły ostatecznie przyswoić reguły. Innymi słowy, w tym podrozdziale chcemy pokazać, na jakich poziomach uczestniczył Adam w zależności od typu zadania, jak to się zmieniało w czasie i jakie mechanizmy o tym decydowały.

Z tego względu analiza danych zgromadzonych w trakcie obserwacji zajęć jest ukierunkowana na prześledzenie działań pedagogicznych z punktu widzenia trudności dziecka we włączaniu się we wspólną aktywność grupową (w trakcie zajęć wymagających współdziałania ich uczestników). Przy czym sam problem niemożności sprostania zasadom (wymaganiom) zadania przez dziecko i jego przyczyny nie są tu z tej perspektywy istotne. Istotą procesu socjalizacji jest opanowanie zestawu reguł. Zatem interesować nas będzie głównie to, jak do tego dochodzi i co się dzieje, gdy Adam reguł nie przestrzega – jak podchodzą do tego inni uczestnicy (rówieśnicy) i co robi prowadzący zajęcia nauczyciel, czuwając nad tym, aby proces uczenia reguł u Adama szedł w wyznaczonym kierunku.

Zakłócenia przebiegu zabawy z tego powodu są doskonałym laboratorium do obserwacji, opanowanie jakich zasad gwarantuje skuteczne działanie. Sytuacje zakłócenia pokazują granice łamania reguł (czy też granice dopuszczające indywidualne sposoby funkcjonowania dziecka w trakcie tego typu aktywności), a także jak dochodzi do korygowania jego funkcjonowania w odniesieniu do sformułowanych zasad. Czyli jak dziecko w interakcji z grupą i prowadzącym zajęcia podporządkowuje się, socjalizuje się i jest socjalizowane.

Proces opanowania zestawów reguł (które umożliwiały uczestniczenie w danym typie ćwiczeń) u Adama powoli następował, choć w ogóle był znacznie utrudniony. Mamy tylko fragment tego procesu, ale na tle innych dzieci jest on wyrazisty, trwa znacznie dłużej w czasie, jest okupiony wielkim wysiłkiem Adama i wszystkich uczestników zajęć. Nie zakończył się pełnym sukcesem, gdyż nie do końca chłopcu udaje się opanować niektóre reguły.

Aby dowiedzieć się, które reguły Adam opanował (realizuje), które znajdują się w strefie najbliższego rozwoju (próbuję realizować, ale trzeba je przypomnieć, podtrzymać), a których reguł nie potrafi opanować, analiza zdarzeń powinna uwzględniać trzy poziomy funkcjonowania dziecka

w sytuacjach współdziałania podczas grupowych ćwiczeń (zabaw) ruchowych:

- sytuacje, w których Adam funkcjonuje zgodnie z regułą (przestrzega reguł dla wszystkich uczestników);
- sytuacje, w których te reguły muszą być przypominane, egzekwowane;
- sytuacje, w których mimo przypominania i prezentowania reguły Adam nie umie jej użyć²⁶.

Przypomnijmy jeszcze, że każde zajęcia składały się z tych samych części: na początku była prowadzona krótka rozgrzewka w ustawieniu w rozsypanie, następnie zabawy integracyjne w kole, kolejnym elementem zajęć było ćwiczenie układu tanecznego, potem zabawy w parach (wyznaczonych przez prowadzącego lub ustalonych przez dzieci), na końcu zajęć pojawiały się ćwiczenia oddechowe i relaksacyjne (podobnie jak na początku zajęć w układzie frontalnym).

Zajęcia zasadniczo wymagały współdziałania ich uczestników w obszarze wyznaczonym przez ściśle reguły formalne. Jednak reguły dotyczące działań w ramach poszczególnych ćwiczeń (na różnych etapach zajęć) mają różny poziom komplikacji, o czym była mowa w poprzednim podrozdziale. W ćwiczeniach realizowanych w rozsypanie (układ frontalny) mamy znacznie prostszy zestaw reguł niż w ćwiczeniach w kole czy w parze. Stąd opanowanie ich jest dla Adama łatwiejsze. Przyjrzyjmy się jednak, jak to się działo (jak przebiegała nauka reguł jako proces).

Układ frontalny (na początku zajęć)

Ćwiczenia w układzie frontalnym zawsze występowały jako pierwsze zadanie. Zaraz po powitaniu i sprawdzeniu listy obecności dzieci ustawiały się w rozsypanie przodem do prowadzącego. Następnie prowadzący tłumaczył zasady zabawy, po czym włączał muzykę i pokazywał kilka ruchów, które dzieci miały powtórzyć. Zobaczmy, jak Adam nabywał wiedzę i umiejętność funkcjonowania zgodnie z regułami niezbędnymi do uczestniczenia w tym rodzaju zadań, jaki był wykonywany w układzie frontalnym.

Po pierwsze, analizując zajęcia nr 1, 2, 6, 8, 10, 12 napotykamy sytuacje, w których zachowania Adama utrudniają innemu dziecku realizację ćwiczeń. Te utrudnienia mają różne przyczyny. Przede wszystkim trudności Adama dotyczą podporządkowaniu swoich ruchów instrukcji – zajęcia nr 1 i częściowo zajęcia nr 2.

²⁶ Warto zaznaczyć, że obserwacje obejmują 3 miesiące (13 zajęć) w drugim semestrze roku szkolnego, czyli w drugiej połowie uczestniczenia w tej grupie w ramach tych zajęć. Dzięki temu widać jeszcze wyraźniej, czego miał się nauczyć (jakie reguły miał znać), a jak funkcjonuje w zajęciach, pomimo uczestniczenia w nich przez okres ponad pół roku (jak współpracuje, jak wchodzi w interakcję).

Podobnie podczas zajęć nr 10 chłopiec na skutek trudności w sprostaniu zasadom ćwiczenia kopie niechęć koleżankę. We wszystkich tych przypadkach dzieci z niechęcią reagują na zachowania Adama i odwołują się do dorosłego z oczekiwaniem na wprowadzenie zmiany w ich sytuacji. Zachowania dorosłego zawierają przede wszystkim przypomnienie reguł i konkretne wskazania dla Adama dotyczące tego, co ma robić (a nie tego, czego nie ma robić). Podczas zajęć nr 6 pojawia się sytuacja, w której utrudnienie powstaje na skutek celowego działania Adama (chłopiec „zaczepia” koleżankę poprzez naśladowanie jej ruchów „papugowanie”).

Podczas zajęć nr 8 i 12 widzimy, że chłopiec podejmuje próby wykonania zadania, ale ma z tym zbyt duże trudności i w końcu zaprzestaje prób. Na pytanie dorosłego, co się stało, dlaczego nie ćwiczy, Adam odpowiada: „Nie umiem tego zrobić”. Podczas zajęć nr 8 osoba dorosła sama udziela chłopcu wsparcia – proponuje mu, żeby powtarzał ruchy razem z nią, a w zajęciach nr 12 taka wypowiedź Adama powoduje odmienne działanie dorosłego, prosi on inne dziecko o udzielenie mu pomocy w wykonaniu ćwiczenia – mamy tam przykład uczenia Adama przez rówieśnika, jak dane ma zrobić zadanie.

Zajęcia nr 10 zasługują na wyjątkową uwagę, tu też mamy sytuację, w której chłopiec z powodu niezgrabnych ruchów trąca (kopie) koleżankę, ale od razu mówi, że nie chciał jej uderzyć. Tu pojawia się druga trudność, koleżanka nie dowierza mu. Adam przesuwa się dalej i kontynuuje ćwiczenie. W trakcie tego zdarzenia podporządkował się dwóm regułom (wykraczającym poza samo ćwiczenie): przeproszenie, zapewnienie o przypadkowości zdarzenia oraz ustawienie się tak, aby nie przeszkadzać innym podczas ćwiczenia.

Te zajęcia nr 1, 2, 6, 8, 10, 12 najwyraźniej ukazują zmiany w umiejętnościach Adama, odnoszące się do podejmowania prób funkcjonowania w przestrzeni razem z innymi oraz realizacji ćwiczeń, nawet wtedy, gdy sprawiają mu trudność, a także, co bardzo ważne, do poinformowania o napotykanym trudnościach i przyjmowania pomocy. Zachowania dzieci, które zetknęły się ze skutkami trudności Adama, też uległy zmianie, od początkowo stosowanego działania konfrontacyjnego polegającego na zwracaniu się do dorosłego ze skargą, do wyrażania pewnej nieufności, ale bez konfrontacji. Na doraźną prośbę dorosłego pojawia się też udzielenie pomocy w postaci uczenia, jak wykonać konkretne ćwiczenie.

Po drugie, biorąc pod uwagę zajęcia nr 3, 5, 7 i 9, możemy zauważyć inne zjawisko, osoba dorosła w tych zajęciach zarządza zajmowaniem miejsc przez dzieci, wskazując, gdzie które z nich ma się ustawić. W opisie tych sytuacji nie znajdujemy zdarzeń wskazujących na trudności pojawiające się w trakcie realizacji tej grupy ćwiczeń. Można też zauważyć, że dorosły przeplata sytuacje, w których dzieci same decydują o zajmowanym miejscu do ćwiczeń z sytuacjami, w których on zarządza sposobem rozmieszczenia dzieci. Pozwala to dzieciom na zdobycie pewnych

konkretnych doświadczeń dotyczących korzystnego usytuowania w przestrzeni konkretyzujących regułę „nieprzeszkadzania”.

Po trzecie, na zajęciach nr 4, 8 i 11 mamy do czynienia z trzecim rodzajem sytuacji, a mianowicie wyłączeniem chłopca z działań realizowanych przez grupę, chłopiec albo ich nie podejmuje (zajęcia nr 4 i 11), albo po kilkukrotnych niepowodzeniach odłącza się od grupy (zajęcia nr 8). Za każdym razem sytuacja ta jest odnotowywana przez osobę dorosłą poprzez zwrócenie się do chłopca z zapytaniem oraz udzieleniem zgody na chwilowe wyłączenie się z aktualnie realizowanych przez grupę zadań.

Najbardziej rozbudowany dla omawianego chłopca był obszar zdobywania doświadczeń w konfrontowaniu się z trudnościami. Ułatwieniem dla niego i dla grupy było włączenie się od czasu do czasu osoby dorosłej w bardziej dyrektywny sposób zarządzającej organizacją sytuacji (wyznaczanie miejsc). Również element indywidualizacji, chwilowe zezwalanie chłopcu na wyłączenie z działań, mogło zapobiegać przeciążeniu trudnościami i utrzymać chęć chłopca do podejmowania dalszych prób.

Wydaje się ważne zwrócenie uwagi także na pewne szczegóły zdarzeń, które pokazują, jak doszło do tego, że Adam jednak wdrożył się do przestrzegania zasad, np. ustawienia się w rozsypce. Podczas rozgrzewki reguła ta jest potrzebna po to, by było można wykonywać dalsze zadania. Dla Adama ta reguła jest trudną regułą i on w różny sposób się z nią mocuje. Popatrzmy, jak przebiega proces socjalizacyjny i jak prowadząca wprowadza zasadę nieprzeszkadzania innym dotyczącą ustawienia się, jak wtłacza ją w zestaw reguł, które muszą być opanowane.

Przypomnijmy, że podczas pierwszych i drugich zajęć dochodzi do przepychania między dziećmi, konflikt w obu przypadkach odnosił się do nieprzestrzegania reguły ustawienia się do układu frontального (trzeba się ustawić tak, żeby innym nie przeszkadzać). Inne dziecko daje Adamowi sygnał przekroczenia granicy (przesuń się, zasłaniasz). W obu zdarzeniach Adam tę regułę łamał, zapewne po to, by uzyskać coś dla niego wartościowego, czyli znalezienie się w pierwszym rzędzie (gdzie można dobrze widzieć prowadzącego pokazującego ruchy).

W obu zdarzeniach prowadzący nie komentuje tego, że Adam tej reguły nie przestrzega, tylko egzekwuje jej przestrzeganie jako reguły nadrzędnej i bezwzględnie wymaganej. W pierwszej sytuacji prowadząca mówi Adamowi, co on ma zrobić (tu i teraz, w tej sytuacji). Nauczycielka podchodzi do Adama i pojawia się polecenie zawierające wyznaczenie granic typu „zrób to, co ja ci mówię” („stań w drugim rzędzie”). W drugiej sytuacji zasadę ustawienia się prowadząca wprowadza już jako regułę obowiązującą. Wyłącza muzykę i mówi do wszystkich uczestników: „Proszę ustawić się tak, by nikomu nie przeszkadzać”. Tym samym przekazuje ogólną regułę: tak macie się ustawić (wy), poczekam teraz chwilę, żebyście (wy) mogli się ustawić, czyli poczekam, aż (wy) te reguły zrealizujecie. I Adam na ten przekaz reaguje jako na regułę, podporządkowuje się

regule. Adam się dowiedział, że jeżeli jest w konflikcie z koleżanką o to samo miejsce (stanęli „za ciasno”), to trzeba ustawić się tak, aby nikomu nie przeszkadzać. Na pierwszych zajęciach Adam dowiedział się jedynie, co ma zrobić (że on ma stanąć tu, w wyznaczonym miejscu), a na drugich dowiedział się, że to jest reguła.

W obu sytuacjach nastąpiło złamanie reguły. Przy czym została złamana reguła, którą nauczycielka uważała za ważną. Widzimy jednak różnicę: w pierwszej sytuacji prowadząca zastosowała inną technikę rozwiązywania konfliktu – zachowała się jakby „jeden na jeden” (raz się zdarzyło – to powiedziała, jak to trzeba rozwiązać), w drugiej sytuacji pokazała, że to jest reguła (obowiązująca wszystkich, obowiązująca zawsze) i reguła musi być zrealizowana (tu rządzi ta reguła). Prowadząca w sytuacji łamania reguły niejako „zatrzymała” zdarzenie (przerywając ćwiczenie) i przekazała komunikat, kierując go do wszystkich: reguła brzmi tak i macie ją wykonać (nie ma zabawy, reguła jest rzeczą świętą – idźcie na swoje miejsce, poczekam chwilę, aż się ustawicie, wtedy zaczniemy zabawę).

W czasie zajęć nr 4 nauczycielka wraca do ustawienia dobrowolnego i mamy tu ciekawe do analizy zdarzenie, kiedy Adam nie ustawia się razem z dziećmi, ale siada z boku (bawi się). Prowadzący podejmuje próbę wyegzekwowania przestrzegania reguły: „Adam ustaw się obok innych dzieci, zaczynamy zajęcia”. Adam wyjaśnia, że nie ma ochoty i otrzymuje zgodę na czasowe wycofanie się.

Zajęcia nr 5 to przykład, gdzie prowadząca ponownie dyryguje realizacją, wyznaczając dzieciom miejsca. To zdarzenie również przebiega bez zakłóceń, podobnie jak podczas zajęć nr 3. Chłopiec stoi w pierwszym rzędzie pośrodku sali i to miejsce (atrakcyjne dla niego) zostało mu wyznaczone.

Podczas zajęć nr 6 mamy zdarzenie, które pokazuje, że reguła nadal nie jest opanowana przez Adama. Ustawienie znowu ma charakter dobrowolny i Adam nadal łamie regułę, ale robi to już świadomie, nie dlatego, że się przepycha do przodu (do pierwszego rzędu), potrącając innych, którzy przeszkadzali mu w ustawieniu się w pierwszym rzędzie. Adam staje za dziewczynką, blisko za jej plecami – przedrzeźnia, ale też przeszkadza (bo dziewczynka żąda, aby stanął dalej: „Przesuń się, nie mogę ćwiczyć!”). Adam na to reaguje tak, jakby nie widział, jakby to robił nie w pełni świadomie (jakby mówi: „ja nic nie robię, nie przeszkadzam”). Zamiast stanąć na swoim miejscu, drażni się z Zuzią. On zaakceptował regułę. Jednakże łamie ją świadomie. On tutaj łamie dwie reguły – nie słucha polecenia prowadzącej (reguła naczelną – jego aktywność ma być aktywnością inicjowaną przez osobę prowadzącą) i nie podporządkowuje się tej regule ustawienia się, że oni mają zająć miejsca. Można się zastanowić, czy nie sprawdza w ten sposób mocy reguły (co jest zjawiskiem częstym na wczesnych etapach jej przyswajania).

Zajęcia nr 7 przebiegają bez zakłóceń. Nauczycielka ponownie zarządza regułą, wyznacza Adamowi miejsce w pierwszym rzędzie. Podczas zajęć nr 8 Adam ustawił się już bez problemu, mimo że jest układ dobrowolny. Reguła jest więc przez niego przestrzegana. Na zajęciach nr 9 nauczycielka znowu wyznacza dzieciom miejsca (Adam staje w drugim rzędzie na środku sali). Kolejne zajęcia (nr 10 i 11) pokazują, że Adam tę regułę już przyjął i ustawił się bezkonfliktowo do układu frontального dobrowolnego. Przy czym na 11 zajęciach chłopiec zajmuje miejsce na końcu, w ostatnim rzędzie. Utrudnia mu to uczestniczenie w zadaniach (wychyla się, staje na palcach, żeby zobaczyć ruchy prowadzącego). Podczas zajęć nr 12 i 13 prowadząca wyznacza miejsce. Tym samym do końca zajęć zarządza tą regułą dyrektywnie, wskazując gdzie kto ma stanąć.

Podkreślimy, że prowadząca rezygnuje z dobrowolności (nie z reguły, tylko z dobrowolności polegającej na tym, że dzieci ustawiają się tam, gdzie chcą). Tym samym dyryguje realizacją, narzuca, za nich tę regułę realizuje. Tak jakby nie miała zaufania do tego, że Adam czy inne dzieci tę regułę zrealizują i tę regułę zmienia w działania dyrektywne. Można powiedzieć, że tę regułę (nieprzeszkadzanie) prowadząca uznaje za konieczną, natomiast postrzega tę grupkę uczestników (nie tylko Adama) jako grupkę, która się tą regułą jeszcze się nie posługuje. Ponieważ występuje łamanie tej reguły, w związku z tym nauczyciel do końca zajęć zarządza nią dyrektywnie, wskazując gdzie kto ma stanąć. Jest to korzystna strategia, zdarzenie przebiega bowiem bez zakłóceń, reguła jest realizowana. Jednym słowem Adam się podporządkowuje regule, ale widzimy, że posługuje się nią, gdy osoba dorosła poleceniami z zewnątrz zarządza ustawieniem dzieci (całej grupy), co ogranicza ustawienia potencjalnie kolizyjne.

Prowadząca jeden raz żąda podporządkowania się, gdy chłopiec nie reaguje na polecenie ustawienia się („Adam, ustaw się obok innych dzieci, zaczynamy zajęcia!” – zajęcia nr 4, rozgrzewka), jednak się wycofuje i zgadza się na to, by Adam bawił się klockami. Adam dowiaduje się tu, że może „nie chcieć” brać udziału w jakimś ćwiczeniu.

Wielokrotnie nauczyciel naprawia sytuację zakłócenia w trakcie realizacji ćwiczenia, przywołując regułę ustawienia się. Raz kieruje polecenie do grupy (zostańcie na swoich miejscach i nie podnoście się – zajęcia nr 2; pozostańcie na miejscach – zajęcia nr 7), częściej do poszczególnych dzieci, tych, które w interakcji z Adamem nie mogły ukończyć ćwiczenia. Prowadzący w takiej sytuacji anulował ćwiczenie i dawał im szansę wykonania go jeszcze raz, zaczął jednak od ustawienia (mówi do Wiktorii, aby wróciła na swoje miejsce i zajęła się wykonywaniem ćwiczenia – podczas zajęć nr 5; wydaje Oli polecenie, aby wróciła na miejsce i dokończyła ćwiczenie – zajęcia nr 9). Adam tylko raz dostaje takie polecenie (wróc na swoje miejsce – zajęcia nr 11). Są to sytuacje, w których Adam uczy się reguły – dowiaduje się, że kontynuacja zabawy po przerwie (zakłóceniu)

wymaga pozostania na miejscu lub wrócenia na miejsce, i dopiero po wykonaniu czynności pojawia się sygnał „bawimy się dalej”.

Podsumowując, Adam tę regułę podstawową jednak opanował. Staje poprawnie, jest w grupie. Na zajęciach nr 8, 10 i 11 (na początku zajęć) samodzielnie ustawia się i nie trzeba mu reguły powtarzać ani ingerować, gdyż on jej przestrzega bez zakłóceń. W przypadku zakłócenia, jakie wywołuje nieprzestrzeganie reguły (zajęcia miejsca), nauczyciel jedynie egzekwuje i przypomina regułę: każdy staje na swoim miejscu (i tam ćwiczy), czyli ustawiamy się obok innych, nikomu nie przeszkadzamy. Prowadzący nie komentuje tego, że Adam tych reguł nie przestrzega, tylko egzekwuje ich przestrzeganie poprzez polecenie dotyczące ustawienia się (z informacją dotyczącą swoich oczekiwań). Prowadzący też nie wskazał, w jakim miejscu Adam ma stanąć i obok których dzieci.

Znacznie trudniej przychodzi mu opanowanie tego, co trzeba dalej realizować na podstawie tej reguły, czyli przestrzeganie reguł dotyczących czynności. Tu się pojawiają trudności. Chodzi o drugą naczelną regułę, regułę podporządkowania swoich czynności – zarządzania ruchami ciała według instrukcji, podczas aktywności pobudzających oraz wyciszających. Przeanalizujemy na konkretnych zdarzeniach, jak przebiega proces socjalizacyjny i jak prowadząca wprowadza zasady dotyczące uczestnictwa w działaniu grupowym, jak wtłacza je w zestaw reguł, które muszą być opanowane.

Zarządzanie ruchami ciała podczas zadań realizowanych w układzie frontalnym wymaga innych kompetencji od uczestników niż w czasie zabaw w kole czy w parach. Rozgrzewka na ogół nie zawierała trudnych zadań ruchowych. Dzieci naśladowały prowadzącego (stojącego przed nimi na środku sali). Z opisu wiemy, że było to kilka prostych ruchów. Nie była tu wymagana perfekcyjna precyzja i koordynacja ruchów, dostosowanie ruchów do tempa. „Poprawność wykonania” była tu zasadą trudną do egzekwowania, ale do jakiego stopnia były akceptowane odstępstwa od normy poprawności, nie wiemy. Prowadzący mógł komentować sposób wykonania ćwiczenia przez dzieci (korygować, oceniać), jednak jego interwencje musiały być adekwatne do wymagań wynikających z zabawowego charakteru zajęć i metodyki ich prowadzenia.

Adam na ogół na każdych zajęciach uczestniczy w rozgrzewce bez zakłóceń. Podczas zajęć nr 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12 i 13 wykonuje wszystkie ćwiczenia z dużym zaangażowaniem, wkładając wiele starań w to, by realizować ćwiczenia zgodnie z oczekiwaniami dotyczącymi poprawności. Mamy podczas rozgrzewki tylko cztery sytuacje, w których realizacja ćwiczenia w układzie frontalnym ujawnia trudności dziecka.

Podczas zajęć nr 4 (w czasie rozgrzewki) Adam nie bierze udziału w ćwiczeniu, nawet nie przystępuje do niego. Prowadzący nie od razu akceptuje to, że Adam jest poza grupą i egzekwuje uczestnictwo, powołując się na regułę, przywołuje go przy tym imiennie („Adam, ustaw się

obok innych dzieci, zaczynamy zajęcia!”). Prowadzący zgadza się na wyjście Adama z grupy, jak tylko uzyskał wyjaśnienie, w którym chłopiec przedstawił mu swoje motyw, że nie ma chęci ćwiczyć. Zgadza się jednak chwilowo („posiedź tutaj trochę”).

Podczas zajęć nr 8 Adam również nie bierze udziału w ćwiczeniu w czasie rozgrzewki, ale odejście z grupy nastąpiło w trakcie ćwiczenia (Adam do pewnego momentu był zaangażowany, próbował powtarzać ruchy) i odejście to zostało spowodowane porażką. Adam nie daje rady – nie pamięta ruchów, myli się i dobrowolnie odchodzi z grupy. Podobnie jak w ćwiczeniu opisanym wcześniej prowadząca powołuje się na regułę ustawienia się (nie wolno opuszczać swojego miejsca), jednak nie egzekwuje jej, tylko dopytuje, co się stało. Gdy Adam otwarcie przyznaje się do trudności, prowadząca proponuje mu, że może powtarzać ruchy razem z nią (będziesz naśladował). Adam nie przyjmuje oferty pomocy, ponownie powołując się na doświadczaną trudność. Prowadząca zgadza się na odejście Adama z grupy („Dobrze Adam, zostań tutaj”). Innymi słowy, on widzi granice swoich możliwości, jest ich świadom i wycofuje się (wycofuje się na czas tej konkretnej zabawy). Prowadząca zgadza się, zgodnie z regułą indywidualną, że można odejść z grupy.

Na zajęciach nr 10 mamy przykład zdarzenia, które ukazuje, jak trudność podczas zarządzania ruchami ciała może być uciążliwa dla innych uczestników. Adam podczas wykonywania dowolnych ruchów nogami w rytmie muzyki kopie niechcący stojącą obok Klaudię. Przeprasza ją i wyjaśnia, że nie miał intencji uderzenia jej, przesuwa się, uważa na swoje ruchy. Po chwili pojawia się kolejny problem, mylą mu się części ciała (podczas zabawy w „odmrażanie” prowadzący wymieniał część ciała: palce, dłonie, ręka, tułów, głowa, na podany sygnał słowny i dźwiękowy, czyli na komendę i włączenie muzyki należało wykonać ruchy poszczególnymi częściami ciała). Adam znów rezygnuje (przestaje ćwiczyć) i otwarcie przyznaje się do trudności („nie wiem, co mam robić”). Prowadząca, tak jak poprzednio, proponuje mu, że może powtarzać ruchy razem z nią (będziesz naśladował). Adam przyjmuje taką pomoc i umożliwia mu to dalsze uczestniczenie. Skutków niepanowania nad swoim ciałem Adam doświadcza poprzez informacje zwrotne, jakie wysyła Klaudia (uderzona przez niego koleżanka), zawierają one przekaz dotyczący reakcji na ból oraz braku zaufania do Adama (Klaudia mówi „ta jasne” – w reakcji na zapewnienie Adama o dobrych intencjach). Jednocześnie Adam dowiadyuje się podczas tego zdarzenia, że może przezwyciężyć swoje trudności, stając tam, gdzie jest więcej miejsca (przy prowadzącym) i naśladowując go (nie musi reagować na komendę słowną typu „teraz odmrażamy biodro”, tylko na pokaz).

Zajęcia nr 12 również ujawniają granice możliwości dziecka. Adam otwarcie komunikuje, że ma trudność z wykonaniem ćwiczenia, jakim jest marsz w pozycji pochylonej (trzeba złapać dłońmi swoje kostki u nóg)

i mówi: „Nie umiem tego zrobić”. Pomoc udzieloną dziecku nazwać można tutoringiem – prowadząca angażuje do tej roli koleżankę z grupy. Kasia różnymi sposobami (instrukcje w formie pokazu, „patrz Adam”; kierowanie „ugnij kolana”, kładzie jego rękę na kostkę) ostatecznie osiąga cel, ku wielkiemu zadowoleniu obojga dzieci.

Podczas ćwiczenia (na zajęciach nr 4) Adam wyszedł i bawił się sam poza grupą. On tam jawnie oprotestował regułę nakazującą, że uczestnicy mają być w ruchu (ja tego robić nie będę). On się w tę regułę nie wpasowuje. Zaczyna robić co innego, czyli łamie dwie reguły (ustawienia się i kierowania ciałem według instrukcji). Na zajęciach nr 8 miał za sobą porażkę, w związku z tym wyszedł ze zbyt dla niego trudnej sytuacji. Podczas zajęć nr 10 pojawia się frustracja z powodu trudności, ale on już nie chce wyjść z sytuacji. Korzysta z naśladowania i udaje mu się wykonać zadanie. Na zajęciach nr 12 Adam również przeżywa frustrację, podejmuje wiele prób, by regułę zrealizować. Korzysta z naśladowania rówieśnika i kierowania swoim ruchem (Kasia kładzie mu rękę na kostkach).

Układ frontalny (na końcu zajęć)

Ćwiczenia na końcu zajęć, podobnie jak rozgrzewka, są realizowane w ustawieniu frontalnym (rozsyпка). Większość polegała na kilku ruchach przy muzyce powtarzanych za prowadzącym, tyle że były one wyciszające i rozluźniające.

Ustawienie w rozsyponce na końcu zajęć jest nieco łatwiejsze niż na początku zajęć. Dzieci po wykonaniu ostatniego ćwiczenia (w parach) stoją w jakimś miejscu na sali. Mogą więc stać w miejscach, w których się znajdują, a jedynie regulować odstęp (zadbać o „nieprzeszkadzanie” sobie). Nieco trudniejsze wydaje się ustawienie w rozsyponce w innej pozycji niż na stojąco. Podczas zajęć nr 2, 4 i 13 dzieci miały położyć się na plecach zgodnie z instrukcją (prawidłowa pozycja: głowa ułożona prosto z linią kręgosłupa, ramiona przylegające do podłogi, ręce wyciągnięte swobodnie wzdłuż ciała, nogi wyprostowane), na zajęciach zaś nr 7 i 11 należało usiąść w ściśle określonej pozycji (ręce opuszczone wzdłuż barków, plecy wyprostowane, głowa prosto), podczas pozostałych zajęć obowiązywała pozycja stojąca, taka sama jak do rozgrzewki.

Zwróćmy uwagę, że Adam, mimo różnych pozycji, w jakich przebiegał ostatni etap zajęć, ani razu nie ustawił się w sposób, który naruszałby regułę poprawnego ustawienia się. Nie pojawia się ani jedna sytuacja wymagająca interwencji. Adam realizuje regułę ustawienia się zarówno, gdy prowadzący nie wyznacza mu miejsca, jak i wtedy, gdy kieruje uczestnikami w tym zakresie.

Przy czym podczas zajęć nr 1, 4, 5, 6, 8, 10 i 12, czyli siedem razy, prowadząca sama wybiera miejsca, w jakich mają stanąć poszczególne osoby. Kieruje ustawieniem się uczestników, wydając polecenie, aby stali oni w tych miejscach, w jakich stoją (nie wskazuje każdemu po kolei

miejsca, jak to często robiła na początku zajęć). Tym samym zapobiega przemieszczaniu się dzieci i redukuje sytuacje konfliktowe. Pozostałe sześć zajęć to ustawienia niedyrektywne (dowolne), w tym trzy nie na stojąco (podczas zajęć nr 2 dzieci miały położyć się na plecach, na zajęciach zaś nr 7 i 11 – usiąść).

Zauważmy, że na końcu zajęć, podobnie jak podczas rozgrzewki, prowadząca wprowadza naprzemiennie ustawienie dobrowolne i wyznaczone. Próbuje, czy reguła działa, czy nie, jakby też nie do końca ufając, że została opanowana i dzieci ustawią się bezkonfliktowo. Widzimy, że Adam tę regułę podstawową jednak opanował, na zajęciach nr 2, 3, 7, 9, 11, 13 samodzielnie się ustawia się i nie trzeba mu reguły powtarzać, ani ingerować, gdyż on jej przestrzega bez zakłóceń.

Druga naczelną regułą dotyczy podporządkowania czynności – zarządzania ruchami ciała według instrukcji, podczas aktywności wyciszających. Dzieci naśladowały prowadzącego (stojącego przed nimi na środku sali), były to trzy do pięciu ćwiczeń rozluźniających lub według instrukcji wykonywały ćwiczenia oddechowe.

Tu się pojawiają trudności, choć obserwujemy znaczące zmiany w umiejętnościach dziecka w tym zakresie.

Tylko ćwiczenia podczas zajęć nr 1, 8, 10, 12 i 13 Adam wykonuje samodzielnie i bezkonfliktowo. Większość ćwiczeń w układzie frontálním na końcu zajęć przebiega w sposób utrudniający innym uczestnikom realizację ćwiczenia. Adam wyłącza się (odchodzi). Przy czym zdarzenia podczas zajęć nr 7, 11 wskazują, że przyczyna trudności Adama to niemożność podporządkowania ruchów instrukcji. Adam nie może wytrwać do końca ćwiczenia oddechowego, siedząc w bezruchu. Prowadzący zgadza się na odejście Adama z grupy i zarządza ciąg dalszy ćwiczenia. W zajęciach nr 11 dodatkowo podejmuje próbę podtrzymania zaangażowania dziecka w wykonanie zadania, a rezygnuje z włączania go.

Zajęcia nr 2 pokazują celowe działanie dziecka, Adam wyłącza się z zabawy, jednocześnie uniemożliwiając innym jej kontynuowanie. Nauczyciel aprobuje odejście chłopca z grupy i umożliwia grupie dokończenie ćwiczenia.

Podczas zajęć nr 3 i 5 widzimy, że utrudnienia dla grupy wynikające z zachowania Adama mają jeszcze inne źródło. Adam dąży do „wygranej” tak mocno, że sposób osiągania celu staje się w odbiorze antyspołeczny (zabieranie komuś przedmiotu potrzebnego do realizacji zadania). Uczestnicy okazują Adamowi niechęć i zgłaszają nauczycielowi trudność. Interwencje prowadzącego są w obu sytuacjach różne: w zajęciach nr 3 widzimy wyegzekwowanie realizacji reguły, podczas zajęć nr 5 prowadząca włącza Adama poprzez danie mu brakującego przedmiotu.

Ostatni rodzaj utrudnień dla innych dzieci związanych z funkcjonowaniem Adama pojawia się podczas zajęć nr 9. Chłopiec wchodzi w interakcję, co pokazuje celowe działania (zaczepianie). Prowadząca tu rów-

niez włącza Adama do zabawy. Sytuacja ta jednak ukazuje dodatkową trudność – zgłaszanie nauczycielowi i okazywanie niechęci.

Prześledźmy poszczególne (kolejne) zdarzenia, aby zobaczyć, jak Adam posługuje się regułą podporządkowania ruchów ciała instrukcji i jak zdobywa wiedzę o jej przestrzeganiu, niezbędną do bycia uczestnikiem zajęć.

Podczas zajęć nr 2 Adam chowa instrument do pudełka na stoliku, zamiast go przekazać kolejnemu dziecku, i zadowolony idzie bawić się klockami. Wyjaśnia to tym, że zabawa mu się znudziła. Prowadzący reperuje zakłócenie i sprawia, że zabawa się dalej toczy (nakazuje pozostanie na swoich miejscach, sam wyciąga instrument z pudełka i wybiera kolejną osobę, która kontynuuje zabawę). Jakby anuluje ten fragment zabawy z udziałem Adama i umożliwia grupie podjęcie działania. Wobec Adama stosuje rozmowę: nie krytykuje go, wyznacza granice i stawia oczekiwania (masz mówić, gdy nie chcesz zadania wykonać), pozwala na odejście chłopca z grupy (Adam bawi się klockami). Adam widzi, że uczestnictwo wymaga realizacji reguły przekazania instrumentu (ruch – gdy chodzę po sali z instrumentem, bezruch leżąc na brzuchu – gdy oddaję instrument kolejnej osobie).

Inny przebieg ma zdarzenie podczas zajęć nr 7. W pozycji siedzącej z zamkniętymi oczami należało wysłuchać tekstu wizualizacji i w odpowiednim momencie wykonać polecenie wykonania oddechu. Adam wstaje, biega po sali, wykrzykuje. Prowadząca zajęcia stawia granice (uspokój się, nie przeszkadzaj). Kolejny raz jakby anuluje ten fragment zabawy z udziałem Adama i umożliwia grupie podjęcie działania (nakazuje pozostanie na swoich miejscach, zaczyna czytać tekst wizualizacji od tego momentu, w którym przerwała) i wymaga realizacji reguły zarządzania ruchami przez uczestników. Adamowi, który otwarcie mówi: „Nudzi mi się”, proponuje czytanie. A gdy ten odmawia i idzie robić co innego (bawi się klockami), akceptuje to. Adam kolejny raz dostaje komunikat, że udział jest dobrowolny (można nie ćwiczyć z grupą w danym momencie, można nie chcieć czytać, gdy oferowana jest inna aktywność zapewniająca uczestnictwo, w innej roli, czytającego opowiadanie). Dowiaduje się również, że jego wyłączenie nie koliduje z toczącą się obok zabawą. Jest jednak warunek: „trzeba pozwolić dokończyć zajęcia”, czyli nie przeszkadzać. Prowadząca wraca do grupy, dyscyplinuje uczestników, robi „restart” i zarządza ciąg dalszy od tego miejsca, w którym zabawa została przerwana. Zatem Adam widzi, że uczestników obowiązuje reguła pozostania na miejscach i kontynuacji ćwiczenia. I jest ona bezwzględnie wymagana.

Podczas zajęć nr 11 Adamowi kolejny raz trudno jest wytrwać do końca ćwiczenia oddechowego, siedząc w bezruchu z zamkniętymi oczami (otwiera oczy, dotyka koleżankę obok, wstaje, pyta, kiedy koniec). Prowadząca pozwala mu wyjść z grupy („możesz usiąść przy stoliku i pobawić się klockami”). Do mobilizacji, aby nie wyjść z grupy, wytrwać do końca, nie wystarczyła mu informacja o tym, że ćwiczenie zaraz się

kończy. Adam posługuje się regułą, że może nie ćwiczyć, ale nie może przeszkadzać.

Konflikt z innymi uczestnikami podczas zajęć nr 3 i 5 ma zdecydowanie inne podłoże niż trudność w kierowaniu ruchami ciała. Adam wyjaśnia podczas zajęć nr 3, dlaczego „zabrał” kwiatka koleżanki: „Nie chciałem przegrać”. Rozmowa z chłopcem, który nie przestrzega reguł zabawy, ujawnia, że on zna i rozumie zasadę („jak kwiatek spadnie, to trzeba usiąść”). Prowadzący tym samym utrwała zasadę, przypominając ją, ale też wymaga jej przestrzegania (wydaje polecenie Adamowi: masz nie przeszkadzać – pozwól ćwiczyć swojej koleżance). Dziecku, które zostało poszkodowane (dziewczynce, której Adam zabrał kwiatek), anuluje ćwiczenie i pozwala wykonać je jeszcze raz. Podczas zajęć nr 5 Adam skutecznie zabiera innej koleżance papierowy grzebień potrzebny do wykonania ćwiczenia. Nauczyciel tym razem również przedstawia normę (nie można zabierać innym osobom ich rzeczy) i wydaje polecenia wyznaczające granice (oddaj grzebień koleżance). W tej sytuacji pojawia się jednak zupełnie nowy sposób rozwiązania problemu – nauczyciel jako zarządzający sytuacją robi coś, co umożliwia chłopcu uczestnictwo w ćwiczeniu – daje mu nowy grzebień. Proponuje mu również, aby chłopiec stanął obok niego i wykonał ćwiczenie, czyli podjął rolę uczestnika zgodnie z regułami zabawy (stań obok mnie i wykonaj zadanie). Z pierwszej i drugiej sytuacji Adam dowiedział się, że zabieranie innym uczestnikom przedmiotu używanego podczas ćwiczenia jest niedozwolone, nawet gdy się bardzo chce wygrać. Przedmiot przechodzi w ręce właściciela. Nauczyciel nie oskarża, nie moralizuje, stawia granice (czego nie wolno). W pierwszej sytuacji nauczyciel egzekwuje realizację zasady (jesteś w ruchu – dmuchasz, jak kwiatek upadnie – siadasz, jesteś w bezruchu), ponieważ Adam wykonał ćwiczenie i jedynie nie podporządkował się tej zasadzie. W drugim przypadku Adam nie rozpoczął ćwiczenia i danie mu przedmiotu umożliwiło mu wykonanie zadania.

Mamy tu też interesujący konflikt Adama z innym uczestnikiem podczas zajęć nr 9. Podrzucanie kulą z gazety jedną ręką i złapanie jej drugą ręką (zgodnie z instrukcją) musiało wydać się Adamowi mniej atrakcyjne niż rzucenie kulą w koleżankę. Widzimy, że Adam znał regułę (wprawienia ciała w ruch), ale wykazał się swoistą kreatywnością, inicjując interakcję z koleżanką (drażni się z nią, zaczepia). Adam nie odczytuje komunikatu koleżanki (ból, irytacja, nakaz „nie rzucaj we mnie!”), cieszy się, że Ola rzuciła do niego kulę i powtórnie rzuca ją w jej stronę. Na skargę dziewczynki prowadzący anuluje tę część ćwiczenia i zarządza sytuacją w ten sposób, że nakazuje obojgu wrócić na miejsce i dokończyć zadanie. Adamowi daje kulę.

Patrząc na to, co się tutaj dzieje, jakie zdarzenia tu występują, gdy doszło do złamania reguły, bez wnikania w relacje między dziećmi, cechy osobowości czy motywacje tych dzieci, zauważamy, że nauczycielka kon-

sekwentnie przekazywała komunikat: tu rządzi ta reguła i ta reguła musi być zrealizowana.

Mamy dwa typy zdarzeń, pierwszy – gdy Adam zaczyna robić co innego, czyli łamie dwie reguły, drugi – gdy się w tę drugą naczelną regułę podporządkowania się instrukcji nie wpasowuje, ale nie chce wyjść z grupy. Kiedy Adam mówi, że to jest dla niego za trudne (kierowanie ciałem), prowadząca proponuje zmianę miejsca umożliwiającą naśladowanie i próbuje opuszczenie zajęć. Widząc powtarzającą się sytuację łamania reguły, zaproponowała Adamowi uczestnictwo: zatrzymała zdarzenie, a następnie powtórzyła obie reguły (idźcie na swoje miejsce i nie przeszkadzając innym wykonajcie ćwiczenie). Mówi to najpierw do pozostałych uczestników, ale po chwili też do Adama (osobno). I Adam się podporządkowuje regule, że jego aktywność ma być aktywnością inicjowaną przez osobę prowadzącą (już nie wychodzi z grupy i nie idzie budować z klocków).

Podkreślmy, że podczas opisanych zdarzeń nauczyciel nie poucza, nie włącza się w konflikt między dziećmi, nakazuje ustawić się i wykonać zadanie od początku lub od momentu jego przerwania zgodnie z komendą. Adamowi w ten sposób udaje się uczestniczyć (nie wychodzi z grupy). Nabywa wiedzę o tym, że trzeba dany ruch (oddychanie na komendę, dmuchanie czy podrzucanie kuli) wykonać według instrukcji, nie przeszkadzając innym, nie wchodząc w interakcje z innymi – zgodnie z regułą ustawienia w rozsypce umożliwiającą realizację zadań każdemu dziecku osobno.

Podsumowując – warto zwrócić uwagę, że prowadzący pozwala Adamowi na wyłączenie się z ćwiczenia. Ułatwieniem dla grupy i Adama są konstruktywne interwencje nauczyciela (umożliwiające mu uczestnictwo) i indywidualizowanie (umożliwiające czasowe wyłączenie się z aktywności grupowej).

Zabawa w kole

Dwie naczelne reguły są obowiązujące, aby stać się uczestnikiem zabaw w kole. Pierwsza – ustawienie w kręgu wymaga stanięcia przodem do środka, tak by nie przeszkadzać. Druga zawiera instrukcje dotyczące kierowania własnym ciałem według określonych szczegółowych zasad.

Adam tę regułę ustawiania się w kole tak, żeby nie przeszkadzać innym, już realizuje. Wyjątek stanowią zajęcia nr 3, gdzie przepycha się i wdiera do koła, wywołując oburzenie dzieci. Nauczycielka na słowa Adama „nie ma już dla mnie miejsca” jednoznacznie powtarza regułę: „w naszym kole jest dużo miejsca”. Ponadto stawia granice (nie można się przepychać, trzeba poprosić o przesunięcie się). Nie nakazuje grupie robić miejsce, tylko robi miejsce obok siebie i wydaje polecenie, aby chłopiec stanął obok. Tym samym zarządza regułą poprzez wyznaczenie miejsca, widząc, że ustawienie się w wybranym miejscu zakończyło się konflik-

tem. Nauczycielka nie włącza się w konflikt między dziećmi, tylko mówi, że trzeba się ustawić w kole.

Z punktu widzenia przebiegu procesu socjalizacyjnego fakt, że to jedyna taka sytuacja, jest znaczący, gdyż wszystkie zdarzenia tak wyraziście pokazują, że Adam przyjmuje zaproponowane uczestnikom zajęć warunki (jak ustawiamy się na stojąco, to staje; jak trzymamy się za rękę, to trzyma za rękę; jak wyznaczona zostaje mu rola na środku, to staje na środku). Mimo różnorodności pozycji wyjściowej zabaw w kole – jemu ta różnorodność reguł nie przeszkadzała. On na żadnych zajęciach nie mówi, że idzie budować z klocków (autoizolacja). Wręcz przeciwnie, on łamie regułę, ponieważ się wypycha (chce być w kręgu i żali się mówiąc „nie ma już dla mnie miejsca”).

Co więcej, ustawienie nie jest wyznaczane, dzieci mają się ustawić w wybranym miejscu. Nie ma z tym kłopotów, a przynajmniej funkcjonowanie Adama nie odbiega od minimalnych oczekiwań nauczycielki w tym zakresie, gdyż nie odnotowała żadnej sytuacji zakłócenia zajęć. Warto podkreślić, że prowadząca w dużym stopniu dyryguje realizacją ustawienia, dzieląc na kroki (najpierw siadamy i słuchamy instrukcji, potem wstawiamy). Tak jakby tę regułę zmieniała w działania dyrektywne. A przy tym jest ta reguła powtarzana przy każdym zakłóceniu (powrót do zabawy zaczyna się od powrotu do pozycji wyjściowej). Adam widzi przez to, że ona tę regułę uznaje za konieczną. Widzi, że reguła musi być zrealizowana, że tutaj reguła jest potrzebna po to, by można było dalsze zadania wykonywać i podporządkowuje się regule.

Za to podczas realizacji zabaw mamy co chwilę sytuację łamania reguły. To pokazuje, jakie trudne dla niego są reguły związane z uczestnictwem w zabawie. Adam w różny sposób się z nimi mociuje. Jego trudności i umiejętności w funkcjonowaniu w roli uczestnika zajęć są zróżnicowane i można wyróżnić kilka rodzajów sytuacji.

W zajęciach nr 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 i 13 trudność sprawia mu podporządkowanie ruchów instrukcji. Adam nie przestrzega reguły akurat ze względu na swoją indywidualną trudność zarządzania swoim pobudzeniem i hamowaniem. Dążenie jest tak silne, że on nie potrafi go regulować zgodnie z regułami, czekać, modyfikować, sterować swoim dążeniem i hamowaniem.

Przy czym na zajęciach pierwszych Adam wyłącza się (i zostaje wyłączony na skutek interwencji prowadzącego). Podczas zajęć nr 2, 5 i 8 chłopiec otrzymuje pomoc koleżanki, z jej inicjatywy, co tylko podczas zajęć nr 2 pozwala mu skorygować zachowanie, w pozostałych przypadkach pomoc nie jest skuteczna. Natomiast na zajęciach nr 10 i 13 Adam sam prosi grupę i prowadzącego o pomoc (i ją otrzymuje).

Podczas zajęć nr 4 i 6 widzimy dwa znaczące zdarzenia – celowe działanie Adama (zabiera przedmiot, realizuje ruch w innym kierunku), podczas zajęć 4 w drugiej turze zabawy jest wyłączony przez grupę, co

odzwierciedla niechęć i przewidywanie ze strony grupy, że Adam może powtórzyć swoje zachowanie, natomiast na zajęciach nr 6 jest wyłączony przez nauczyciela.

Najsilniej podczas zajęć nr 1, 3, 4, 5, 11 obserwujemy dodatkowe utrudnienie w postaci braku zaufania ze strony dzieci, ma ono różne przejawy (chłopiec nie jest wybierany; nauczyciel pyta, kto pomoże Adamowi wymyślić zagadkę, ale nikt się nie zgłasza; dzieci krytykują go). Dzieci zgłaszają trudność prowadzącemu, okazują irytację oraz z wyrzutem komunikują: „Adam, wszystko psujesz” (reakcja na uciążliwość).

Zajęcia nr 9 są wyjątkowe – ukazują one, jak ważne dla Adama jest wykonanie zadania (zabiera komuś). W konflikcie Adam „wygrywa”, partner jest oburzony, ale nie zgłasza trudności i prowadzący nie dostrzegł tego zdarzenia (nie interweniował).

Zauważmy, że Adam łamie reguły i tego nie zauważa. Podczas zabaw Adam jest uśmiechnięty i zadowolony, zaskoczony reakcjami dzieci, jakby był całkowicie nieświadomy, że wykonuje coś źle. Widzimy tu, że reguły zabawy są dla Adama w dużym stopniu niedostępne. On nie rozumie, że ma opuścić ręce tylko na ten określony znak, czyli np. po słowach: „Tysiąc koni przepuszczamy, a jednego zatrzymamy”. Słowo „zatrzymamy” to jest to hasło, na które ma nastąpić pewne działanie (opuszczenie rąk). Adam nie rozumie tych reguł ze względu na trudności w zakresie myślenia przyczynowo-skutkowego (podobna była sytuacja z podnoszeniem rąk i opuszczaniem w zabawie „Uciekaj myszko do dziury” podczas zajęć nr 7). Jest skupiony i skoncentrowany, a mimo to opuszcza i podnosi ręce wtedy, kiedy zgodnie z regułami nie powinien (wpuszczanie myszki, zamykanie bramy dla kota). Nie jest w stanie skorzystać z instrukcji koleżanki, która próbuje mu pomóc, aby zabawa mogła się toczyć.

Jest tu mnóstwo podobnych sytuacji, które również obnażają trudności Adama z funkcjonowaniem w zabawie w ramach reguł i które pokazują, że on po prostu nie jest w stanie zrozumieć tych reguł i ich stosować. Podczas zajęć nr 8 dzieci są wywoływane na podstawie podobieństwa, a nie imienia (osoba stojąca w środku koła podrzuca piłkę, wypowiada zdanie typu „chłopiec w czerwonej bluzce”, a wywołana osoba ma za zadanie wbiec do środka i złapać piłkę, zanim ona opadnie).

Prowadząca rozwiązuje problemy skutecznie, różnicując swoje działanie w zależności od zdarzenia. Wyraźnie zarządza sytuacją – ale mamy tu różne strategie. Na ogół zatrzymuje zdarzenie i powtarza regułę ustawienia (idźcie na swoje miejsce, zaczynamy od początku) i tłumaczy jeszcze raz reguły zabawy. Sprawia, że zabawa zaczyna się na nowo (anuluje błąd). Udziela mu podpowiedzi tak, aby mógł wykonać zadanie zgodnie z rolą, tym samym umożliwia mu uczestniczenie w zadaniu (zarządza, mówiąc, co ma zrobić). Kilka razy z pozycji arbitra wyznacza Adamowi rolę w zabawie (zajęcia nr 1, 8, 12).

Zdarza się też, że nie interweniuje (zajęcia nr 9). Jakby nie zauważył, że reguła jest za trudna dla niego. Adam przeczekuje do końca ćwiczenia, nie odchodzi jednak na bok (nie wyłącza się).

Raz wyznacza osobę, która ma udzielić chłopcu pomocy – wymyślić zagadkę (zajęcia nr 3). Adam odbiera sytuację jako porażkę (to on miał wymyślić zagadkę). Raz także nauczyciel wyłącza Adama z zabawy („Labado”), na skutek tego, że interpretuje jego działanie jako celowe przeszkadzanie.

Dzięki temu wszystkiemu chłopiec dowiaduje się czegoś o sobie, że on może być w grupie zadaniowej, że nie jest poza zespołem. Dowiedział się też, czego to od niego wymaga: podporządkowania się regułom i jak są one ważne w działaniu wspólnym.

Ze względu na wielość zdarzeń, przytaczamy krótki opis sytuacji, aby analizy były zrozumiałe.

Opis zdarzeń (w kole):

Zajęcia 1 – Dzieci siadają w kole w dowolnym miejscu. Adam ustawia się bez zakłóceń. W zabawie ruchowej „Ślepiec” Adam długo czeka na swoją kolej. Zabawa polega tu na tym, że „ślepiec” (dziecko stojące na środku koła z zawiązanymi oczami) wybiera dwie osoby i wypowiada ich imiona. Osoby wywołane wstają i przechodzą na drugą stronę kręgu obok „ślepcy”, który próbuje kogoś złapać („dotknąć”). Adam nie zostaje jednak przez nikogo wywołany i znużony czekaniem postanawia wyjść poza krąg osób siedzących na dywanie, zaczyna biegać po sali i wykrzykiwać imiona dzieci (zakłócając przy tym przebieg zabawy). Najpierw interweniują inni uczestnicy zabawy (Maja mówi: „Adam, co ty robisz?! Prześń!”; Amelka mówi: „Adam nie widzisz, że psujesz nam zabawę?!”). Nie przynosi to skutku. Widzimy, że prowadząca zajęcia wyznacza granice (żąda, żeby chłopiec natychmiast się zatrzymał) i tym samym pośrednio mówi Adamowi, co on może robić. Dodatkowo w tej zabawie w kole nauczycielka przypomina reguły zabawy (mówi: „Adam, albo wrócisz do koła i dalej będziesz się z nami bawił, albo usiądziesz na krześle i będziesz obserwował zabawę z boku. Co wybierasz?!”). Kiedy Adam wraca do koła i siada na dywanie, prowadząca rozpoczyna zabawę od początku, wyznaczając Adama do roli „ślepcy” (łapiącego dzieci) – ogłasza to słowami: „Zaczynamy zabawę od początku. Teraz zapraszam do środka Adama”.

Zajęcia 2 – Adam wykonuje polecenie ustawienia się w kole, potem losuje karteczkę ze swoim zadaniem i wysłuchuje instrukcji dotyczącej zabawy. W trakcie ćwiczenia chłopiec nie reaguje na polecenie „stop”. Zwraca mu uwagę koleżanka obok i Adam przestaje grać. Kolejne polecenie odszukania pary wykonuje z sukcesem, potwierdzonym przez prowadzącą.

Zajęcia 3 – Adam siłą wchodzi do koła, staje pomiędzy Karolem a Amelką. Amelka prosi nauczycielkę o pomoc. Adam wycofuje się i skarży się nauczycielce („nie ma już dla mnie miejsca”). Adam podporządkowuje się, kiedy prowadząca nakazuje mu zająć miejsce obok siebie. Adam bierze udział w zabawie. Kiedy zostaje wyznaczony do roli mówiącego zagadkę, mówi, że nie może nic wymyślić. Wtedy nauczycielka pyta, kto chce mu pomóc. Ponieważ nikt się zgłosił, wyznacza Zuzię. Adam ma poczucie porażki, do końca zabawy nie podnosi głowy i bawi się kartką.

Zajęcia 4 – Dzieci siadają na dywanie w kręgu. Prowadzący tłumaczy zasady zabawy, potem włącza muzykę i dzieci zaczynają podawać sobie z rąk do rąk pudełko. Adam nie przekazuje pudełka, tylko wkłada je do szafki. Prowadzący zatrzymuje zabawę i stawia granice (przynies

pudefko). Powtarza polecenie i Adam się podporządkowuje. Wraca i siada na swoim miejscu w kole. Prowadzący rozpoczyna zabawę od nowa. Jednak dzieci nie przekazują pudefka Adamowi (pomijają go). Adam wycofuje się. Prowadzący zatrzymuje zabawę: powtarza obie reguły, kierując je do wszystkich („Proszę, aby wszyscy usiedli w kole, przypominam, że podajemy pudefko dokładnie z rąk do rąk. Każdy musi dotknąć pudefka”). Adam ustawia się i włącza się do zabawy.

Zajęcia 5 – Dzieci siadają w kole. Podczas zabawy Adam zostaje „zaproszony” do zabawy przez Julię, która kilka razy próbowała go uspić (przez mrugnięcie do niego okiem). Adam nie kładzie się na ziemi, wtedy dziewczynka z pretensją mówi: „Adam, przecież mrugam do Ciebie”, tym samym odkrywa przed „detektywem”, że ona jest „usypiaczem”, co kończy zabawę niepowodzeniem. Prowadząca zatrzymuje zabawę i z pozycji arbitra anuluje rozgrywkę (komunikując dzieciom, że tamtej rozgrywki nie ma: wszyscy siadają i „zaczniemy zabawę od początku”). Po czym przypomina reguły („Musicie pamiętać, aby patrzeć na usypiacza i położyć się, kiedy on do was mrugnie”). Adam ustawia się i włącza się do zabawy.

Zajęcia 6 – Dzieci tworzą koło, uczą się piosenki i przez pierwszą część zabawy trzymają się za ręce i poruszają się po kole w rytm piosenki „Labada”. Zatrzymują się i zgodnie z regułami następuje sekwencja pytań i odpowiedzi dzieci. Zaczęła się druga część (dzieci mają poruszać się po kole, trzymając się pod łokcie). Adam trzyma tylko jedną partnerkę, osoba po jego drugiej stronie próbuje go złapać, ale się to nie udaje. Po chwili i Adam, i jego koleżanka rezygnują. Prowadząca zatrzymuje zabawę i z pozycji arbitra anuluje tę część zabawy. Wydaje polecenie ustawienia się (złapć się za łokcie) i sprawdza, czy dzieci trzymają się właściwie. Zabawa zostaje powtórzona, jednak Adam idzie nie w tym, co trzeba kierunku (ciągnie dzieci do środka koła). Prowadząca zatrzymuje zabawę i Adam zostaje wyłączony. Podporządkowuje się.

Zajęcia 7 – Adam ustawia się do zabawy (ustawienie na stojąco w kole z trzymaniem się za ręce). Chłopiec w zabawie pełni rolę bramy, ale nie wie, kiedy ma podnieść, a kiedy opuścić ręce, nie może też nadążyć, gdyż tempo jest dla niego za szybkie. Jest skupiony i skoncentrowany, stara się robić to, co grupa. Kiedy grupa opuszcza ręce, Adam podnosi je i umożliwia ucieczkę „myszce”, co irytuje dzieci (Nikoła, kręcąc głową, mówi: „Adam wszystko psujesz”). Nikoła chce pomóc chłopcu i wydaje instrukcje, ale nie są one konkretne, mówi tylko „teraz” albo „już”. Adam stara się słuchać wskazówek koleżanki, jednak do końca ćwiczenia jest zagubiony, nie wie, co oznacza ją hasła dziewczynki, gubi się w jej słowach, zaczyna się męczyć i denerwować. Po zakończeniu ćwiczenia z ulgą oddala się od grupy.

Zajęcia 8 – Adam wraz z dziećmi ustawia się w kole. Ćwiczenie („Fruwająca piłka”) jest realizowane w kole, dzieci są wywoływane na podstawie podobieństwa, a nie imienia (osoba stojąca w środku koła podrzuca piłkę, wypowiada zdanie typu „chłopiec w czerwonej bluzce”, a wywołana osoba ma za zadanie wbiec do środka, zanim piłka opadnie i złapać piłkę). Adam w czasie tej zabawy został wywołany przez Maję, co pokazuje, że on nie jest odrzucony. Jednak chłopiec nie podbiega do piłki (zachowuje się, jakby nie wiedział, że chodzi o niego). Maja z irytacją ogłasza, że to on był wywołany („Adam, wołałam Cię”). Julia próbuje pomóc mu, popycha go w kierunku środka koła, mówiąc: „No idź”, ale jest za późno (piłka nie została złapana). Adam wchodzi do środka koła, tłumaczy się („Nie wiedziałem, że mnie wołałaś”), nie wie jednak, jak ma w tej sytuacji postąpić, co ma zrobić. Maja sama złapała piłkę, położyła ją na środku i wróciła do kręgu, z wyrzutem wytykając Adamowi to, że rozgrywka się skończyła („Teraz, to już nie musisz podchodzić”). Maja, mimo tych słów, przekazuje Adamowi rolę wywołującego, czyli postępuje zgodnie z regułą zabawy (jeżeli ktoś został wywołany, to ten ktoś wchodzi do środka koła, a osoba wywołująca ustępuje mu miejsca i wychodzi ze środka, wraca do kręgu i staje obok innych dzieci). Adam został wywołany i piłka należy do niego (nawet, gdy nie podbiegł do środka, aby ją złapać). Prowadząca zarządza sytuacją i poprzez polecenia sprawia, że zabawa zaczyna się na nowo, wyznacza Adamowi rolę wywołującego (prosi, aby wziął piłkę).

Nauczycielka tłumaczy mu jeszcze raz reguły zabawy, pyta, czy on je zrozumiał. Zabawa toczy się dalej: Adam wchodzi w rolę (wywołuje jedno dziecko z grupy, rzuca piłkę, dziecko podbiega i Adam przekazuje piłkę). Prowadząca wyraźnie chwali Adama.

Zajęcia 9 – Adam bez zakłóceń ustawia się do zabawy (ustawienie na stojąco w kole). Zgodnie z instrukcją porusza się po obwodzie koła. Na znak (refren) Adam biegnie do kartki, przy której jest inna osoba, pierwszy zabiera kredkę. Dziewczynka domaga się oddania kredki i przejścia do innej kartki. Adam nie ustępuje. Na znak (koniec refrenu/druga zwrotka) Adam włącza się do dalszej zabawy.

Zajęcia 10 – Adam wraz z innymi zajmuje miejsce w kręgu (na czas instrukcji na siedząco). Na polecenie wstaje i łąpie za róg chusty. Przy pierwszym ćwiczeniu (sztorm) nie może utrzymać swojego rogu. Prosi grupę: „Nie mogę złapać, wolniej!”. Koleżanka stojąca obok udziela mu pomocy, ale nie jest ona skuteczna. Adam podchodzi do prowadzącego i mu się żali. Prowadzący prosi, aby Adam stanął na swoim miejscu i mocno złapał róg chusty. Prowadzący anuluje zabawę. Zarządza, aby Adam ustawił się do zabawy. Adam z wielką satysfakcją uczestniczy w ćwiczeniu.

Zajęcia 11 – Adam siada na dywanie w kole. Wybiera obrazek i na polecenie prowadzącego kładzie go na stoliku. Oliwia zostaje wybrana do roli osoby, która ma zapamiętać, kto położył jaki obrazek. Kiedy trzyma obrazek Adama, chłopiec podekscytowany woła, że to jego. Oliwia wdycha i oddając mu kartkę z wyrzutem mówi: „Adam, wszystko psujesz”. Chłopiec więcej nie podpowiada.

Zajęcia 12 – Adam bez zakłóceń ustawia się do zabawy: ustawienie na stojąco w kole, trzymając się za ręce, a Adam na środku (zostaje wybrany do roli Ojca Wergiliusza). Dzieci śpiewają i poruszają się po okręgu, na koniec piosenki Adam wykonuje ruch, który naśladują dzieci. Prowadzący wydaje polecenie, aby wybrał kogoś, kto teraz zostanie nowym Ojcem Wergiliuszem. Wybiera Sylwię, która bardzo się cieszy. Zamieniają się miejscami. Adam włącza się do zabawy.

Zajęcia 13 – Adam ustawia się do ćwiczenia (siada na krześle). Ćwiczenie okazuje się bardzo trudne dla Adama. Zgodnie z regułą zabawy, jedno dziecko stojące na środku sali mówi, gdzie wyjeżdża na wakacje, a wtedy z krzeseł wstają dzieci, które wyjeżdżają w to samo miejsce i zamieniają się miejscami (przy czym dla jednej osoby brakuje krzesła, zostaje ona wywołującym dzieci w kolejnej turze). Adam nie rozumiał reguł tej zabawy, wziął udział w rozgrywce, wstał z krzesła, ale nie wiedział, co robić (pyta: „To co mam zrobić?”). Klaudia, która była tym dzieckiem stojącym na środku i wywołującym inne dzieci, udziela mu wsparcia: wskazuje palcem w stronę wolnego krzesła i mówi: „Siadaj tam, szybko!”. Adam zadowolony siada na tym wskazanym przez Klaudię krzeselku.

Ta sytuacja pokazuje, że na koniec całego programu zajęć dzieci traktują Adama jako osobę, która potrzebuje dodatkowych instrukcji. Klaudia postępuje niezgodnie z regułą zabawy, nakazującą zająć wolne miejsce (i cieszyć się z tego, że ktoś inny jest „gąpą”, a ja jestem szybszy). Klaudia indywidualizuje tę regułę i udziela Adamowi dodatkowego wsparcia (przypomina mu regułę zabawy), aby Adam wykonał ruch (zajął miejsce), żeby zabawa się toczyła. Adam zajmuje miejsce, które również chce zająć Karol. Chłopcy przepychają się. Prowadzący przerywa konflikt i nakazuje wstać z krzesła. Pyta grupy, kto był pierwszy i kilka osób potwierdza, że pierwszy był Adam. Prowadzący nakazuje Adamowi zająć krzesło, a Karolowi wyznacza rolę osoby na środku.

Układ taneczny

Aby zrozumieć zdarzenia, jakie wystąpiły w tej fazie zajęć, warto parę słów poświęcić specyfice ćwiczeń ruchowych tu analizowanych. Taniec

nie jest realizowany w parach, ani w kole. Dzieci nie trzymają się za ręce, ani nie muszą wykonywać ruchów mocno zsynchronizowanych. Tylko są tu trzy rzędy i każde z dzieci ma wyznaczone stałe miejsce. Prowadzący staje przed dziećmi i jest modelem (w układzie frontálním pokazuje ruchy), tyle że dzieci nie stoją w rozsypanie, tylko w bardziej uporządkowanym ustawieniu.

Istotna różnica między tańcem a rozgrzewką polega na tym, że dzieci uczą się konkretnego układu tanecznego, czyli sekwencji ruchów tworzą pewną ruchową (i estetyczną) całość zwaną tańcem. I przy układzie tanecznym reguły zachowania są znacznie bardziej ściśle określone niż przy innych zadaniach ruchowych – mamy tu bardzo sprecyzowane to, czego trzeba się nauczyć. W nauce tańca jest jakby zakodowane to, że to realizacja bardzo precyzyjnych reguł, czyli tego kroku trzeba się wyuczyć dokładnie tak, a nie inaczej, nie ma dowolności. Ważna jest też powtarzalność tych samych sekwencji: zawsze ta sama kolejność ruchów, liczba powtórzeń danego ruchu i zmiana rodzaju ruchu w odpowiednim momencie.

Mamy tu kilka poziomów uczenia się reguł zachowania się podczas tańca: dzieci uczą się ruchów, potem uczą się łączenia ruchów w kroki, a potem sekwencji kroków. Trudność się tu nawarstwia – jeśli ktoś się nie nauczył kroków, to w następnej sekwencji będzie się mylił, nie będzie mógł całej sekwencji wykonać.

Kolejna sprawa, kolejna różnica – rozgrzewka jest podporządkowana innym zadaniom, jej celem jest to, żeby organizm był gotowy do ruchu, do kolejnych ćwiczeń ruchowych, nie jest finalizowana (występem), tańcie zaś to zadanie grupowe, którego celem głównym jest występ. Obie te formy działania były bezpośrednio związane z ciałem. Dzieci wiedziały, że teraz będzie fajna zabawa, w której się poruszamy, poskaczemy. Przy tańcu jednak możemy popatrzeć, jak te poszczególne działania miały się do tego celu głównego, czy one służyły zadaniu, czy ta struktura w jakimś sensie jest spójną całością. Widzimy wtedy, że nauczycielka zbudowała konstrukcję, kierującą uwagę i dążenia uczestników na ćwiczenia, które będą się odzwierciedlały czy będą mogły być wykorzystane w tym głównym zadaniu. Uczestnictwo w tym nie jest uczestnictwem w jakimś chaotycznym zestawie aktywności, tylko w czymś, co jest postrzegane jako spójne. Jednym z czynników budujących tę spójność jest stałość struktury.

Druga sprawa – aktywność, która miała być jakby zwieńczeniem całego cyklu, była ruchowa (występ), ale jej takim najbardziej znaczącym elementem było to, że dzieci musiały się nauczyć tego ruchu. I to nie na jednym spotkaniu, tylko uczyły się tego stopniowo. Układu tanecznego uczyły się cały rok. Wśród tych proponowanych zajęć ruchowych były też tańce integracyjne w parach – były one jednorazowe. Układ taneczny (aby móc przed widzami zatańczyć) wymagał wyuczenia się dokładnie kroków,

zapamiętania ich sekwencji. Na kolejnych zajęciach do sekwencji kroków poznanych dokładano kolejne nowe kroki. Do tego trzeba opanować robienie tego w sekwencji i w określonym tempie.

Zaznaczyć warto, że układ taneczny ćwiczony przez Adama i innych uczestników wymagał przestrzegania ściśle określonych reguł zachowania, jednak prowadząca, dobierając zestaw ruchów, przyjęła pewien poziom swobody (dotyczącej wykonywania działania zgodnie z regułą). Realizacja tańca nie wymagała zbyt dużego poziomu doskonałości, płynności ruchu. Jeżeli jedna osoba niedokładnie wykonała ruchy lub wypadła z ćwiczenia (opuściła miejsce lub zaprzestała ćwiczyć), to taniec dalej trwał, po prostu bez tej osoby. To jest właśnie ten poziom swobody, że grupa tańczy, mimo że jedna osoba nie funkcjonuje w ruchu. Nawet gdy jeden uczestnik niezgodnie z regułą wykonuje działanie, to nie zaburza całości, to nadal jest taniec grupowy, on trwa.

Zatem zasada wykonywania ruchów jest tu podobna jak w rozgrzewce (rozsypce), gdyż niedokładność wykonania ruchu nie burzy całego układu. Uczestnik może przeszkadzać innym, gdy staje na czyjejs drodze wykonywania ruchu, ale taniec dalej trwa. Układ nie wymagał współdziałania, a jedynie współuczestnictwa. Nie ma tu łączenia działań poszczególnych uczestników. W tańcach w parze ruchy znacznie bardziej zazębiały się niż w analizowanym układzie tanecznym (jak jedna osoba miała wejść w „haczyk”, a druga nie chciała, to ta pierwsza nie miała możliwości wykonania zadania). Działanie jednostki może rozbijać synchronizację w tańcu. Nie jest to dokładnie opisane, można jedynie przypuszczać, że w tym przypadku, podobnie jak w rozgrzewce, taka synchronizacja nie była wymagana, należało przestrzegać zasady nieprzeszkadzania innym. Pewien poziom niedokładności wykonania tańca musiał być akceptowany przez grupę. Wystarczyło uczestniczyć na poziomie dopuszczającym. I to jest ten poziom oczekiwany.

Podkreśliśmy, że w wielu ćwiczeniach Adam odchodził, a grupa nadal wykonywała zadania, dalej tańczyła. Adam „wychodził” z ćwiczenia, bo reguły były za trudne – on tych ruchów albo nie umie wykonać, albo to jego tak męczyło, że on po prostu odchodzi. Nie burzyło to działania grupowego. Inne dzieci i prowadząca czasami tak jakby nie widzą, że on odchodzi, czyli nie przerywają aktywności i ćwiczenie dalej trwa.

Podobnie jak przy innych zabawach prowadząca tworzyła ramę reguły, bo ta reguła dalej obowiązywała. Nawet jeśli on łamał tę regułę, czy wychodził z ćwiczenia, to on widział, że ta reguła dalej obowiązuje.

Mamy tu bardzo wyraźną sytuację wychodzenia z grupy na własne życzenie. To nie było tak, że grupa jego odrzucała, czy nie pozwalała mu uczestniczyć we wspólnej aktywności, to on odłączał się od grupy podczas jakiegoś z ćwiczeń. Ale grupa w tym działaniu dalej funkcjonowała, czyli rama reguły działała, bo reguła cały czas „pokazywała się”, że jest tu obowiązująca. Reguła cały czas funkcjonuje i on się z tym

styka. Adam ma cały czas możliwość podporządkowania się, czyli funkcjonowania zgodnie z oczekiwaniami grupy. I to go mobilizuje, i on się w końcu podporządkowuje.

Poprzez bardzo ściśle reguły podczas tych zajęć (przy tańcu) była budowana sytuacja socjalizacyjna. Nauczycielka budowała ją, operując regułami. Mamy tu cały proces dostosowywania się Adama do oczekiwań socjalizacyjnych.

Adam przy rozgrzewce kilka razy mówi „to jest dla mnie za trudne”. Warto zobaczyć, jak on podchodzi do za trudnych dla niego sytuacji z tańcem. Mamy tu różne przykłady: raz Adam pokazywał trudności, innym razem unikał trudności czy też stawiał czoła trudnościom.

Występujące w tej sytuacji zdarzenia można podzielić na te, w których decydujące znaczenie miała jego trudność w zakresie zarządzania ruchami ciała i te, gdzie kluczowy problem odnosił się do regulacji poziomu pobudzenia, trudności ze sterowaniem swoim dążeniem.

Adam przeszkadza dzieciom, nie realizując kroków podczas zajęć nr 5, 6 (biega zamiast ćwiczyć). W obu sytuacjach pojawia się interwencja dzieci (żądadają one, aby Adam zaprzestał swojego zachowania). I w obu sytuacjach Adam wyłącza się, przy czym w drugiej sytuacji prosi o zgodę nauczyciela.

Podczas zajęć nr 11 utrudnieniem dla innego uczestnika zajęć jest niezdarność ruchowa. Adam przeprosza i odsuwa się (zgodnie z regułą nieprzeszkadzania). Nie tylko konflikt zostaje rozwiązany przez dzieci, lecz także Adam nie zaprzestaje wykonywania ćwiczeń.

Zajęcia nr 1, 2 i 9 ukazują inny problem. Adam przerywa wykonywanie zadania, podejmuje działanie, które jest uciążliwe dla kolegów (wiesza się na szyi, ściskając; śmieje się z ruchów koleżanki, wyłącza magnetofon). Prowadząca interweniuje – zatrzymuje ćwiczenie, stawia granice, wyznacza, co Adam ma robić, nakazuje stanąć w innym miejscu (obok siebie). Podczas pierwszych zajęć dodatkowo pojawia się ocena (to było niewłaściwe) i polecenie, aby Adam przeprosił koleżankę. Podczas drugich, Adam wyłącza się, dostał wybór (ćwiczy – nie przeszkadza albo siedzi z boku). Na zajęciach nr 9 nauczyciel oferuje mu inną rolę, którą Adam z wielką satysfakcją przyjmuje (pomocnika), co zapobiega wyłączeniu go z zajęć.

Podczas zajęć nr 12 mamy dość interesującą sytuację udzielenia pomocy przez koleżankę, nie pod presją nauczyciela. Adam nie słyszał, że jego rząd jest wołany do ustawienia się i dzięki pomocy innego uczestnika sprawnie włącza się do zadania.

Podkreślimy, że ten proces socjalizacyjny zakończył się z sukcesem, ponieważ w finale (podczas występu) Adam uczestniczył w zrealizowaniu zadania przez grupę. Na końcu jest pochwała dla całej grupy, Adam przyjmuje ją jako pochwałę również dla niego. Pochwała zostaje potem wzmocniona i Adam się cieszy z tego.

Podkreślmy od razu, że to, co on robi, jest postrzegane jako udział w tańcu. I nie ma tu znaczenia, jaki jest poziom adekwatności jego funkcjonowania na poziomie technicznym. W sensie społecznym – Adam jest uczestnikiem i został określony jako uczestnik tego działania. Na koniec pojawia się społeczna ocena tego działania, dodatkowo jeszcze indywidualnie zaakcentowana (widz mówi: podobało mi się, jak tańczyłeś), tym samym została społecznie dostrzeżona adekwatność jego zachowania do działań tej grupy. Niezależnie od tego, z jakimi to przebiegło perturbacjami, występ odbył się z jego udziałem, czyli z punktu widzenia socjalizacyjnego ten ciąg zdarzeń zakończył się sukcesem, z całym jego wkładem. I te zdarzenia, które tam występowały, wskazywały na – z jednej strony – trudności w dostosowaniu się do reguł tej grupy, z drugiej strony zaś na wytrwałość chłopca w dążeniu do udziału w grupie, ponieważ nie wypisał się z zajęć. Kiedy pojawia się polecenie: „Ustawiamy się do układu”, dzieci wiedzą, że mają zająć zawsze to samo miejsce i widzimy, że Adam tę regułę przyswoił. Wyznaczenie miejsc (na stałe) niweluje możliwość wystąpienia wielu sytuacji konfliktowych przy zajmowaniu miejsca, jak w układzie dowolnym.

Jeśli chodzi o podporządkowanie się regułom wymaganym przy wykonywaniu układu, to warto się bliżej przyjrzeć temu, czy Adam w jakimś fragmencie nie ćwiczył, czy w ogóle nie ćwiczył. Z naszego punktu widzenia pokazuje to poziom, stopień uczestniczenia w zadaniu. Adam na pięciu zajęciach ćwiczył taniec. Zwróćmy uwagę, że zadaniem nauczyciela (jako obserwatora, ale też osoby prowadzącej) było zauważanie tych zdarzeń. Skoro jakieś zdarzenia nie zwróciły jej uwagi, możemy przyjąć, że ogólnie zachowania Adama w tych momentach nie były warte odnotowania. Czyli wtapiał się w grupę, jego zachowanie nie było zauważane jako zakłócające. W procesie socjalizacji to, na jakim poziomie chłopiec wykonał taniec, nie ma żadnego znaczenia.

Jego podporządkowanie regułom na ostatnich zajęciach zostało zauważone. Oznacza to, że robił coś takiego, że widać było, że on robi to zgodnie z zasadami tego tańca. A czy on umiejętnie tańczy, tego nie wiadomo. Możemy powiedzieć, że ta ocena prawdopodobnie była tak sformułowana ze względu na różnice pomiędzy przypuszczalnymi oczekiwaniami a tym, co zobaczono (że on idzie i robi to co inni, a nie idzie na bok).

Warto na koniec podkreślić wyjątkowość tego typu działań. Uczestniczenie w tańcu grupowym jest doświadczeniem wspólnoty. Taniec jest też zadaniem technicznie o dużo większym stopniu trudności niż pojedyncze ruchy (jak w rozgrzewce). Przede wszystkim jednak ma znaczenie społeczne, gdyż zwiększa się wielość i ścisłość reguł, które muszą być realizowane wspólnie. Celem wspólnym jest występ, a to jest podstawa umiejętności współpracy, współdziałania.

W parze

Analiza zdarzeń podczas ćwiczeń w parze wskazuje, że są to najbardziej zauważalne epizody, co wyraża się najdłuższymi sekwencjami w obserwacjach.

Przypatrzmy się, jak przebiega u Adama opanowanie reguły ustawienia się w parze. Na zajęciach nr 1, 3, 5, 7, 10 i 12 dzieci ustawiają się zgodnie z instrukcją, nie decydują jednak o tym, z kim staną w parze. Ustawienie według preferencji dzieci dzieje się na zajęciach nr 2, 4, 6, 8, 9, 11 i 13. Widzimy więc, że ustawienia dowolne i wyznaczone prawie zawsze następują naprzemiennie, z niewielkimi odstępstwami. Co więcej, ćwiczenie, które jest kontynuowane (jak nauka tańca w parach), raz wykonywane jest w ustawieniu dowolnym, raz wyznaczonym.

Jeśli chodzi o sam proces nabywania reguły, to widzimy, że przebiega on bardzo powoli i przechodzi przez szereg sytuacji trudnych, zarówno dla Adama, jak i jego partnerów z pary. Na początku ten moment, gdy dzieci dobierały się w pary, był dla Adama problematyczny. Adam, aby działać w parze, musiał wchodzić w trudną sytuację.

Ustawienie się w diadzie na zasadzie dowolnego łączenia się w pary na ogół przebiegało w podobny sposób: pojawia się problem z dobraniem w pary, mimo że jest parzysta liczba dzieci. Bez pary pozostawała dwójka dzieci: Adam i jeszcze jakieś dziecko. Wielokrotnie (zob. zajęcia nr 2, 8) prowadzący nakazywał któremuś z nich (Adamowi lub jego partnerowi) podejść do drugiej osoby i ustawić się w PARZE do ćwiczenia. Dzieci nie cieszą się z tego, że są RAZEM Z Adamem. Ale jest to reguła obligatoryjna (jeśli jest parzysta liczba dzieci, to ten co zostaje, jest twoją parą). Dzieci muszą stanąć razem. Czyli ktoś, kto pozostaje bez pary, jest w parze z Adamem pod przymusem. Dzieci okazują na różne sposoby niezadowolone, ale podporządkowują się. Mniej więcej od połowy zajęć (już na zajęciach nr 8, 9, 11 i 13) dzieci przyjmują rolę partnera Adama, nie oprostowując tego.

Przy czym reguła ustawienia się w parze z tym, kto pozostał bez pary, jest zawsze obowiązująca. W większości sytuacji prowadzący nie musi jej przypominać. Podczas zajęć nr 4 Karolina widzi, że Adam pozostał bez pary i bez polecenia, mimo niechęci, sama podchodzi, bierze go za rękę i ustawia się, aby wykonać z nim ćwiczenie. Podobnie na ostatnich zajęciach (nr 13) do Adama podchodzi Weronika, która została bez pary, bierze go za rękę i prowadzi mówiąc: „Chodź, Adam”. Dziewczynka nie jest przy tym zawiedziona, że musi być w diadzie z Adamem.

Wyjątek stanowią zajęcia nr 3, gdzie następują zmiany partnerów w diadzie. Pierwsze ustawienie jest wyznaczone i przebiega bez problemów. Przy drugim ustawieniu Adam zostaje sam, gdyż Amelka zaczyna sama tańczyć i unika wykonania zadania z nim w parze (z widoczną intencją uniknięcia). Przy kolejnej zmianie pary Adam ma partnera do

ćwiczenia (Klaudia okazuje chęć), ale chłopiec biega po sali. Prowadzący wyłącza muzykę wydaje polecenie Adamowi (nie przeszkadzać, usiąść z boku). Prowadzący poleca powtórzenie ćwiczenia i zastępuje Adama w parze z Klaudią.

Tylko jeden raz nie ma konfliktu – na zajęciach nr 6. Jest wyjątkowa sytuacja, ktoś widocznie na tych zajęciach był nieobecny (bo w grupie była parzysta liczba dzieci) i Adam nie działa w parze, jest sam (dostaje propozycję udziału w ćwiczeniu jako pomocnik prowadzącego i tym samym nie realizuje zadania w diadzie).

Podkreśliśmy, że początkowo Adam nie przejawia inicjatywy, nie szuka aktywnie partnera do ćwiczenia w parach. Innymi słowy, on patrzy na to, co robią inne dzieci, ale sam do nikogo nie podchodzi, stoi i czeka. Widzimy, że chodzi po sali, rozgląda się, z opisu jednego ze zdarzeń wynika, że niekiedy podchodzi do szafki i bawi się zabawkami (zajęcia nr 4). Dopiero na zajęciach nr 9 i 11 Adam sam (bez polecenia prowadzącego) ustawia się obok wolnego (będącego bez pary) dziecka, sam podchodzi do niego.

Adam podporządkowuje się, zarówno wtedy, gdy prowadzący wydaje polecenie, aby Adam podszedł do konkretnej osoby (podchodzi do Mai podczas zajęć nr 2, do Kasi na zajęciach nr 8), jak i wtedy, gdy do niego podchodzi osoba, która została bez pary, on ustawia się, daje się zaprowadzić na miejsce. Podczas zajęć nr 2 pojawia się dodatkowo sytuacja zakłócająca – okazuje się, że polecenie stanięcia naprzeciwko siebie Adam odczytał jako ustawienie się w parze, trzymając się za ręce (podkreśliśmy, że tydzień wcześniej polecenie ustawienia się do zabawy zawierało instrukcję, aby dzieci podeszły do siebie i złapały się za ręce). Dziewczynka przypomina regułę („pani nie kazała trzymać się za ręce”), zabiera ręce z dużą dozą ekspresji negatywnych emocji, jednak wykonuje ćwiczenie w diadzie z Adamem. Chłopiec się podporządkowuje, ustawia się w parze i opuszcza ręce.

Powtarzalność tych zdarzeń (egzekwowania reguły: musisz być w parze, musisz się ustawić z tym, kto pozostał bez pary) przynosi efekty. Czasem tymi sytuacjami zarządza prowadzący, nakazuje podejść lub stanąć razem, częściej uczestnicy realizują regułę sami.

Na ponad połowie zajęć ustawienie się w parze było wyznaczone, narzucone. Wyznaczanie osób do pary nie zapobiega pojawianiu się sytuacji trudnych. Warto odnotowania jest to, że prowadzący nie wyznacza dzieci do pary imiennie, jak robił to podczas wyznaczania miejsca podczas ćwiczeń w rozsypce czy w układzie tanecznym. Dzieci losują karteczki (albo z imieniem członka grupy jak podczas zajęć nr 12, albo z kolorami czy przedmiotami) lub odliczają do ośmiu – osoby z identycznymi liczbami lub karteczkami stają razem w parze. Podczas zajęć nr 1 prowadzący wyznacza 8 osób, które stają pod ścianą i 8 innych, które stają z drugiej strony sali, nie wiemy jednak, czy zarządza on tym, kto gdzie stanie.

Ustawienie się w parze, która jest tworzona w taki losowy sposób, ma swoje konsekwencje. Zmniejsza odpowiedzialność prowadzącego

za wybór partnera dla Adama (decyduje siła wyższa). Dzieci najpierw muszą się odszukać (zidentyfikować wylosowanego partnera), po czym pary wybierają sobie miejsce na sali (ustawiają się tak, by nie przeszkadzać innym).

Dzieci na ogół nie cieszą się z wylosowania Adama. Na początku zajęć – dzieci nie chcą z nim być i to okazują. Mamy tu nawet jedną bardzo ciekawą sytuację, gdy dziecko odmawia udziału w zabawie w diadzie z chłopcem podczas zajęć nr 1. Partnerka w diadzie, kiedy się orientuje, że w parze przypadł dla niej Adam, już wtedy okazuje zawiedzenie. Jednak kiedy Adam zgodnie z poleceniem łapie ją za ręce i za mocno ściska, wrywa się i reaguje w sposób, który przykuwa uwagę prowadzącego. Dziewczynka dopytuje: „czy mogę stać z kimś innym?”. Prowadzący w tej sytuacji przypomina regułę, że nie można zmienić pary (bawimy się w wyznaczonej losowo parze lub siadamy z boku). Nauczycielka mówi: „Stań z Adamem, on jest twoją parą, nie ma już wolnych osób”, tym samym wzmacnia regułę dotyczącą ustawienia się, która warunkuje rozpoczęcie zabawy. Zgadza się na to, aby para nie uczestniczyła w zabawie, stawia warunek (dzieci mają nie przeszkadzać).

Podczas zajęć nr 3, 5 i 10 (przy pierwszym ćwiczeniu) Adama wylosowały dzieci, które bez jawnej niechęci, okazywania zawodu ustawiają się razem z chłopcem w wyznaczonym miejscu. W obserwacji nr 5 znajdujemy opis wskazujący, że dzieci po losowaniu „odnajdują siebie”, co oznacza aktywny udział Adama w procesie poszukiwania swojej pary. Nic nie wskazuje też na łamanie reguły podczas ustawiania się do ćwiczenia drugiego (zajęcia nr 10) oraz na zajęciach nr 12. Tyle, że w obu zdarzeniach pojawia się jawne wyrażanie niezadowolenia z przydziału (losowego) Adama do ćwiczenia w diadzie. Mimo ociągania i niechęci dzieci posłusznie podchodzą do kolegi.

Zajęcia nr 7 są kolejnym ciekawym przykładem, gdy jedno z dzieci próbuje negocjować z prowadzącym, aby nie być w diadzie z Adamem („Czy muszę być z Adamem?"). Nie otrzymuje zgody na łamanie reguły. Prowadzący powtarza regułę (musisz stanąć w parze z osobą, którą wylosowałeś; nieważne, czy jesteś zadowolony z tego, czy nie). I widzimy, że ta interwencja jest skuteczna – dziewczynka idzie do Adama, ustawia się i realizuje z nim ćwiczenie. Co więcej, na tych zajęciach Adam aktywnie szuka wylosowanego partnera ze swojej diady (szuka osoby z rysunkiem grzechotki, a potem uzgadnia, z kim jest w parze (gdy Ola do niego podchodzi pyta ją, czy ma to, co on).

Układ diadyczny sprzyja interakcjom międzyosobowym, w których uruchamiają się doświadczenia dotyczące poszczególnych osób (opinie, stosunek do nich). Widzimy osoby bardziej wyraziście przez pryzmat tego wszystkiego, co my o nich wiemy. W kole, w układzie frontalnym i podczas układu tanecznego możemy nie widzieć, jak dana osoba funkcjonuje w ramach swoich możliwości, bo jest grupa i te osoby są wśród innych.

Prowadząca sytuację odrzucania Adama w grupie oraz konflikty między dziećmi zniwelowała wyznaczeniem pary, ale też procedurą. Reguła, że wszyscy muszą być w parze i to, że reguła ta obowiązuje wszystkich, sprawiła, że nie są uruchamiane interakcje międzyosobowe. Są one jakby stopowane. Ścisły gorset struktury zajęć i reguł powoduje, że nie ma na nie miejsca.

Uczestnicy dowiadują się: mamy być grupą. Co myślicie o Adamie, czy lubicie go, czy nie, to jest wasza sprawa. Tu działamy jako grupa pod moim kierunkiem. Prowadząca nie zaprzecza, nie próbuje przekonywać nikogo, że Adam nie jest taki, jak dzieci mówią. Nie neguje, że historia relacji dzieci z Adamem daje podstawy do pewnych opinii na jego temat czy niechęci wobec niego. Prowadząca jedynie mówi: tu nie ma to znaczenia. Diady nie są waszym wyborem, tylko są relacją, która jest tworzona na moje polecenie do wykonania takich i takich zadań. Tak działa proces socjalizacji w formalnej grupie rówieśniczej, a Adam w tych ramach funkcjonuje i robi postępy.

Przyjrzyjmy się, jak Adam uczy się podporządkowania regułom odnoszącym się do uczestnictwa w zabawach w parze. Sytuacje te również dają się pogrupować wokół kilku kategorii utrudnień, jakie się w nich ujawniają. Utrudnienia dla innych dzieci mają różne źródło.

Podczas wykonywania zadania na zajęciach nr 2, 8, 10, 12 Adam się stara, ale nie nadąża za tempem, nieprawidłowo wykonuje sekwencję ruchów, w niewłaściwym momencie lub nieumiejętnie (np. ćwiczenie plecami). Strategie służące rozwiązaniu zakłócenia, które powstaje, za każdym razem są inne. Na zajęciach nr 2 partner opuszcza diadę, Adam zostaje sam, prowadząca nie interweniuje. Na zajęciach nr 8 pojawia się dodatkowa sytuacja trudna (oburzenie innych uczestników). Nauczyciel anuluje zabawę, powtarza reguły. Podczas zajęć nr 12 problem jest jeszcze inaczej rozwiązany, gdyż partnerka w diadzie instruuje Adama i udaje mu się uczestniczyć w zadaniu. Zajęcia nr 10 pokazują, że partner diady nie przyjmuje pomocy (zainicjowanej przez Adama) i wyłącza się (diada się rozpada). Podczas drugiego ćwiczenia z innym partnerem Adam popełnia błąd i otrzymuje pomoc (wskazówkę), która pozwala mu wykonać zadanie do końca, co nie daje do końca sukcesu, gdyż w zadaniu ważne było „jak najszybciej” to zrobić, a Adam jest ostatni.

Podczas zajęć nr 3 Adam biega (przeszkadza). Prowadząca zatrzymuje zabawę, nakazuje usiąść z boku, a sama zastępuje Adama w parze.

Jeszcze inny rodzaj trudności pojawia się w sytuacjach, gdy dążenie Adama do osiągnięcia celu (w postaci uczestnictwa w zabawie) wiąże się z zabieraniem innym przedmiotów lub wypychaniem (zajęcia nr 4, 5, 7). Uczestnicy wyrażają swój brak zaufania, a w zajęciach nr 5 dodatkowo zgłaszają to nauczycielowi. Interwencja prowadzącego (zajęcia nr 5 i 7) jest podobna: anuluje on dotychczasową zabawę. W zajęciach nr 7 dodatkowo zarządza sprzątanie (rozsypanych podczas kłótni elementów) i se-

paruje dzieci (rozwiązuje diadę), umożliwia jednak wykonanie zadania, tyle że oddzielnie. Warte odnotowania jest to, że konflikt o jajko (zajęcia 4) zostaje rozwiązany przez dzieci, jedno z nich wchodzi w rolę mediatora i zarządza sytuacją (mówi, co Adama ma robić).

Podczas zabaw w parze mamy także sytuacje współdziałania, w których Adam nie potrafi sprostać zadaniu, ze względu na trudność intelektualną (trzeba odgadnąć, następnie wymyślić zagadkę, zajęcia 11). W obu zadaniach otrzymuje pomoc. Ważne jest, że przyznaje się do trudności (nie umiem) i wykonuje zadania zgodnie z instrukcją partnerki z diady.

Zabawa podczas zajęć nr 9 wymaga jeszcze innego rodzaju umiejętności – kierowania ruchem innej osoby za pomocą instrukcji słownych. Chłopcu nie udaje się to i jego partner odchodzi z diady, okazując niezadowolone.

Szczególnie interesujące wydają się zdarzenia podczas zajęć nr 3, kiedy pierwsza partnerka w zabawie unika Adama (diada nie powstaje, Adam stoi sam, dziewczynka wykonuje zadanie bez pary).

Prześledźmy, jak poszczególne zdarzenia pojawiają się na kolejnych zajęciach i jakie doświadczenia z nich wynoszone ostatecznie pozwalają Adamowi zwiększać obszar swoich umiejętności w zakresie funkcjonowania z innymi.

Na pierwszych zajęciach Adam nie uczestniczy w ćwiczeniu (partnerka z diady Nikola prosi o zgodę na opuszczenie ćwiczenia, Adam bawi się klockami). Na szóstych również nie ćwiczy, bo nie miał pary – tym razem jednak nie odchodzi, tylko zostaje pomocnikiem prowadzącego. Na pozostałych zajęciach widzimy, że chłopiec ma poważną trudność w kierowaniu swoim ruchem. Dzieci, niezależnie od tego, z kim Adam jest w diadzie, powtarzają te same zastrzeżenia i instrukcje: „musisz robić to szybciej”, „wszystko psujesz”, „to boli” (gdy za mocno ściska), „nie umiesz się w to bawić”, [przez ciebie] „jesteśmy ostatni”, „przeegraliśmy”.

Na zajęciach nr 2 tempo ruchów w tańcu jest dla niego za szybkie, Adam nie nadąża. Maja odchodzi obrażona, oprotestowuje wykonanie zadania w diadzie z Adamem. Prowadząca pozwala jej siedzieć z boku, po zakończeniu zaprasza obydwój dzieci do następnej zabawy.

Podczas zajęć nr 3 Adam pierwszą część tańca ćwiczy, w drugiej nie ma z kim (Amelka unika ćwiczenia z nim w parze i stoi sam), a przy trzeciej – Adam biega pomiędzy parami. Prowadzący przerywa ćwiczenie, stawia granice (przeszkadzasz innym w zabawie, musisz usiąść z boku). Następnie wraca do grupy i dzieci powtarzają ćwiczenie. Tym samym Adam widzi, że tu obowiązuje reguła: jeśli nie ćwiczysz – siadasz i nie przeszkadzasz.

Zajęcia nr 4, 5 i 7 pokazują, że Adam próbuje perswazji (oddaj mi). Po tem używa siły: na zajęciach czwartych zabiera jajko innej osobie, na piątym – spycha inną parę z tratwy, na siódmych zaś zabiera kubek z guzikami (grzechotkę, przy której tworzeniu miał współpracować w diadzie) i chce sam wrzucać guziki.

Adam nie widzi, że uzyskuje cenną rzecz siłą, nie reaguje też wycofaniem się, gdy dzieci protestują i próbują odzyskać zabrane przedmioty, powołując się na zasadę (moje, bo ja pierwsza). Jest zadowolony i chwali się swoim łupem (zwycięstwem) partnerce z diady lub prowadzącemu („Zobacz, co znalazłem”, „Niech pani zobaczy, udało mi się”). Konflikty rozwiązują osoby trzecie. Na czwartych zajęciach dziewczynka z diady reaguje na to, że Adam zdobył jajko niezgodnie z zasadami – rozstrzyga spór jako arbiter, ogłasza, czyja to własność (zabrałeś jajko Mai – ona je znalazła), powtarza regułę (pani powiedziała, że mamy sami je znaleźć) i anuluje zwycięstwo (żąda oddania jajka pełnoprawnemu właścicielowi). Robi to skutecznie i Adam oddaje jajko Karolinie (a ona przekazuje je Mai). Na piątych zajęciach dzieci wypchnięte z tratwy skarżą prowadzącemu („powiemy o wszystkim pani”). Prowadząca anuluje ćwiczenie i zarządza powtórzenie rundy. Nauczyciel występuje jako arbiter i anuluje rozgrywkę („musimy powtórzyć tę rundę”, „zaczniemy od początku”). Kieruje poleceniem do wszystkich.

Na zajęciach nr 7 prowadząca zgadza się, żeby Adam i jego partnerka osobno wykonali zadanie (każdemu daje osobne zadanie). Wydaje polecenie (wymienia imiona obu osób z pary) dotyczące sprzątnięcia i wykonania zadania (bez kłótni). Dzieci podporządkowują się.

Prowadząca doskonale operuje swoją rolą – widząc walkę między dziećmi, anuluje wynik rozgrywki i w związku z tym zabawa rozpoczyna się na nowo, a reguła dotycząca zajmowania miejsca na tratwie (według zasady pierwszeństwa podczas rywalizacji) jest wzmocniona. Nie ma tu stosowania tzw. siły na siłę, czyli nauczycielka sama nie używa siły, nie reaguje negatywnie wobec Adama, gdy on wchodzi w konflikt siłą, tylko ta siła jest przez nią tonizowana.

Na zajęciach nr 8 Adam psuje zabawę „Jaworowi ludzie” (z partnerką za wcześniej opuszczają ręce). On nie rozumie, że psuje i że ma opuścić ręce tylko na ten określony znak. Pierwsza para niesłusznie złapana jedynie słownie protestuje, nie odchodzi jednak z zabawy, unieważniając fakt bycia złapanym, ale druga para po złapaniu odchodzi i skarży prowadzącemu. Możemy zaobserwować, co w tej sytuacji robi nauczycielka: znowu jako arbiter anuluje zabawę (wyłącza muzykę), następnie jeszcze raz tłumaczy reguły i tym razem sprawdza, czy dzieci je rozumieją (prosi, aby dzieci powtórzyły). Dopiero wtedy wydaje polecenie ustawienia się na tych samych miejscach i daje znak do rozpoczęcia zabawy. Prowadząca nie odnosi się do zarzutów dzieci ani nie komentuje błędów Adama w wykonaniu ruchów (opuszczania bramy). Egzekwuje obie reguły zabawy: ćwiczymy w ustawieniu wyjściowym i zabawę realizujemy ściśle wedle instrukcji.

Na zajęciach nr 9 również mamy trudną sytuację. Adam jest kierującym, jednak źle kieruje partnerem (Karol – ślepiec wpada na przeszkody). Partner w diadzie wyraża niezadowolony, ściąga opaskę z oczu, odmawia dalszej zabawy. Prowadzący zgadza się na opuszczenie ćwiczenia.

Na zajęciach nr 10 Adam najpierw wykonuje ćwiczenie ruchowe z partnerką: równoczesne wstawanie opierając się o plecy. Dziewczynka upada, wyraża niezadowolenie, nie przyjmuje jego pomocy przy podnoszeniu się i nie wraca do wykonania ćwiczenia (czeka, aż inne dzieci skończą wykonywać zadanie). Podczas kolejnego ćwiczenia partnerką jest inna koleżanka (Ala robi domek, Adam biega po sali i szuka domku). Adam pomylił się i schował się w innym domku, nie ze swojej pary. Ala woła go i chłopiec do niej biegnie. Dziewczynka reaguje pretensją o to, że wykonują zadanie jako ostatni z grupy.

Podczas zajęć nr 11 najpierw Adam nie odgaduje zagadek (przez co nie zdobywa punktów dla swojej pary) i partnerka z diady wyraża oczekiwanie dotyczące jego zaangażowania („pomóż mi zgadywać!"). Adam otwarcie przyznaje się do trudności („Ale ja nie umiem") i otrzymuje pomoc. Podobnie przebiega sytuacja, gdy chłopiec z partnerką z pary prezentuje zagadkę grupie: Adam wstydzi się wyjść na środek i również otrzymuje pomoc. Dziewczynka prowadzi go na środek, daje dokładną instrukcję, co ma robić („Pokaż, że odbierasz telefon i powiedz: halo").

Na zajęciach nr 12 podczas tańca w parach początkowo Adam nie trafia w ręce partnerki, nie porusza się zgodnie z rytmem. Dostaje od niej instrukcję (trzeba robić to szybciej) i udaje mu się włączyć w rytm i wykonać zadanie, ku satysfakcji partnerki.

Podczas zajęć nr 13 Adam również psuje zabawę, ale tym razem też dostaje instrukcję w trakcie zajęć („przestań się poruszać, wszystko zepsujesz"), drugi raz dostaje instrukcję na koniec zabawy („musisz być cicho i nie ruszać się").

Widzimy na tych przykładach, jak działa proces socjalizacji w grupie rówieśniczej i dlaczego jest tak skuteczny. Podczas ćwiczeń w parach dzieci zdobywają doświadczenia dotyczące współpracy. W związku z tym nie można się ukryć ze swoim kłopotem lub trudnościami. Na tym polega też moc grupy, że jeżeli jest zespołowe działanie, to w jakimś stopniu można się ukryć. A w diadzie zadanie wymaga prawdziwego współdziałania, dlatego diada jest najtrudniejsza. Jeżeli jest zadanie dla diady, a osoby ze sobą źle współpracują, mają małe możliwości na uzyskanie sukcesu, relacja diadyczna nie zadziała.

Kolejna sprawa to dopasowywanie diad. W literaturze spotykamy przykłady dopasowywania z zewnątrz, tak aby możliwości dzieci były dopasowywane według określonych kryteriów, albo podobieństwa pewnych cech, albo ich dopełniania się. Tu jest inna zasada, słuszna w tym kontekście. Tutaj możliwości dzieci i Adama z założenia były niedopasowane, ponieważ Adam funkcjonuje w diadzie podobnie jak dziecko znacznie młodsze. On nie ma szans funkcjonować w diadzie jako partner, ponieważ jego moc w obszarze działania według reguł jest znacznie mniejsza niż u innych dzieci. Adam nie rozumie reguły, nie zapamiętuje, trudno mu jest ich przestrzegać (pilnować reguły). On po prostu ma swoje rozwojowe

ograniczenia i trudności w funkcjonowaniu z regułą. W związku z tym sytuacja diady jest dla niego po prostu za trudna, bo w tym przypadku jest to relacja głęboko asymetryczna.

Ale spójrzmy, co to dało, że Adam wykonywał zadania w diadzie (przy całym nacisku sytuacji diadycznej, czyli wspólna ocena wykonania zadania, niezmiennosc diady, systematyczność). Uczestnictwo w układzie diadycznym przyniosło działania pomocowe ze strony grupy. Dzieci zobaczyły Adama z jego ograniczeniami. Nikt im nie mówił, że mu trzeba pomagać, bo on ma mniejsze możliwości. One po prostu w tym kontekście zderzyły się z jego możliwościami. Zobaczyły, że on funkcjonuje jak znacznie młodsze dziecko, np. jak ich młodsze rodzeństwo i zaczynają go traktować jak młodszego brata, którego się prowadzi za rękę, ustawia się, instruuje, uczy. Dzieci same tłumaczą mu regułę dotyczącą zagadki (masz tu stać, pokazać na niby odbieranie telefonu, powiedzieć halo). Dzielą mu regułę na podzadania i tłumaczą, co ma robić w tej sytuacji. Nie tłumaczą reguł zabawy ogólnie, jak robi to dorosły, tylko mówią: „rób to, co mówię” („przestań się poruszać”). Weronika uczy Adama, że w tej konkretnej zabawie nie jest ważna radość z szybkiego odnalezienia, tylko że im dłużej ktoś szuka, tym jest większa radość, a największa jest wtedy, gdy w ogóle nie znajdzie („musisz być cicho i nie ruszać się”). Pokazuje Adamowi, że to jest całkiem inna zabawa, według innych reguł, niż te, według których Adam działa. Widzi, że on tego nie rozumie i go instruuje. Adam się temu poddaje, przestaje osiągać siłą cenne wartości.

Diada ma duże znaczenie i w tej grupie właśnie diady pozwoliły zobaczyć Adama nie przez pryzmat opinii („Adam zawsze psuje”), tylko dokładnie ukazały, jak on funkcjonuje w regułach. Dzieci dowiedziały się, czego on nie umie, że trzeba nim pokierować, jak jemu trzeba coś pokazać, kiedy on sam czegoś nie potrafi. Zdobyły więc zupełnie nową informację (nie ocenę, a informację) o jego funkcjonowaniu. Jest to zupełnie inna informacja niż ta, że on zawsze psuje zabawę. I co ważne, nie ma tu ocen. To, że podczas współdziałania dana osoba bardziej wyraziście się pokazuje w ramach swoich możliwości, ułatwia dzieciom udzielenie mu pomocy (indywidualizują reguły). Umożliwia to włączenie Adama do grupy. Adam już funkcjonuje w grupie. On nigdy nie będzie funkcjonował w grupie na tych samych warunkach, ale ta grupa już przyjęła te warunki (indywidualizując reguły).

Kolejna sprawa to doświadczenia dotyczące funkcjonowania w obszarze rywalizacyjnym. Dzięki diadzie Adam odkrył, że jego moc nie jest w sile, tylko raczej jego moc jest w pokazywaniu słabości, bo wtedy uzyskuje od otoczenia pomoc.

Nie chodzi o prośzenie o pomoc, a jedynie o określenie w grupie swojego dążenia, którego nie można zrealizować. Dziecko musi wskazać w danej sytuacji w danej grupie ten obszar, którego nie może samodzielnie zrealizować. Wtedy ma mniejsze problemy z uzyskaniem pomocy w tym

zakresie. Niweluje to zarówno tendencje do roszczeniowości, jak i tendencje do deprecjonowania.

Podobnie jak przy sytuacjach w kole, ze względu na wielość zdarzeń, przytaczamy krótki opis sytuacji, aby analizy były zrozumiałe.

Opis zdarzeń (w parach):

Zajęcia 1 – Mamy tu interesującą do analizy sytuację podczas zabawy ruchowej „Jaworowi ludzie”. Pary zostały wyznaczone losowo – Adam i Nikola stoją naprzeciwko siebie. Adam na polecenie prowadzącego podszedł do Nikoli i złapał ją za rękę. Dziewczynka jednak wyrwa swoją dłoń z uścisku chłopca (cicho jęknęła „To boli”, masuje rękę). Prowadzący pyta, co się stało. Adam odpowiada, że „nic” (się nie stało), a Nikola prosi o zgodę na zmianę partnera („Proszę pani, czy mogę stać z kimś innym? Adam mnie ściska”). Prowadzący nie zgadza się, wtedy dziewczynka oświadcza, że w tej sytuacji nie chce się bawić i otrzymuje zgodę na to, aby nie brać udziału w zabawie (warunkiem jest, aby dzieci usiadły z boku i nie przeszkadzały w zabawie).

Zajęcia 2 – Na tych zajęciach dzieci same dobierają się w pary. Bez pary pozostaje Maja i Adam, stoją do ćwiczenia razem w parze na polecenie prowadzącego. Adam ustawia się przodem do Mai zgodnie z instrukcją, ale łapie ją za ręce, co wywołuje negatywną reakcję („puść mnie”, wyrwa ręce, staje tyłem). Podczas wykonywania zadania Adam się stara, ale nie nadąża za tempem. Maja opuszcza parę, siada z boku, a Adam czeka do końca ćwiczenia, stojąc w miejscu. Prowadzący na koniec wydaje wszystkim dzieciom polecenie, aby usiadły na dywanie i zwraca się imiennie do Adama i Mai, aby dołączyli do grupy.

Zajęcia 3 – Pary zostały wyznaczone (dzieci losują karteczki z kolorami i Adam wylosował karteczkę w tym samym kolorze co Klaudia). Ustawienie się naprzeciwko siebie przebiega bez zakłóceń. Powtórzenie pierwszej części tańca też nie stanowi problemu. Przy zmianie partnera zgodnie z wymaganymi krokami pojawia się pierwsza trudność, gdyż Amelka symuluje, że jest zajęta po to, by nie tańczyć z Adamem w parze. Adam do końca pierwszej części tańca stoi w miejscu. Przy kolejnej zmianie partnerów nie przyjmuje propozycji Klaudii wykonania tańca w parze z nią, tylko biega po sali i przeszkadza. Prowadząca zatrzymuje zabawę, rozmawia z chłopcem i nakazuje usiąść z boku, a sama zastępuje Adama w parze.

Zajęcia 4 – Dzieci mają same dobrać się w pary. Adam nie wykonuje polecenia, bawi się zabawkami. Ostatnia osoba z grupy bez pary to Karolina – z niezadowolaniem prowadzi Adama na dywan. Podczas wykonywania zadania chłopiec widzi, że jego partnerka w parze znalazła już 3 jajka, a on żadnego. Adam wyrwa jajko innej osobie i uszczęśliwiony pokazuje je Karolinie. Nie reaguje na żądania oddania zabranego jajka. Karolina żąda oddania jajka. Adam oddaje jajko. Sam znajduje jajko i pokazuje je Karolinie i prowadzącemu.

Zajęcia 5 – Chłopiec wylosował żółtą karteczkę i musi ustawić się w parze z Nikolą. Dzieci odnajdują siebie i siadają razem na dywanie. Podczas zabawy mamy walkę między dziećmi (o to, kto był pierwszy na gazecie-tratwie) i w tej sytuacji Adam rozwiązuje ten konflikt siłą (najpierw się klóci, potem trochę się przepycha, ale efekt jest taki, że on zwycięża, spycha drugą parę gazety-tratwy, ta druga para ulega, odstępuje od dalszej przepychanki, a Adam chwali się: „Niech pani zobaczy, udało mi się!”). To zwycięstwo Adasia jest jakby jego pyrrusowym zwycięstwem, ponieważ Kaja wraz z koleżanką z pary idzie poskarżyć się na niego („Powiedzmy o wszystkim pani”) i po wysłuchaniu ich wersji zdarzeń ta sekwencja zabawy zostaje przez nauczycielkę anulowana („Proszę, aby wszystkie dzieci zeszły z tratw i zaczniemy od początku”). Adam uczestniczy w zabawie, wykonuje zadania w parze, stracił jednak entuzjazm.

Zajęcia 6 – Podczas ustawiania się Adam zgłasza prowadzącemu problem (nie ma pary). Nauczycielka oferuje mu rolę pomocnika (Adam szczęśliwy włącza i wyłącza magnetofon).

Zajęcia 7 – Pary zostały wyznaczone. Dzieci losują i taką samą karteczkę jak Adam wylosowała Ola. Dziewczynka prosi prowadzącego, żeby zgodził się na to, że nie będzie ćwiczyć z Adamem w parze. Nie dostaje na to zgody i podporządkowuje się. Para ma współpracować przy wykonaniu grzechotki, ale Adam chce sam wrzucać guziki. Konflikt eskaluje, dzieci szarpną za kubek i guziki się wysypują. Prowadząca zarządza sprzątnięcie i wykonanie zadania (każde dziecko osobno). Adam sprząta i pilnuje, by koleżanka też wykonała polecenie.

Zajęcia 8 – W kolejnej zabawie „Jaworowi ludzie” na początku pojawia się problem z dobraniem w pary, mimo że jest parzysta liczba dzieci. Prowadzący widząc, że tylko ta dwójka dzieci (Kasia i Adam) pozostała bez pary, każe im stanąć razem. Gdy dzieci są już ustawione w parach, rozpoczyna się kolejny etap zabawy: podział ról (w tej zabawie są dwie role: most i konie przejeżdżające pod mostem). Kasia i Adam „zostają mostem” (stojąc na środku sali, naprzeciwko siebie, podają sobie ręce i podnoszą je, tworząc coś w rodzaju otwartej bramy, pod którą przebiegają pozostałe dzieci również w parach). Podczas zabawy dzieci za wcześnie opuszczają ręce i łapanie są niewłaściwe pary. Dzieci oburzają się, że w niewłaściwym momencie piosenki brama jest zamykana, a Adam nie rozumie, o co chodzi. On nie rozumie, że ma opuścić ręce tylko na ten określony znak. Możemy zaobserwować, co w tej sytuacji robi nauczycielka: znowu jako arbiter anuluje zabawę (wyłącza muzykę), następnie jeszcze raz tłumaczy reguły i tym razem sprawdza, czy dzieci je rozumieją (prosi, aby dzieci powtórzyły). Dopiero wtedy każe się ustawić tak samo, jak było, zaznaczając i egzekwując regułę rozpoczęcia zabawy w ustawieniu wyjściowym. Prowadząca nie odnosi się do zarzutów dzieci ani nie komentuje błędów Adama w wykonaniu ruchów (opuszczania bramy). Zabawa toczy się od początku.

Zajęcia 9 – Dzieci mają same dobrać się w pary. Adam staje obok Karola, który został jako ostatni bez pary. Diada Adama wykonuje zadanie: Adam prowadzi Karola przez tor z przeszkodami, ale Karol wpada na przeszkody. Widzimy, jak Karol wyraża złość z powodu porażki i przegranej oraz jak przerywa ćwiczenie i odchodzi. Obaj nie wykonują dalszej części ćwiczenia (zamiana ról).

Zajęcia 10 – Pary zostały wyznaczone losowo. Kamila podchodzi do Adama, który ma taką samą cyfrę. Dzieci wykonują zadanie, jednak wywalają się. Dziewczynka ma pretensje i nie przyjmuje pomocy podczas wstawiania. Kamila odchodzi. Dzieci nie powtarzają ćwiczenia jeszcze raz. W drugim ćwiczeniu – również losowo – Adam jest w parze z Alą. Dziewczynka wyraża niezadowolony z tego, że jest z chłopcem w diadzie. Podczas zabawy Adam myli się. Ala woła go (daje mu wskazówkę) i mimo że chłopcu udaje się wykonać zadanie, wyraża swoje niezadowolenie.

Zajęcia 11 – Dzieci mają same dobrać się w pary. Adam podchodzi do Pauliny, która jako ostatnia została bez pary. Podczas zabawy partnerka z diady prosi Adama o pomoc („pomóż mi zgadywać”). Kiedy Adam przyznaje, że nie umie, Paulina podpowiada mu (na ucho) i chłopiec zdobywa punkt za odgadnięcie zagadki. Kiedy jego diada ma przedstawić zagadkę, Adam wstydzi się wyjść na środek, wypycha partnerkę, aby poszła sama. Paulina prowadzi go za rękę i instruuje, co ma pokazywać. Dzieci odnoszą sukces i są zadowolone.

Zajęcia 12 – W sposób losowy do pary z Adamem zostaje wyznaczona Ala i posłusznie podchodzi do niego. Podczas tańca chłopiec nie nadąża i nieprawidłowo wykonuje sekwencję kroków. Ala pośpiesza chłopca, ale robi to bez niezadowolenia. Adamowi udaje się włączyć w odpowiednim momencie do tańca i jest bardzo zadowolony.

Zajęcia 13 – Pojawia się tu trudna sytuacja w realizowanej w parach zabawie „Memo ruchowe”. Basia (wybrana do roli mistrza zapamiętywania) ma połączyć wszystkich w pary na podstawie tego samego ruchu (w tym celu dotyka kolejno osoby rozproszone po sali, które pokazują swój ruch). Adam jest w parze razem z Wiktorią (mają uzgodniony ten sam ruch). Wiktoria zanie-

pokojoła tym, że Adam pokazuje swój ruch bez dotknięcia (nie może się doczekać, aż Basia go dotknie), mówi do niego: „Adam, przestań się poruszać, wszystko zepsujesz”. Z punktu widzenia dzieci Adam psuje zabawę (Basia nie powinna mieć dodatkowych podpowiedzi podczas zgadywania, kto jest z kim w parze). A Adam jest zadowolony z tego, że Basia odkryła, z kim jest w parze. Szczęśliwi i uśmiechnięty stają obok Wiktorii, mówiąc do Basi: „Zgadłaś”, nie rozumiejąc reguły (powinien być smutny, że jego para już została odnaleziona). Mamy tu sytuację, że Wiktorii indywidualizuje reguły, tłumaczy mu reguły (nie poruszaj się).

3.3. Analiza funkcjonowania dziecka w trakcie zajęć w grupie – uczestniczenie w sytuacji edukacyjnej

Jeśli każde ćwiczenie jest zdarzeniem o innym poziomie komplikacji reguł, to każde zajęcia są zestawem zdarzeń o różnym poziomie komplikacji reguł i tym samym zestawem różnych reguł.

W poprzednim podrozdziale staraliśmy się pokazać, jak Adam uczestniczył w sytuacjach współdziałania w grupie (na jakich poziomach uczestniczył) w zależności od typu sytuacji edukacyjnej (zadania), ale też jakie – wraz z upływem czasu – zachodziły zmiany w jego sposobie uczestniczenia (czyli jak następowało przyswojenie reguł w procesie socjalizacji).

Patrząc na przedstawiony wcześniej podział zdarzeń (i zestawów reguł, których opanowanie umożliwia uczestniczenie w danym typie ćwiczeń), ale z punktu widzenia dziecka, widzimy, że taka analiza nie oddaje w pełni jego problemu. Z punktu widzenia Adasia faktyczna sytuacja bycia w grupie podczas zajęć wiązała się z uczestniczeniem za każdym razem w całym zestawie zdarzeń o różnym poziomie skomplikowania reguł. Można zatem powiedzieć, że Adam stykał się jeszcze z dodatkową trudnością, musiał nauczyć się dostosowywać do różnych zestawów reguł, gdyż przenoszenie doświadczenia ze zdarzenia A nie do końca dawało się wykorzystać w zdarzeniu B.

Jednym słowem poziom komplikacji sytuacji, w jakich musiał funkcjonować, dla niego był wieloraki. Odnosił się do pojedynczego zdarzenia i tego, że on w tym ciągu zdarzeń w sytuacji edukacyjnej (całej tej 45-minutowej) miał do czynienia z różnymi wymaganiami z punktu widzenia reguł.

Przy tym warto zaznaczyć, że analiza funkcjonowania dziecka podczas zajęć (całych sytuacji edukacyjnych) dobrze pokazuje nasze autentyczne funkcjonowanie w ramach reguł. W życiu codziennym uczestniczymy w wielu zdarzeniach następujących po sobie i musimy elastycznie funkcjonować w zestawie reguł w zależności od sytuacji. Raz jesteśmy w roli kupującego, raz w roli petenta, a zaraz potem np. pasażera i my płynnie przechodzimy z roli do roli. Jako pasażer musimy dopasować reguły do sytuacji, gdyż innych kompetencji wymaga uczestniczenie w sytuacjach w autobusie, innych bycie w roli jadącego windą z sąsiadami.

Właśnie w procesie socjalizacji uczymy się tego, że jest określony zestaw reguł i że on obowiązuje w danej roli. I dla nas jest oczywiste, że tych zachowań z roli A nie będziemy przenosić do roli B. Nawet podobne role nie mają bowiem podobnych reguł. Można pokazać to na prostym przykładzie: niby rola kupującego i petenta jest podobna, jednak wcale nie ma takich samych reguł. W roli kupującego jesteśmy bardziej w pozycji dominującej, w roli petenta – nasza dominacja musi zostać zmniejszona. Jeśli utrzymamy tamten poziom dominacji, będziemy tzw. niegrzecznym petentem. Jako kupujący mamy element władzy w postaci wypłaty, mamy poczucie, że możemy się czegoś domagać. Jako petenci nie mamy żadnego elementu, który by pozwalał na zachowania dominujące, więc musimy je stłumić. Na co dzień często robimy to nieświadomie, ale właśnie gdy przechodzimy z roli do roli, posługujemy się innymi regułami.

Funkcjonowanie Adama podczas sytuacji edukacyjnych wymaga właśnie tej konieczności przechodzenia od pewnego zestawu reguł do innego zestawu reguł. Sytuacja edukacyjna zawiera bowiem bardzo wiele elementów i dziecko musi sobie ze wszystkimi radzić. Ono uczestniczy w całym zestawie ćwiczeń i ono musi sobie z tym wszystkim jakoś dawać radę.

Już sam sygnał rozpoczęcia zajęć (po sprawdzeniu listy, a nawet wcześniej, już po wejściu do sali, w której odbywają się zajęcia) był dla dzieci sygnałem przejścia ze swobodnej działalności (na ogół czynności dowolnych w świetlicy szkolnej) do zabaw grupowych, które miały z góry określone strukturę i porządek. Samo przejście do innych aktywności, w których reguły zabawy określają dopuszczalne i nakazane zachowania uczestników, wymagało rozpoznania i przestrzegania tych reguł. Jednak także kolejne etapy 45-minutowych zajęć były zróżnicowane pod względem obowiązujących reguł, ich komplikacji, co warto tu pokazać od strony uczestników.

Zostały wybrane do analizy dwa znaczące opisy realizacji scenariuszy zajęć (ukazujące funkcjonowanie Adama w całości – na całych zajęciach i w całym programie, na początku i na końcu).

Po pokazaniu w poprzednim podrozdziale, jak były opanowywane reguły w odniesieniu do poszczególnych form ćwiczeń, teraz chcemy pokazać, jak funkcjonuje Adam, w całym ciągu zdarzeń podczas 45-minutowych zajęć, gdy trzeba było scalić „funkcjonowanie w regułach” i pokonać wszystkie kumulujące się trudności (ćwiczenia w kręgu, w parze).

SCENARIUSZ ZAJĘĆ NR I (7 marca)

Temat: Ćwiczenia i zabawy ruchowe dla każdego.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

I. Czynności organizacyjno-porządkowe

Powitanie dzieci przez prowadzącego. Sprawdzenie listy obecności.

2. Rozgrzewka (układ frontalny dobrowolny)

Dzieci ustawiają się w rozsypance. Prowadzący włącza płytę z muzyką i staje przed wszystkimi dziećmi. Następnie pokazuje dzieciom kilka ćwiczeń, których celem jest przygotowanie ich do dalszych ćwiczeń. Prowadzący prosi o wykonanie ćwiczeń i sprawdza ich poprawność.

3. Zabawa ruchowa: „Ślepiec” (układ dobrowolny „koło”)

Dzieci siedzą na dywanie w kole. Prowadzący tłumaczy zasady zabawy: „Jedno dziecko stanie na środku koła z zawiązanymi oczami i będzie wywoływać na głos dwie osoby, przez siebie wybrane. Osoby te muszą przejść obok osoby w środku i nie dać się złapać”. Prowadzący wybiera jedną osobę, która staje na środku i zawiązuje jej oczy chustką. Zabawa się rozpoczyna.

4. Nauka i ćwiczenie kroków tanecznych (układ wyznaczony „do tańca”)

Dzieci ustawiają się do układu tanecznego. Prowadzący włącza muzykę i razem z dziećmi tańczy układ do muzyki nowoczesnej, który został dzieciom przedstawiony na poprzednich zajęciach. Następnie odbywa się nauka nowych kroków. Prowadzący pokazuje je dzieciom, a następnie prosi o ich powtórzenie. Kontroluje, czy wszystkie dzieci widziały pokazane ruchy i wykonują je poprawnie.

5. Zabawa ruchowa ze śpiewem „Jaworowi ludzie” (układ „para” wyznaczony)

Dzieci ustawiają się w parach. Prowadzący wybiera jedną parę. Dzieci ustawiają się naprzeciwko siebie, podając sobie ręce, które podnoszą, tworząc coś w rodzaju otwartej bramy. Pod tą bramą w rytm śpiewanej piosenki przebiegają dzieci, trzymając się w parach za ręce. Wszystkie dzieci śpiewają piosenkę:

Jawor, jawor,
Jaworowi ludzie,
Co wy tu robicie?
Budujemy mosty
Dla pana starosty.
Tysiąc koni przepuszczamy,
A jednego zatrzymamy.

Po tych słowach brama opada, zatrzymując parę dzieci, która odpada z gry. Wygrywa para, która zostanie do końca zabawy. Po wyjaśnieniu zasad zabawy prowadzący włącza muzykę.

6. Ćwiczenia oddechowe i wyciszające (rozsypanka, układ frontalny na końcu zajęć, wyznaczony)

Dzieci ustawiają się w rozsypance. Prowadzący włącza płytę z relaksacyjną muzyką i staje przed wszystkimi dziećmi. Następnie pokazuje dzieciom kilka ćwiczeń oddechowych. Prowadzący zwraca uwagę na poprawność wykonywanych ćwiczeń, na utrzymanie prawidłowego oddechu.

SCENARIUSZ ZAJĘĆ NR 13 (13 czerwca)

Temat: Zbliżają się wakacje.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Czynności organizacyjno-porządkowe

Powitanie dzieci przez prowadzącego. Sprawdzenie listy obecności. Poproszenie dzieci o ustawienie się w rozsypance przodem do prowadzącego.

2. Rozgrzewka – opowiadanie „Zaczarowany las” (układ frontalny na początku zajęć, wyznaczony)

Dzieci ustawiają się w rozsypance. Prowadzący czyta dalszy ciąg opowiadania „Zaczarowany las” i prosi dzieci o wykonywanie ćwiczeń. Dzieci wykonują wskazane przez prowadzącego ćwiczenia:

- „Goniły pszczołki zgłodniałe misie, oj, chyba żądło wsadzą im dzisiaj” – swobodne biegi, poruszanie „skrzydełkami” – zgiętymi rękami i naśladowanie bzykania pszczoły.
- „Nad wodą siedziały żabki zielone i patrzyły na to wszystko bardzo oburzone” – dzieci naśladowują skakanie żabek i kumkają.
- „Pojawił się również pan bocian nieduży i pogonił żabki prosto do kałuży” – dzieci naśladowują skakanie żabek i kumkają.
- „Pojawił się również pan bocian nieduży i pogonił żabki prosto do kałuży” – dzieci naśladowują chód bociana z wysoko podniesionymi nogami, stoją na jednej nodze, klekocą.
- „Czarowanie i zmyślanie, co ma się stać niech się stanie, ale wszystko już w porządku, tańczą wszyscy bez wyjątku. Nikt nikogo tu nie zjada, nie straszy tu nikt nikogo. Wszyscy zgodnie współdziałają jak w najlepszym, bajkowym domu” – wszystkie dzieci, przedstawiając różne zwierzęta tańczą razem przy muzyce.

3. Zabawa integracyjna „Gorące krzesła” (układ dobrowolny „koło”)

Prowadzący ustawia na środku sali krzesła, tworząc koło. Krzesel ma być o jedno mniej niż dzieci. Wyjaśnia zasady zabawy: Dzieci siadają na krzesłach. Wybrane dziecko staje w środku koła i mówi, gdzie wyjeżdża na wakacje, np.: „Wyjeżdżam na wieś”. Jeśli inne dzieci wyjeżdżają na wakacje w to same miejsce, wstają i zamieniają się miejscami. Osoba, która jest w środku, również szuka wolnego miejsca. Dziecko, które nie zdąży usiąść na krzesło, zostaje na środku i od tej pory to ono wypowiada zdanie dotyczące wakacji, np.: „Lubię pływać w morzu”. Prowadzący zaczyna zabawę.

4. Prezentacja układu tanecznego (układ wyznaczony „do tańca”)

Na tych zajęciach nastąpiła prezentacja układu tanecznego przed nauczycielkami.

Prowadzący zaprasza do sali nauczycieli obu klas i prosi ich, aby usiedli w wyznaczonym miejscu. Następnie włącza muzykę i dzieci prezentują swój układ taneczny.

5. Ruchowe zapamiętywanie – „Memo ruchowe” (układ „para” dobrowolny)

Prowadzący tłumaczy dzieciom zasady kolejnej zabawy. Wybrane dziecko opuszcza salę, a grupa dobiera się w pary. Każda para ustala wspólny ruch (np. drapanie się po czole) i wszyscy mieszają się (chodzą po sali). Wraca mistrz zapamiętywania, dotyka kolejno osoby, które pokazują swój ruch. Zadaniem mistrza jest połączenie wszystkich uczestników w pary według tego samego ruchu. Prowadzący zaczyna zabawę.

6. Ćwiczenie relaksujące „Chmurka” (układ dobrowolny, frontalny na końcu zajęć)

Dzieci siadają wygodnie na dywanie, zamykają oczy i wsłuchują się w opowiadanie pt. „Chmurka”: „Wyobraź sobie, że jesteś białą, pierzastą chmurką płynącą po niebie. Wyglądasz ślicznie na tle błękitnego nieba, przemykając między promieniami słońca. Delikatny wiaterek przemieszcza chmurki w różne strony. Nie jesteś sam. Obok ciebie płyną inne białe chmurki. Jest wam dobrze razem. Pod wami przelatują ptaki. W dole wciąż zmienia się krajobraz. Płynąc po niebie, widzisz w dole piękny las, za lasem rozległe łąki, pola z łanami zbóż. Pola przecina rzeka, a wzdłuż niej przebiega droga, ale to wszystko jest w dole. Ty beztrudnie płyniesz po niebie, czujesz się radosny i bezpieczny. Czujesz, że jesteś częścią natury, częścią wszechświata. Masz swoje miejsce. Jesteś potrzebny i ważny. Zapamiętaj te wszystkie wspaniałe odczucia. Zawsze będziesz mógł do nich wrócić. A teraz powoli zwracasz w kierunku swojej szkoły. Wracasz do sali i przestajesz być chmurką”.

Po końcowych słowach opowiadania prowadzący żegna się z dziećmi i dziękuje za wszystkie zajęcia.

Zajęcia nr 1 i 13 zostały wybrane do analizy, gdyż pokazują zawarte w dostępnych materiałach początki funkcjonowania Adama w trakcie zajęć oraz jego kompetencje w tym momencie, a także wtedy, gdy zajęcia się kończą. Tym samym możemy ukazać, jak przebiegł proces jego socjalizacji i włączania się do tej konkretnej grupy.

Zajęcia I

– **początek zajęć**

Pierwsze obowiązujące reguły odnoszą się do funkcjonowania w sytuacji wejścia do sali, ustawienia się z innymi w grupie, a następnie uczestniczenia w rutynowych sytuacjach szkolnych, jak powitanie (nauczyciela z grupą) i sprawdzanie obecności. Adam w tych zdarzeniach nie wyróżnia się niczym spośród innych dzieci.

– **układ frontalny, rozsypka**

Pojawia się polecenie ustawienia się do rozgrzewki, w dowolnym miejscu. Reguła odnosi się do dwóch kwestii: wybrać miejsce i stanąć przodem. Adam ustawia się niezgodnie z regułą nieprzeszkadzania innym (wypycha rękami dwie osoby, żeby się przesunęły, jedno z dzieci zgłasza to nauczycielowi). Prowadzący wyznacza mu, gdzie ma stanąć. Chłopiec z niechęcią, ale wykonuje polecenie, podporządkowuje się obowiązującej regule.

Pojawia się kolejne polecenie: wykonania kilku ćwiczeń (rozgrzewki) w rytm muzyki, są to ćwiczenia realizowane razem z prowadzącym (modelem). Adam realizuje regułę.

– **zabawa w kole**

Mamy tu najpierw polecenie ustawienia się do zabawy. Reguła ustawienia się (w sposób dobrowolny) dotyczy: wybrania miejsca w kręgu, siadania między dziećmi (tak by nie przeszkadzać i utworzyć koło). Adam ustawia się zgodnie z regułą.

Zgodnie z regułą także wysłuchuje zasad zabawy (siedzi cicho, słucha) i podporządkowuje się temu, że prowadzący wybiera kogoś z grupy do roli ślepcy, zawiązuje tej wybranej osobie oczy oraz daje znak rozpoczęcia zabawy.

Kolejne reguły odnoszą się do przebiegu zabawy: trzeba zachowywać się zgodnie z rolą w zabawie (ślepiec staje na środku, wywołane osoby wstają z miejsca i starają się przejść na drugą stronę kręgu, osoba dotknięta zostaje „ślepcem”). Adam nie wykonuje zadania zgodnie z tą regułą (powinien siedzieć w kręgu i słuchać uważnie, czy nie jest wywołany, a on biega obok kręgu, przeszkadza). Zaznaczmy, że Adam przez dłuższy czas podporządkowuje się regule, dopiero po jakimś czasie wychodzi z kręgu. Prowadzący powtarza regułę ustawienia się i ją egzekwuje (bawisz się lub siadasz z boku, nie wolno przeszkadzać). Zarządza powtórzenie zabawy, wyznacza Adama do roli ślepcy, przypomina mu regułę dotyczącą wykonania zadania (trzeba wybrać imiona dwójki dzieci z grupy).

Adam wykonuje zadanie zgodnie z regułami precyzyjnie nakazującymi, jak działać w tej sytuacji (podporządkowuje się wszystkim regułom: oczy zawiązuje dorosły, trzeba stanąć na środku, po słowie „start” ślepiec ma wymienić dwa imiona, ślepiec łapie jedną z osób i zamienia się z nią rolami, dalej uczestniczy w zabawie już w innej roli).

– **układ taneczny**

Pojawia się polecenie ustawienia się w wyznaczonym miejscu. Reguła odnosi się do dwóch kwestii: zając wyznaczone miejsce w rzędzie i stanąć przodem. Adam ustawia się zgodnie z regułą.

Pojawia się kolejne polecenie: powtarzania za prowadzącym nowych kroków zgodnie z instrukcją. Adam tego nie robi, tylko łapie za szyję koleżankę. Prowadzący stawia granicę (nakazuje przestać), zarządza, by Adam stanął w innym miejscu (obok niego z przodu) i uczył się nowych kroków (razem z nim). Adam podporządkowuje się: puszcza dziewczynkę z uścisku, staje w wyznaczonym miejscu, z zaangażowaniem powtarza kroki (ćwiczy układ), następnie tańczy układ przy muzyce. Podczas wykonania zadania spełnia wymagania, które odnoszą się do reguły rozpoczęcia kroków na start (włączenie muzyki), wykonania sekwencji ruchów z pamięci, rytmicznie, w odpowiednim tempie przy muzyce.

– **zabawa w parach**

Najpierw dzieci siadają na dywanie w rozsypce. Adam robi to, co jest wymagane. Dopiero po tym prowadząca wskazuje ręką osoby, które mają stanąć w konkretnym miejscu w określonej pozycji. Reguła ustawienia się nakazuje: stać w rzędzie tyłem do ściany (lub po drugiej stronie sali pod szafką).

Adam realizuje regułę ustawienia się. Kolejna reguła dotyczy ustawienia się w parze wyznaczonej w ten sposób, że partnerem zostaje osoba stojąca naprzeciwko. Pojawia się polecenie: trzeba podejść do siebie i złapać się za ręce (zaznaczmy, że nie ma tu precyzyjnej reguły, czy za obie ręce, czy za jedną rękę). Adam zgodnie z regułą identyfikuje Nikolę jako wylosowaną partnerkę w diadzie i podchodzi do niej zgodnie z instrukcją i łapie ją za rękę. Tyle, że robi to za mocno i dziewczynka nie chce być w parze z Adamem. Prowadzący się na to nie zgadza. Egzekwuje regułę ustawienia się w wylosowanej parze, ale dziewczynka rezygnuje z uczestniczenia w ćwiczeniu. Otrzymuje zgodę na opuszczenie ćwiczenia. Pojawia się kolejne polecenie imienne: Adam i Nikola mają usiąść w wyznaczonym miejscu (na dywanie pod szafką) i mają nie przeszkadzać w zabawie. Dzieci zachowują się zgodnie z regułą.

– **układ frontalny, rozsypka**

Reguła jest podobna jak przy rozgrzewce, odnosi się do dwóch kwestii: wybrać miejsce i stanąć przodem w rozsypce. Adam ustawia się. Warto podkreślić, że po zabawie w parach inne dzieci stoją na środku sali i nie muszą szukać miejsca, zgodnie z instrukcją mają jedynie „stanąć w rozsypce w miejscach, w których się aktualnie znajdują”. Adam zaś siedzi

pod szafką, bawi się na dywanie samochodami i jest skupiony na tej aktywności. Musi ją przerwać na sygnał zakończenia zabawy/rozpoczęcia kolejnego zadania ruchowego i zająć miejsce.

Na polecenie wykonania ćwiczeń ruchowych z oddychaniem reaguje podporządkowaniem się, mimo widocznego zmęczenia.

Analiza

Warto tu podkreślić, że pojawiają się liczne sytuacje trudne (w rozsypce, w kole, podczas tańca, w parze). Adam reguły łamie (reguły dotyczące ustawienia się i reguły wykonania ćwiczenia, uczestniczenia w ćwiczeniu). Jest dwukrotnie stawiany w sytuacji, gdy ma wybrać, czy będzie uczestnikiem, czy nie: bawisz się z nami według reguł lub siadasz z boku (zabawa w kole, w parze).

Widzimy też, że Adam płynnie przechodzi przez fazy zajęć. Nawet gdy odchodzi z grupy (zabawa w parach), to wraca do niej w następnym ćwiczeniu. Na sygnał rozpoczęcia nowego ćwiczenia (polecenie ustawiamy się w rozsypce) przerywa zabawę, co wymaga zatrzymania działania doświadczanego jako przyjemność i ustawia się wraz z innymi (do kolejnej aktywności) zgodnie z poleceniem, idzie zająć wskazane miejsce. Jedynie w pierwszym ćwiczeniu nie realizuje aspektu reguły, jakim jest stanięcie w taki sposób, by innym osobom nie przeszkadzać, ale ćwiczy w grupie chce, stara włączyć się do zabawy i zająć najlepsze miejsce.

Adam dwa razy odchodzi z grupy. Za pierwszym razem podczas zabawy w kole. Drugi raz, gdy nie ma pary (ponieważ Nikola rezygnuje z ćwiczenia) Adam odchodzi i zaczyna bawić się samochodami przy stoliku. Nie przeszkadza mu to przystąpić do kolejnego ćwiczenia. Jednym słowem, prowadząca zbudowała pewną regułę dodatkową (pozwalającą na wyjście z grupy: ale obwarowaną dodatkową zasadą: jeżeli nie psujesz zabawy, nie przeszkadzasz, to masz prawo nie uczestniczyć w zabawie).

Jeżeli Adam nie był „w” grupie to był „przy” grupie (jak „wychodzi” – jest przy grupie). Cały czas miał możliwość włączenia się do zadań w grupie. Gdy „wychodził” z grupy, grupa nadal wykonywała zadania, a przy następnym zadaniu Adam wracał (wchodził do grupy). Jednocześnie bawiąc się z boku widział, że uczestnicy muszą się podporządkować regułom i gdy wracał do grupy, też się podporządkowywał regułom.

Aby umożliwić Adamowi uczestnictwo w ćwiczeniu grupowym, prowadząca wkłada wiele wysiłku w reperowanie zakłóceń. Aby „poskromić” Adama, wyznacza mu granice (tego nie wolno robić: popychać innych, ścisnąć za szyję, przeszkadzać). Wyznacza mu miejsce (stań tam, gdzie ci mówię), przypomina regułę naczelną zabawy (wracasz do koła lub siadasz z boku, bawisz się w parze, nie można zmienić pary). Kieruje zabawą w ten sposób, aby włączyć Adama (wyznacza go do roli ślepego, gdy dzieci tego nie zrobiły – wyznacza rolę uczestnika niejako niezgodnie

z regułami zabawy, z pozycji arbitra). Powtarza lub przypomina jeszcze raz jemu i całej grupie reguły zabawy (powtarzamy kroki), przez co reguła jest wzmocniona. Podczas zabawy w kole – daje instrukcje, jak w roli ślepca Adam ma wykonać zadanie (czyli powtarza reguły zabawy).

Śledząc, jak funkcjonuje Adam podczas całych zajęć, widzimy, że on po interwencji prowadzącego respektuje stawiane granice i obowiązujące reguły. Zabawa rozpoczyna się na nowo i Adam w tej części ćwiczenia (po interwencji) funkcjonuje już bez zakłóceń.

Podczas zabawy w kole, kiedy Adam łamie regułę, grupa stara się go powstrzymać. Przy czym nie ma tutaj wyrzucania go z koła. Prowadząca zapewnia mu uczestnictwo, wyznaczając go do znaczącej roli w zabawie. Zatrzymuje ćwiczenie, wybiera Adama do roli na środku (ślepcą) i rozpoczyna zabawę od początku.

Przyjrzyjmy się, jak zróżnicowane są z perspektywy dziecka-uczestnika zajęć poszczególne fazy zajęć i w których momentach te trudności się szczególnie kumulują. Reguły odnoszące się do ćwiczeń w układzie frontalnym (rozsypka) nie są trudne. Reguła ustawienia okazuje się jednak dla niego bardzo trudna – Adam chce stać w pierwszym rzędzie i próbuje uzyskać to siłą. Po zajęciu wyznaczonego miejsca zgodnie z regułą wykonuje ćwiczenia w ramach rozgrzewki. Pierwsza sytuacja trudna związana z wykonaniem zadania pojawia się przy zabawie w kole. Uczestniczenie w zabawie wymagało respektowania reguły czekania na swoją kolej, zgodnie z rolą. Faktem jest, że Adam długo czekał na swoją kolej (i właściwie nie wiadomo, czy by się doczekał), co mogło odzwierciedlać niechęć dzieci wobec niego. Widzimy zatem, że Adam nie potrafi wytrwać w ramach reguły czekania na swoją kolej, on ją zrozumiał i początkowo stosował, ale nie uzyskał oczekiwanego efektu (nie doczekał się). Odchodzi z grupy dobrowolnie, ale jest ponownie włączony do zabawy dzięki interwencji prowadzącego, który wyznacza mu rolę osoby na środku. Po powtórzeniu reguł uczestniczy w zabawie zgodnie z rolą, co pokazuje, że był w stanie zrozumieć reguły tej zabawy i ich przestrzegać.

Kolejne ćwiczenie w ustawieniu do tańca wymagało funkcjonowania w innym zestawie reguł: nauka kroków wiązała się ze żmudnym powtarzaniem nowych ruchów za prowadzącym, zanim zostaną one scalone w całość i wykonane przy muzyce. Adam ustawia się bez problemu do ćwiczenia, powtarza ze wszystkimi znaną część tańca. Dopiero w tym fragmencie ćwiczenia (nauka kroków) łamie regułę. Jednak dzięki interwencji prowadzącego (zmiana miejsca) włącza się ponownie do ćwiczenia i z zaangażowaniem wykonuje zadanie według reguł.

Natomiast zadanie w parze ukazuje trudności Adama w ustawianiu się. Nie mamy tu obrazu jego funkcjonowania w zabawie w ramach reguł, Adam bowiem nie uczestniczy w tym zadaniu. Partner w diadzie dobrowolnie rezygnuje z ćwiczenia, Adam zostaje bez pary i odchodzi z grupy jedynie na czas tej zabawy. Warto podkreślić, że Adam odnalazł się

w bardzo skomplikowanej sekwencji zdarzeń, w której reguły dotyczące ustawienia się były złożone, ustawianie się w parze miało wiele etapów. Złapanie partnerki w parze za rękę było jednak dyskomfortowe dla innego uczestnika zajęć i Adam taką informację zwrotną otrzymał w postaci odrzucenia, mimo że prowadzący zablokował możliwość „wymiany Adama na kogoś innego”, wprowadzając regułę: wylosowany partner jest twoją parą, możesz jedynie nie ćwiczyć.

Zajęcia 13

– **początek zajęć**

Pierwsze reguły, jakie obowiązują na zajęciach, określają funkcjonowanie uczestników podczas takich sytuacji, jak wejście do sali, powitanie grupy przez prowadzącego i sprawdzanie obecności. Adam w tych zdarzeniach nie wyróżnia się niczym spośród innych dzieci.

– **układ frontalny, rozsypka**

Pojawia się polecenie ustawienia się do rozgrzewki, jednak nie w dowolnym miejscu, tylko w tym samym, co na poprzednich zajęciach. Chłopiec staje w pierwszym rzędzie, ustawia się przodem zgodnie z regułą.

Pojawia się seria kolejnych poleceń: najpierw prowadzący wyjaśnia zasadę zabawy i rozpoczyna ją. Reguły dotyczą wykonania kilku ćwiczeń ruchowych w ściśle określony sposób, najpierw następuje czytanie zdania opowiadania o lesie, potem dopiero pojawia się instrukcja słowna dotycząca ruchu ilustrującego jakąś postać (np. dzieci naśladują skakanie żabek i kumkają), nie ma tu pokazu. Adam realizuje reguły. Jest zaangażowany i wyraża poczucie satysfakcji.

– **zabawa w kole**

Pojawia się tu dodatkowa reguła – trzeba czekać na ustawienie krzeseł, zanim zacznie się kolejna zabawa.

Zostaje też dokonana pewna modyfikacja w przebiegu zabawy w kole (w stosunku do poprzednich kilkunastu zajęć), gdyż ćwiczenie rozpoczyna się od ustawienia się dzieci w kręgu z podziałem na role. Prowadzący wybiera kogoś z grupy do roli stojącego na środku (nie wyjaśnia zasad zabawy), a pozostałe dzieci mają zająć miejsce na krześle (liczba krzeseł wystarcza dla wszystkich), miejsca nie są wyznaczone. Reguła ustawienia się dotyczy: wybrania miejsca w kręgu między dziećmi, siadania przodem do środka koła. Dzieci nie muszą tworzyć koła i dbać o odległości między sobą, gdyż krzesła są już odpowiednio ustawione. Adam ustawia się zgodnie z obowiązującą regułą wynikającą z jego roli i siada na krześle.

Adam także zgodnie z regułą wysłuchuje zasad zabawy (siedzi cicho, słucha), która ma charakter pozornie rywalizacyjny (każda runda polega na tym, aby szybciej niż inni zająć krzesło). Uczestnicy konkurują o miejsce – osoba w środku również szuka wolnego miejsca, a krzesło jest o jedno mniej niż dzieci; osoba, która nie zdąży usiąść nie przegrywa (nie odpada z zabawy), tylko staje na środku.

Reguły odnoszące się do przebiegu zabawy są trudne i jest ich sporo: trzeba zachowywać się zgodnie z rolą w zabawie (osoba stająca na środku wypowiada zdanie dotyczące tego, gdzie wyjeżdża na wakacje i dzieci, które wyjeżdżają na wakacje w to samo miejsce, wstają i zamieniają się miejscami; kto nie zdąży usiąść, przejmuje rolę osoby na środku).

Adam już podczas pierwszej rundy nie wie, jak postępować. Pyta koleżanki, która się z nim zderzyła, co ma zrobić i dostaje wskazówkę (Klaudia palcem pokazała mu wolne miejsce i dała instrukcję, żeby tam szybko siadał). Do tego samego krzesła Adam konkuruje z Karolem i chłopcy przepychają się. Prowadzący przerywa zabawę, nakazuje obu chłopcom wstać z krzesła, o które toczy się spór. Pyta grupy, kto był pierwszy i dzieci mówią, że to był Adam. Prowadzący wydaje polecenie, aby chłopiec zajął krzesło (przyznając mu w sporze o krzesło pozycję osoby wygranej). Karola wyznacza do roli osoby na środku. Zabawa się toczy i Adam realizuje reguły zabawy w sposób zgodny z oczekiwanym sposobem uczestniczenia w działaniu. Nie wiemy, czy rozumie reguły, ale nie zakłóca zabawy, działa w tej sytuacji nie wchodząc w konflikty z dziećmi i nie psując zabawy, czyli podporządkowuje się tej głównej regule nakazującej tylko w ściśle określonym momencie (na hasło) chodzić po sali i zając miejsce.

– układ taneczny

Pojawia się polecenie ustawienia się w wyznaczonym miejscu. Reguła odnosi się do dwóch kwestii: zając wyznaczone miejsce w rzędzie i stanąć przodem. Adam ustawia się zgodnie z regułą.

Pojawia się kolejne polecenie: wykonania całego układu tanecznego, w dodatku przed publicznością (zaproszeni są nauczyciele). Pojawia się kilka reguł dotyczących startu w momencie włączenia muzyki oraz trzeba zrealizować reguły dotyczące wykonania sekwencji ruchów z pamięci, w odpowiednim tempie przy muzyce, a także ukłonu na koniec. Prowadząca dostrzega zaangażowanie Adama i jego poczucie satysfakcji w momencie, gdy cała grupa została pochwalona i on dodatkowo też indywidualnie.

Obecność nauczycielek i ich komentarz na koniec sprawia, że przejście z jednego ćwiczenia do następnego wydłuża się i Adam w tym momencie wchodzi w interakcję nieformalną (rozmawia z Karolem).

– zabawa w parach

Mamy tu nieco inny niż dotychczas (czyli na innych zajęciach) zestaw reguł w tej sytuacji. Najpierw prowadzący wyjaśnia zasady zabawy, potem wyznacza jedną osobę do opuszczenia sali. Dopiero wtedy wydaje polecenie dobrania się w pary. Reguła ustawienia się nakazuje: stać w parze z wybraną osobą przodem do prowadzącego. Wiktoria, nie mając już innej osoby do pary, podchodzi do Adama, bierze go za rękę i prowadzi go, wybierając miejsce ustawienia. Prowadzący tłumaczy kolejne reguły (każda para ustala wspólny ruch, np.: drapanie się po czole i wszyscy rozchodzą się, mieszają się; na polecenie osoby w roli „mistrza zapamiętywania

nia” dana osoba wskazana przez niego pokazuje swój ruch). Adam reguł nie przestrzega: partnerka z diady instruuje Adama, jak ma się zachować i chłopiec realizuje reguły zawarte w instrukcji. Robi to błędnie, co powoduje przegraną w rywalizacji, ale nie psuje zabawy jako całości.

– układ frontalny, rozsypka

Reguła jest podobna jak przy rozgrzewce, odnosi się do dwóch kwestii: wybrać miejsce i położyć się na plecach w rozsypce, zamknąć oczy. Adam ustawia się zgodnie z regułą.

Kolejne reguły odnoszą się do kwestii słuchania w ciszy opowiadania, wyobrażania sobie.

Na koniec pojawia się reguła dotycząca wstania na polecenie prowadzącego. A także reguła dotycząca uczestniczenia w sytuacji pożegnania (podziękowania za udział). Adam podporządkowuje się regule, jest w grupie (słucha). Po chwili jednak łamie regułę i podchodzi indywidualnie do nauczyciela, dopytując, czy to koniec. Gdy dostaje potwierdzenie informacji, okazuje emocję żalu (szkoda) i podejmuje interakcje nieformalne (siada na dywanie, rozmawia z dziećmi).

Analiza

W przedstawionej sytuacji edukacyjnej pojawia się szereg elementów bardzo interesujących ze względu na problem posługiwania się zestawami reguł, rozpoznawania reguł dotyczących danej fazy zajęć (zadania) oraz przechodzenia od jednego zestawu reguł do kolejnego wraz ze zmianą zadania ruchowego. Uczestnik musi sobie poradzić z tym zróżnicowaniem i zmiennością.

Dynamika zajęć, ze względu na ich strukturę, wymaga od uczestnika sprawności w owym „przestawianiu się” z jednego zadania do drugiego (i podejmowania coraz to innych zachowań, według wskazówek zawartych w kolejno po sobie następujących pakietach reguł obowiązujących w tych zadaniach). Mamy tu ciekawy moment przechodzenia do kolejnych ćwiczeń, nieco luźniejszy niż w innych spotkaniach, gdy dzieci po występie (prezentacja układu tanecznego) nie muszą natychmiast przejść do kolejnego zadania. Jest to moment luki w ścisłej strukturze zajęć i jedyna też do obserwacji chwila, gdy dochodzi do interakcji poza formalnym nurtem zajęć. Pokazuje to jednocześnie, jak owa dynamika przechodzenia z jednej aktywności do drugiej (wyznaczonej kolejnymi ćwiczeniami) stawiała przed uczestnikiem duże wymagania. Adam w tym obszarze funkcjonuje dobrze.

Jeśli chodzi o realizację zestawów reguł przypisanych do kolejnych ćwiczeń, Adam doskonale już orientuje się, że rola uczestnika wymaga podporządkowania się regułom.

Ustawia się (kiedy można wybrać miejsce, wybiera takie miejsce, by nie przeszkadzać; kiedy trzeba stanąć na tym miejscu, co tydzień wcze-

śniej, staje; zajmuje swoje „stałe” miejsce wyznaczone w układzie tanecznym; kiedy trzeba do zabawy relaksującej położyć się na plecach, kładzie się). W tym aspekcie zajęć nie pojawiają się komplikacje. Jest, co prawda, w parze z Wiktorią tylko dlatego, że nie miała innego partnera (i dziewczynka nie ukrywa niezadowolonia z tego przymusu).

Warto podkreślić, że reguły ustawienia nie zawsze pojawiają się jako pierwszy element ćwiczenia. Prowadzący realizuje zabawę w kole, zaczynając od podziału na role (wybiera 1 osobę), podobnie jest w zabawie w parach – dzieci ustawiają się dopiero po przedstawieniu zasad zabawy i wyznaczeniu ról (jedna osoba wychodzi z sali). Jest to duże utrudnienie, gdyż na poprzednich spotkaniach była odwrotna kolejność. Adam jednak funkcjonuje w tych sytuacjach dobrze, adekwatnie.

Chłopiec realizuje w większości reguły odnoszące się do wykonania zadań. Są one nawet trudniejsze niż na innych zajęciach, np. w czasie rozgrzewki Adam wykonuje ruch bez pokazu, według instrukcji słownej, limitowany, przerywany czytaniem (słuchaniem) opowiadania, w czasie którego trzeba było ruch zatrzymać. Ćwiczenia wyciszające również są trudniejsze niż naśladowanie kilku ruchów, ponieważ nie ma tak precyzyjnych zasad zabawy. Na przykład trzeba sobie coś samodzielnie wyobrazić. Mimo dużego poziomu trudności w tej fazie zajęć Adam przestrzega obowiązujących reguł organizacyjnych.

Jednak podobnie jak podczas pierwszych zajęć, jego trudności z funkcjonowaniem zgodnie z regułami (ich zestawem) pojawiają się w zadaniu w kole i w parze. Adam zderza się z innym dzieckiem, co jest dolegliwe dla innego uczestnika (i dostaje wyraźną informację zwrotną). Otrzymuje też pomoc (wskazówkę, jak ma postąpić w danym momencie). W jego spór z Karolem (spór o to, kto zajął pierwszy krzesło) interweniuje prowadzący, Adam wygrywa.

W zabawie w parach Adam nie postępuje zgodnie z regułą wynikającą z roli w zabawie, ale reguła jest wyjątkowo trudna do rozpoznania, nie została też jasno wprowadzona (wyłożona *explicite*), nie dlatego, że prowadzący popełnił tu jakiś błąd, tylko dlatego, że ta konkretna zabawa opiera się w dużym stopniu na regule, której sensu nie da się dosłownie przedstawić. Jest on jakby ukryty (dobrze jest być nieodgadnionym przez mistrza; im trudniej mu zgadnąć, z kim jesteś w parze, tym lepiej). Adam nie odczytał tego sensu i przez partnera z pary jest nieco kierowany, mało efektywnie, ale nie psuje to zabawy innym uczestnikom.

Podsumowując, Adam podczas obu zajęć porusza się w sytuacjach o charakterze zorganizowanym i ustrukturalizowanym. Większość zdarzeń jest z góry przesądzona, wyznaczona zadaniem ruchowym i poleceniami nauczycielki. Dzieci nie ustalają reguł działania, jednak realizowanie zadania wiąże się z ich przestrzeganiem (określonych reguł, przypisanych do danej sytuacji). Adam na ogół wykonuje polecenia, co wskazuje na opanowanie przez niego reguł działania w tych sytuacjach.

Podczas obu zajęć pojawiają się zdarzenia, w których pojawiły się odstępstwa od tego, i w obu zachowania Adama były korygowane przez kolegów i nauczyciela. Stwierdzono ich zbliżoną liczbę. Podobny jest też rozkład zachowań, czy kategoria zachowań i sytuacji, w których chłopiec popełniał błędy utrudniające grupie sprawne i poprawne wykonanie zadania. Skłoniło to nas do bardziej wnikliwego przyjrzenia się tym dwóm sytuacjom edukacyjnym.

Pierwsza różnica dotyczy ustawiania się. Jak wspomnieliśmy, podczas pierwszych zajęć Adam wypycha koleżanki (rozsypka), w parze ścisną partnerkę, łapiąc ją za rękę. Także podczas wykonywania zadania popełnia błędy: nie czeka na swoją kolej i wybiega z koła, w układzie tanecznym łapie kogoś za szyję.

Więcej też mamy interwencji prowadzącego na początku zajęć, ale też interwencje te mają inny charakter. Na pierwszym spotkaniu wyraźnie prowadzący stawia granice (nie wolno popychać, ścisnąć, przeszkadzać), robi to prawie przy każdym zadaniu. I to on rozwiązuje te sytuacje, nakazując Adamowi powstrzymać dane zachowanie (przestać), zająć inne miejsce, ściśle wyznaczone (rozsypka, układ taneczny, w parach), przyznaje mu rolę w zabawie (w kole), przypomina reguły, stawia ultimatum (bawisz się według reguł lub odchodzisz na bok).

Podczas ostatnich zajęć nauczyciel raz interweniuje, wkracza w konflikt Adama z Karolem (stawia granicę, obu, bo obydwaj muszą przestać się przepychać, nakazuje im wstać z krzesła, o które toczą wojnę). Podczas pierwszych zajęć arbitralnie decyduje o rozstrzygnięciu konfliktów, w ostatnich zaś pyta grupę (grupa rozstrzyga, kto ma, a kto nie ma racji w sporze) i na bazie opinii grupy nakazuje Adamowi zająć krzesło.

Oba zajęcia różnicuje przede wszystkim sposób, w jaki dzieci reagują na zachowania Adama. Chłopiec jest tu na ostatnich zajęciach tak samo mało kompetentnym partnerem, nic się nie zmieniło. Ale zmieniły się reakcje ze strony pozostałych wykonawców zadań ruchowych.

Na pierwszym spotkaniu partnerka w zabawie w parze artykułuje głośno, że nie chce z nim być, na ostatnim inna partnerka robi to bardziej subtelnie, ale traktuje całą sytuację jako przymus. W pierwszym zdarzeniu diada się rozpada i dzieci nie ćwiczą, w drugim – diada powstaje i realizuje zadanie, choć z błędem.

W pierwszym spotkaniu dzieci wyrażają niezadowolenie i powstrzymują Adama (w kole), skarżą na niego, ale też nie próbują same rozwiązać problemu, tylko zwracają się o pomoc do nauczyciela (w rozsypce, układ taneczny). Na ostatnich zajęciach rozwiązują problem zupełnie inaczej. Adam nadal popełnia błędy, które wymagały skorygowania. W ćwiczeniu w parze otrzymuje wskazówkę. W zabawie w kole Adam sam prosi o pomoc (pyta, co ma robić i otrzymuje odpowiedź). Mamy tu dwukrotnie pomoc w postaci podpowiadania sposobu realizacji, raz z inicjatywy Adama, raz z inicjatywy innego uczestnika wspólnego zadania. Może to

wskazywać na lepsze ustosunkowanie się dzieci do Adama jako członka wspólnie działającego zespołu, ale też na większą otwartość (czy mniejszą trudność) Adama w uzewnętrznianiu swoich dążeń i potrzeby uzyskania pomocy na forum grupy.

Jolanta Zwiernik (1996, s. 201–203) na przykładzie dzieci przedszkolnych pokazuje, że wśród reakcji na zachowania kolegów współuczestniczących w realizacji zadania zespołowego mamy trzy typy zachowań: dziecko upomina inne dzieci za odejście od ustaleń, nakazuje koncentrację uwagi na zadaniu (zabawie) oraz wskazuje na luki i błędy w realizacji zadania. Waga tych zachowań pojawiających się w następstwie nieprzestrzegania przez kolegów wspólnych ustaleń nie jest jednakowa i może świadczyć o bardziej dojrzałym sposobie reagowania: „Wypowiedź skierowana do kolegi, od którego oczekuje się koncentracji uwagi, ma na celu jego większą mobilizację, przypomina mu, że jest on potrzebny do tego, by grupa mogła zadanie zrealizować. Natomiast wskazywanie na luki i błędy to wypowiedź, której charakter jest raczej karcący” (Zwiernik 1996, s. 201–203). Wskazywanie na luki i błędy może być przejawem dążenia do wiernej realizacji raz obranego sposobu działania i małej elastyczności. Zdaniem autorki wskazywanie na luki i błędy, jako na odstępstwo od ustalonego porządku, akcentuje konieczność przystosowania się do istniejących warunków (jest zbieżne z oczekiwaniami formułowanymi przez wychowanie o charakterze adaptacyjnym), natomiast „uwagi mające na celu zmobilizowanie kolegów do lepszej koncentracji odwołują się do ich własnych pomysłów i przez to bliższe są postulatam wychowania o charakterze rekonstrukcyjnym, respektującym zasadę autonomii i indywidualne preferencje osób zaangażowanych w działanie” (Zwiernik 1996, s. 202).

Autorka tej typologii zwraca również uwagę, że jako przejawy zaawansowania w rozwoju społecznym należy traktować te zachowania (rodzaje udzielanej im pomocy), które mobilizowały kolegów do działania oraz takie, które pełniły funkcję wskazówek pomagających w wykonaniu zadania. Wpływają one na skrócenie czasu rozwiązywania zadań, co przyczynia się do wysokiej efektywności pracy zespołowej w grupie i przyczynia się do wzmocnienia tendencji do współdziałania w przyszłości (Zwiernik 1996). W zespołach, w których stwierdzono sprawne i poprawne wykonanie zadania, dzieci nakazywały kolegom koncentrację na zadaniu, podawały im przedmioty potrzebne do realizacji zadania.

Na pierwszym spotkaniu podczas realizacji wspólnego przedsięwzięcia Adam częściej był postrzegany jako psuj-zabawa. W ostatnich zajęciach uczestnicy widzą potrzebę udzielania sobie wzajemnej pomocy, która może przybierać różne formy.

Podsumowując tę część badań, warto podkreślić, że nauka władania umiejętnościami z zakresu reguł dotyczących uczestnictwa w zabawach grupowych obejmuje poznawanie reguł zachowań w określonych sytu-

acjach i trafne rozpoznawanie tych sytuacji, a więc różnicowanie sytuacji i reguł, rozumienie ich na tle tworzącej określoną całość sekwencji zdarzeń.

Współdziałanie podczas zabaw ruchowych wymaga uwzględniania konkretnych zasad podczas zabaw, gier, tańców, gdzie zadanie ma różny społeczny charakter, mimo że jest działaniem realizowanym w grupie, ale ćwiczenie można wykonywać indywidualnie, bez wchodzenia w interakcje (jak np. w rozsypce). Rozpoznanie tych specyficznych dla zadania reguł gwarantuje sprawność funkcjonowania w złożonych zadaniach, do jakich można zaliczyć współdziałanie w zabawie ruchowej.

Widzimy tu także, jak funkcjonuje Adam w całości (całe zajęcia), jak wykonuje różnorodne zadania stawiane przed nim przez osobę dorosłą. I jak scala funkcjonowanie w regułach, tzn. uczy się norm znaczących w danym kontekście i posługuje się nimi w konkretnych sytuacjach, łączy normy tworząc zestawy.

Całość zajęć ma ścisłą strukturę, określone ramy czasowe, toteż płynne posługiwanie się regułami nadaje zajęciom dynamikę. W odniesieniu do czynności uczestnika zajęć (Adama i innych dzieci) funkcjonowanie podczas zajęć wymaga podporządkowania się ustanowionym granicom, ramom i przestrzeni, po to, by przebiegała ona bez zakłóceń (ustawianie się w rzędzie, w kole, parami, wykonywanie ćwiczeń). Wymaga też świadomości, że reguły wyznaczają przebieg zajęć na każdym etapie.

Nie uczestnik ustanawia reguły, nie wybiera też rodzaju i formy zabawy, nie jest inicjatorem i kreatorem zabawy, nie decyduje o jej treści i przebiegu, gdyż zabawą zarządza nauczyciel. Uczy się jednak, że przestrzeganie reguł przekłada się na wysoką efektywność pracy zespołowej czy zgodne współdziałanie, w przeciwnym razie jest osobą przeszkadzającą, zakłócającą naturalny tok zabawy. Realizowanie reguł jest środkiem temu służącym, za pomocą którego cel będzie możliwy do osiągnięcia.

Jest to rodzaj odpowiedzialności za rezultat pracy zespołowej czy rodzaj kosztów, jakie podmiot musi ponieść w toku realizacji zadania. Dążenie do osiągnięcia wspólnego celu grupy w zabawie jest przejawem silnej w tym wieku potrzeby uczestniczenia w zabawie zespołowej, ale wyraża się w zaangażowaniu w przestrzeganie reguł, w podjęciu określonej roli w kręgu osób chcących w niej uczestniczyć.

Uczestniczenie w całości zajęć wymaga, by repertuar reguł był bardziej zróżnicowany. Umiejętność podporządkowania się przepisom roli jest tu kluczowa. Jednak chodzi o to, by dziecko nabywało umiejętności różnicowania reguł z punktu widzenia organizacji zabawy, a później uczestnictwa w różnorodnych sytuacjach życia codziennego.

Podsumowanie i interpretacja

Głównym obszarem analiz prowadzonych w tej pracy był naturalny proces socjalizacji dziecka pod kierunkiem dorosłego, jego przebieg oraz uwarunkowania. Z tego względu analiza danych zgromadzonych w trakcie obserwacji wybranych zajęć była ukierunkowana na prześledzenie działań pedagogicznych z punktu widzenia trudności dziecka w funkcjonowaniu w obszarze wyznaczonym przez ścisłe reguły formalne. Wydaje się, że warto na koniec uporządkować wnioski, prowadząc analizy wokół dwóch kategorii: **sytuacje społeczne trudne dla Adasia** (pojawiające się w trakcie poszczególnych zajęć) i **działania nauczyciela** (co zrobił prowadzący w tych sytuacjach). Do tego warto dodać jeszcze dwie kategorie (pozwalające włączyć do analizy nowe poziomy): **utrudnienia indywidualne Adasia** i **utrudnienia społeczne** – pojawiające się w tych samych sytuacjach.

Zarówna stała struktura zajęć, jak i struktura zadań nie stwarzała zbyt wielu przestrzeni na interakcje nieformalne. Propozycję prezentowanych tu zajęć cechuje to, że stanowią one zamkniętą całość, mającą określone ramy czasowe, rozgrywającą się we własnej przestrzeni, oddzielonej od reszty szkolnego życia²⁷, a przy tym są rządzone przez wysoce sprecyzowane konwencje i reguły, których przestrzeganie jest warunkiem koniecznym uczestnictwa. Działania i okoliczności²⁸ związane z rozgrywaniem gry (przebiegiem zabawy) cechuje zrytualizowanie, co oznacza bezwarunkowe podporządkowanie spontaniczności wymaganiom zawartym w samym zadaniu. Podporządkowanie to, co warto zaznaczyć, jest dobrowolne i służy satysfakcji²⁹. W takich właśnie ścisłych „ramach” (reguł, które stanowią podstawę kreowania interakcji o charakterze współdziałania) uczestnicy zajęć muszą funkcjonować. Zakłócenia przebiegu zabawy z tego powodu są doskonałym laboratorium do obser-

²⁷ Roger Callois (1973, s. 306–308) nazywa zabawę „zamkniętą rzeczywistością”.

²⁸ Pod pojęciem okoliczności należy rozumieć wpływający na znaczenie kontekst użycia. Chodzi o stosowanie reguł w odpowiednim momencie, w pewnych ściśle określonych sytuacjach.

²⁹ Zadanie zmierza bowiem do wiadomego, oznaczonego celu, ale efektem końcowym uczestnictwa w zabawie jest przyjemność.

wacji, jakich zasad opanowanie gwarantuje skuteczność działania, czyli co jest absolutnie niezbędne (co jest warunkiem koniecznym uczestnictwa). A tym samym, jakie są granice dopuszczające indywidualne sposoby funkcjonowania dziecka w trakcie tego typu aktywności. Analiza konkretnych zdarzeń pozwala też poznać, co się dzieje, gdy ktoś reguł nie przestrzega i jak podchodzą do tego inni uczestnicy. W każdej grupie formalnej spotykamy takie dzieci, których doświadczeniem socjalizacyjnym jest łamanie zasad czy niemożność sprostania zasadom grupy.

Jednym z uczestników badanego programu zajęć był Adam³⁰. Jego funkcjonowanie w odniesieniu do sformułowanych zasad zostało objęte obserwacją. Materiał dotyczący uczestnictwa Adama w zajęciach daje podstawę do pokazania, jak przebiega socjalizacja dziecka, które ma różnego typu trudności. W tym przypadku chodzi o takie trudności indywidualne, jak: niezgrabność ruchowa, trudności w regulacji poziomu pobudzenia, a w szczególności w rozumieniu i zapamiętaniu reguł. Adam jest przykładem dziecka, które ma indywidualne utrudnienia w przebiegu tego naturalnego procesu socjalizacji i w niniejszym opracowaniu chcieliśmy pokazać, jak one odzwierciedlają się w jego funkcjonowaniu w ramach zajęć grupowych. Ważne przy tym jest to, jakie znaczenie jego trudności mają dla grupy oraz w jego dążeniach do uczestniczenia w działaniach tej grupy.

Warto zaznaczyć, że obserwacje obejmują 3 miesiące (13 zajęć) w drugim semestrze, czyli w drugiej połowie zajęć prowadzonych z omawianą grupą. Zajęcia te bowiem były realizowane raz w tygodniu od października, czyli prawie przez cały rok szkolny, a obserwacje prowadzono począwszy od marca. To oznacza, że początkowe rejestracje zaczynają się w momencie, gdy chłopiec już od pewnego czasu uczestniczy tej grupie zajęciowej, jest już wdrożony do struktury zajęć i miał możliwość przyswojenia sobie ogólnych reguł, między innymi dotyczących cykliczności czy odnoszących się do działań w ramach poszczególnych etapów zajęcia. Nie znamy etapu początkowego, bo nie podlegał badaniom, ale to nie ma dla nas większego znaczenia. Dzięki temu widać jeszcze wyraźniej, czego miał się nauczyć (jakie reguły miał znać), a jak funkcjonuje pomimo wcześniejszego doświadczenia w kolejnych już etapach zajęć.

Utrudnienia indywidualne Adama należy rozpatrywać w dwóch obszarach: sprawności motorycznej, jak również rozumienia sytuacji (wymagań zadania, czyli reguł). W wielu przedstawionych tu przykładach (nie tylko w zabawie „Gorące krzesła” czy „Memo ruchowe” podczas ostatnich

³⁰ Dla przypomnienia podajemy, że w zajęciach uczestniczyło osiemnaścioro dzieci uczęszczających do klasy pierwszej, w tym szesnaście dziewczynek i dwóch chłopców. Byli to uczniowie, którzy wyrazili chęć uczestniczenia w zajęciach, część z nich była uczniami klasy I „a” i część klasy I „b”.

Dzieci z klasy I „a” to: Adam, Karol, Maja, Karolina, Zuzia, Ala, Klaudia, Amelka, Nikola, oraz Natałka.

Dzieci z klasy I „b” to: Oliwia, Kasia, Julia, Sylwia, Wiktoria, Kaja, Ola i Basia

zajęć) możemy zobaczyć, że Adam reguł zabawy nie rozumie, nie wie, na czym polega działanie w danej zabawie. Reguły niektórych zabaw są dla niego bardzo trudne, wymagają dużego skupienia uwagi, pamiętania konkretnych zasad i szybkiego reagowania zgodnie z regułą. Osoba prowadząca te zajęcia dostrzegła te trudności i cały czas podchodziła do niego i przypominała, powtarzała, tłumaczyła. Adam ma kłopot z regułami, ponieważ jest ich dużo. Dodatkowo przy każdej zmianie zabawy reguły są inne – specyficzne dla danej zabawy. W jednej zabawie reguły mogą być bardzo proste, a w innej skomplikowane i trudne. Ponadto trudności poszczególnych reguł mogą mieć różny charakter. Jedne są związane z koniecznością szybkiego, ale dostosowanego do sygnałów, działania, połączenie tych dwóch reguł jest dla Adama trudne (zabawa „Jaworowi ludzie”, „Uciekaj myszko do dziury”). Innym razem działanie wymaga odczytywania sygnałów „nie wprost”, umownych i w odpowiedzi uruchomienia równie umownych reakcji, konieczne jest więc zapamiętanie tych okazjonalnych (nietrwałych) umów i szybkie ich zastosowanie (jak w zabawie „Usypiacz” lub przy wywoływaniu na podstawie nieoczywistej cechy indywidualnej, np. czerwony sweter). Te zabawy wymagają dobrego zarządzania celowym procesem zapamiętywania i swobodnego dysponowania tymi okazjonalnie zapamiętanymi treściami.

Dla Adama wymagania oparte na tak złożonych regułach są zbyt trudne, nie potrafi się im podporządkować, czym w efekcie psuje zabawę. Te jego możliwości w toku obserwowanych zajęć nie zmieniły się, ale zmieniło się funkcjonowanie zarówno Adama, jak i grupy w obliczu tych trudności. W zabawie „Jaworowi ludzie” Adam za wcześnie opuszcza ręce i łapie niewłaściwe pary. Jest nieświadomy, że łamie reguły i psuje zabawę. W przypadku zabawy w kole w „Detektywa i usypiacza” (zajęcia nr 5) dodatkowe utrudnienie stanowi fakt, że mruganie jest drobnym sygnałem. Trzeba też pamiętać, że obowiązuje tu reguła arbitralna (mruganie występuje tu jako przyczyna, a położenie się na podłogę, na znak uspienia, ma pojawić się jako skutek – między tymi elementami nie ma związku logicznego). Ponieważ dla Adama posługiwanie się regułami arbitralnym jest niedostępne, przykład ten doskonale pokazuje granice możliwości dziecka („ja tego nie mogę”). Pojawia się pytanie, dlaczego dzieci nie mogą zmodyfikować zabawy, żeby Adam mógł brać w niej udział. Otóż nie mogą, bo nie będzie tej konkretnej zabawy. Jeśli dzieci będą się chciały bawić w tę konkretną zabawę, to reguły muszą być przestrzegane. Dlatego Zuzia mówi: „Proszę pani, Kasia i Adam nie umieją się w to bawić” (w zabawie „Jaworowi ludzie”). Dla Adama naprawdę wielką trudność stanowi zrozumienie reguł i postępowanie zgodnie z nimi. Z tego względu zajęcia nr 8 są tak ważne, bo do niego dotarła świadomość, że on ma z tym trudności, a to jest pierwszy krok do tego, by on mógł zacząć korzystać z pomocy innych. Również dzieci zaczynają się orientować, z jakiego powodu chłopiec „psuje zabawę” i próbują mu pomagać, a on zaczyna korzystać z pomocy.

W analizowanym opisie zajęć jest kilka takich sytuacji, w których Adam otrzymuje pomoc (jakąś instrukcję). Na przykład Nikola w zabawie „Uciekaj myszko do dziury” (zajęcia nr 7) mówi: „Adam wszystko psujesz”, po czym udziela mu instrukcji (ściska jego rękę i mówi, kiedy ma nią ruszać: „teraz”, „już”), aby zabawa mogła się toczyć. Natomiast to, co zrobiła Wiktoria podczas zajęć nr 13, to jest już zupełnie inny poziom udzielenia pomocy, to już jest zrozumienie granic jego możliwości. Wiktoria przez niego przegrała, ale go nie potępiła. Nie była zadowolona z tej sytuacji, bo trudno wymagać, żeby się cieszyła z tego powodu, że Adam zepsuł zabawę. Po wszystkim jednak spokojnie przypomniała mu regułę ważną w tej zabawie: „trzeba stać cicho”. A zatem postąpiła tak, jak z młodszym dzieckiem. Adam nie został odrzucony, zostało zaakceptowane to, że on po prostu nie wiedział, nie umiał pojąć reguł zabawy.

Widzimy też, że koleżanki z grupy są już na tyle sprawne komunikacyjnie, że nie tylko posługują się werbalnym przekazem reguł, ale też potrafią dostosować przekaz reguł do mniejszych możliwości partnera. W procesie socjalizacji to ma wielkie znaczenie. Kiedy Wiktoria tłumaczy Adamowi tę podstawową regułę, że trzeba stać cicho, nic nie mówi („przestań się poruszać”), to dla niej jest to oczywiste, że jeżeli mają być jak najdłużej „nie odpoznani”, no to muszą nie dawać sygnałów. Dla dzieci to jest jasne. Tłumaczenie reguły to dla nich już niepotrzebny element instrukcji. Dziecko potrafi temu mniej kompetentnemu rówieśnikowi to wyjaśnić w sposób w tej grupie rozwojowej rozumiały. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że to właśnie rówieśnikom udaje się lepiej niż dorosłym przekazać reguły, wyrazić w takim języku, w taki sposób, w jaki odbiorca (czyli Adam) może to odebrać. Także na zajęciach nr 12 podczas rozgrzewki, gdy dzieci ćwiczą marsz w pozycji pochylonej (trzeba złapać dłońmi swoje kostki u nóg), Adam ma trudności z wykonaniem tego zadania. Mówi: „Nie umiem tego zrobić”, gdy nauczyciel zapyta, co się stało, dlatego jest smutny i nie ćwiczy. Nauczycielka prowadząca zajęcia zawołała do siebie Kasię i ją poprosiła, aby pokazała Adamowi, jak prawidłowo wykonać ćwiczenie. Wówczas Kasia udzieliła mu instrukcji. Zrobiła to w formie pokazu i komunikatów słownych, np. „patrz Adam”, „ugnij kolana”, jak również pokierowała jego ręką. Była to pomoc przy ujawnieniu się konkretnej trudności przy tych czynnościach, których Adam nie mógł wykonać, nie mógł zgiąć kolan i rękami złapać za kostki. Kasia pokazała Adamowi, jak ma maszerować, trzymając się rękoma za kostki.

Można powiedzieć, że dzieci jeszcze na świeżo się tych rzeczy uczyły, mają w pamięci swój proces uczenia się. W związku z tym jest im łatwiej taką instrukcję sformułować w odróżnieniu od osoby dorosłej, która ma te działania zautomatyzowane. Nauczycielowi jest trudniej podążać za rozumowaniem dziecka. Musi się on nauczyć z powrotem rozkładania na poszczególne elementy danego działania, żeby móc dziecku wyeksponować elementy ważne. Dlatego dobrym pomocnikiem bywa dziecko. Dzieci

pamiętają bowiem swój proces uczenia się, dlatego Kasia mogła Adamowi powiedzieć, co ma robić, bo w jej pamięci tkwiło wspomnienie, jak ona starała się te kostki uchwycić. Dlatego też właśnie Wiktoria potrafiła jednym zdaniem pokazać Adamowi całość problemu, który się pojawił w jego funkcjonowaniu. Adam nie rozumiał, że zepsuł zabawę, on nie rozumiał, na czym polegała zabawa i dalej nie rozumie, i pewnie wiele razy musiałby uczyć się tej zabawy, żeby to zrozumieć, ale wie, że ma być cicho, czyli dostał prostą do realizacji regułę. Stosowanie tej prostej reguły może dać mu szanse funkcjonowania w zabawie. On może nie rozumieć tej zabawy, ale gdyby była powtórzona drugi raz, to on może skupić na tym, że ma być cicho. Dalej może nie w pełni rozumieć zasad zabawy, ale jej nie zepsuje.

Na tym między innymi polega związek socjalizacji i integracji. To nie chodzi o to, żeby powiedzieć dzieciom, że mają akceptować i pomagać komuś, kto nie umie pojąć reguł zabawy, bo tak trzeba. Ta sytuacja wymaga wkładu obu stron. W opisanym przypadku można wskazać znaczenie trzech czynników wzajemnie powiązanych, które miały wpływ na proces włączenia się chłopca do grupy. Podstawową sprawą był fakt dobrowolnej decyzji dzieci dotyczący udziału w zajęciach. Wszystkie dzieci **chciały być w tej grupie**. Zasadnicze znaczenie miał też drugi czynnik, czyli zasady kierowania grupą. Po pierwsze, grupa miała charakter **zadaniowy**, przy tym forma działań grupy była dla dzieci atrakcyjna, oparta na aktywności ruchowej. To utrzymywało motywację dzieci do uczestniczenia w zajęciach. Po drugie, grupa była kierowana **dyrektywnie**, na podstawie jasnych reguł, którymi zarządzała osoba dorosła, co wyrównywało pozycje poszczególnych dzieci, wszystkie miały taką samą. Po trzecie, problemy interakcyjne nie były traktowane jako istotna treść spotkania, gdy utrudniały realizację aktualnie podjętego działania, były szybko niwelowane przez dorosłego również za pomocą jasno zaznaczonej reguły.

W tych sytuacjach o wyrażeniu zaznaczonych ramach dzieci łatwiej zdobywały doświadczenie ukazujące indywidualne trudności dziecka, powodujące utrudnienia i zaburzenia ich wspólnej aktywności. Dziecku z trudnościami zaś łatwiej było okazać, co w rzeczywistości w danym działaniu sprawia mu istotną trudność, a twarda reguła takiej samej pozycji w grupie wszystkich dzieci prowokowała do szukania **rozwiązań dotyczących konkretnych sytuacji**. Warto przy tym zaznaczyć, że nie wszystkie rozwiązania były konstruktywne (np. rezygnacja z uczestnictwa w danej zabawie), ale nie były one oceniane, warunkiem było bowiem jedynie to, by były zgodne z obowiązującymi regułami. Jeszcze raz trzeba tu koniecznie podkreślić, wszystkie rozwiązania dotyczyły konkretnych sytuacji, nie były przez dorosłego uogólniane w **zasady powinnościowe**. Taki sposób postępowania osoby dorosłej pozwalał dzieciom na gromadzenie indywidualnych doświadczeń, szczególnie dotyczących poszukiwania i udzielania pomocy, oraz akceptacji sytuacji porażki. Jednocześnie dorosły unikał sytuacji obciążania ich ocenieniem zachowań

jako zgodnych lub niezgodnych z regułą ogólną powinnościową, takie reguły przynależą do procesu socjalizacji wtórnej i wymagają kierowania się wartościami o charakterze ogólnym. W omawianym przypadku mamy do czynienia z procesem przebiegającym na pograniczu socjalizacji pierwotnej opartej na relacjach indywidualnych, ale przebiegających na terenie grupy rówieśniczej i to o charakterze zadaniowym. To jest ten teren, na którym dzieci gromadzą najobszerniejszy zbiór doświadczeń, mogących stanowić podstawę procesu socjalizacji wtórnej.

Dziecko, które ma trudności z rozumieniem reguł, może próbować realizować swoje dążenia, pomijając je – w odbiorze innych taka sytuacja stanowi łamanie reguł. Na przykład Adam podczas zajęć nr 5 używa siły, wrywa grzebień lub w innej zabawie spycha inne dzieci z tratwy i jeszcze mówi: „Niech pani zobaczy, udało mi się”. Chodzi jednak o to, żeby to dziecko mające trudności miało świadomość swoich granic (wiem, ja tego nie mogę, nie umiem, nie wychodzi mi), a następnie zaprzestało używania siły do tego, by realizować swoje dążenia. W obserwacjach mamy zdarzenia, które to obrazują, w zajęciu nr 5 zabrał grzebień, a innym (...) razem zabrał jajko. On widzi prostą sytuację, że inni mają jajko, a on nie ma. W związku z tym zabiera jajko koleżance (zachowuje się tu jak dwulatek). Kiedy jednak partnerka z diady mówi „oddaj” i wyciąga rękę (czyli ona przemawia do niego nie tylko słowem, lecz także gestem), to Adam się zastanawia i po chwili oddaje jajko dziewczynce, której je zabrał. Dociera do niego informacja, co oznaczała wyciągnięta ręka i oddaje rzecz na ten gest wyciągniętej ręki, nie tylko na słowo „oddaj”. I dopiero później pojawia się reguła słowna, od partnerki w diadzie, że ma sam poszukać jajka. Adam znajduje jajko, jest dumny, bo to on je zdobył.

Utrudnienia indywidualne Adama bardzo silnie uwidaczniają się także w zakresie sprawności motorycznej. Jeśli przyrzeć się bliżej tej kwestii, to wyraźnie zaznaczają się dwa rodzaje trudności w jego funkcjonowaniu: stricte motoryczne i związane z konfliktem między dążeniami a regułą. Najbardziej wyraziste sytuacje nieporadności ruchowej Adama mamy w początkowej części zajęć (rozgrzewka). Najczęściej pojawia się tu zadanie oparte na naśladowaniu (prowadzący pokazuje ruchy, które dzieci mają za nim powtórzyć). Czasem jednak trzeba odebrać instrukcje słowne, a potem wykonać aktywność ruchową. Jako uczestnik zajęć Adam musi świadomie kierować ruchami swojego ciała zgodnie z instrukcją z zewnątrz. Zarządzanie ruchami ciała oznacza wprawianie masy ciała w ruch, nadawanie jej przyspieszenia i wyhamowywanie. Przykłady tu analizowane dokładnie ukazują, na czym polegają trudności Adama. Chłopiec albo potrzebuje być bliżej, żeby dokładniej widzieć prowadzącego, albo jeżeli są trudniejsze ćwiczenia, to on nie zarządza ruchami ciała zgodnie z instrukcją. Wcześniej zostały omówione zachowania Adama podczas zabawy „Ćwiczymy pamięć – powtarzamy kroki” (zajęcia nr 8). Prowadzący pokazywał dzieciom sekwencję ruchów, a dzieci miały

je powtórzyć. Zadanie to okazało się na tyle trudne dla Adama, że mimo namowy rezygnuje z udziału w zabawie (mówi: „To jest trudne, nie wychodzi mi”).

Ponadto opisano zachowania Adama podczas zabawy „Zaczarowany las” (zajęcia nr 12). Dzieci po słowach opowiadania: „Teraz odwiedzą nas wielkie niedźwiedzie, które były wczoraj w ulu na obiedzie”, miały powoli maszerować w rytm muzyki, w pozycji pochylonej, trzymając się dłońmi za kostki u nóg. Pokazywane ćwiczenia były dla Adama również za trudne i przekraczały jego możliwości (próbuję, zmęczony rezygnuje, mówi: „Nie umiem tego zrobić”). Chłopiec jednak skorzystał z pomocy (prowadzącego i koleżanki) i nie odłączył się od grupy jak w przykładzie wcześniejszym. Mamy też wiele innych przykładów ukazujących, jak Adam nie zarządzał ruchami ciała. Przykładowo podczas zajęć nr 10 (podczas zabawy w „zamrażanie i odmrażanie ciała”) nie potrafił poszczególnych części ciała „odmrozić”, czyli uruchomić tych części ciała zgodnie z instrukcją, tylko „odmrażał” całe ciało. Zadanie („zamrażanie i odmrażanie ciała”) wymagało, aby stać nieruchomo, a na podany sygnał słowny (i dźwiękowy – włączenie muzyki) wykonać ruchy (nie jest ściśle określone jakie, ale musiały być wykonane w podanym rytmie) wybranymi częściami ciała itd. Adam przy odmrażaniu nogi – podczas wykonywania dowolnych ruchów nogami w rytmie muzyki – kopie niechcący Klaudię, która stoi obok.

Nie tylko nie był w stanie zrealizować reguły zarządzania swoim organizmem według instrukcji podczas aktywności pobudzających, lecz także nie umiał wyciszyć organizmu na zewnętrzne zalecenie. Podczas większości zajęć (w czasie ćwiczeń relaksacyjnych, na koniec zajęć) nie był w stanie się położyć na dywanie, tylko biegał. Nie był też często w stanie przejść do ruchu, którego nie można robić zgodnie z własną intencją. Uciekał w swój ruch, swoje impulsy (odchodził, bawił się z boku klockami lub samochodami) (zajęcia nr 8, 11). Warto zaznaczyć, że dla Adama znacznie łatwiejsze były improwizacje ruchowe, gdzie zadania mają charakter bardziej otwarty (zabawa „Zaczarowany las” na zajęciach nr 12 i 13), mimo że jednocześnie wymagają przestrzegania reguły poruszania się w dowolnym kierunku we wspólnej przestrzeni przy uwzględnieniu obecności w niej innych dzieci (czyli poruszania się bez potrąceń, bez zderzania się z innymi, omijając się).

Niezgrabność ogranicza Adamowi możliwość osiągnięcia sukcesu i satysfakcji niemal w każdym ćwiczeniu. Zarządzanie ruchem nawet przy prostych zadaniach opartych na ruchu powielonym, odwzorowanym z pokazu (zademonstrowanym przez nauczyciela) jest dla Adama bardzo trudne. Szczególnie nasilają się trudności, gdy zmiany ruchu następują w sposób bardzo dynamiczny, są wykonywane na komendę. Najbardziej trudne są zadania polegające na odwoływaniu się do pamięci ćwiczącego. Część zadań wymaga bowiem wyższego etapu modelowania (Adam powinien zapamiętać sekwencję ruchów i odtworzyć ją). Są też zadania

polegające na ruchu wykonanym jedynie na podstawie słownego ujęcia ruchu (np. w trakcie ćwiczenia układu tanecznego prowadzący wydaje komendy, ale nie ma pokazu). Adam potrzebuje wzorca ruchu, potrzebuje mieć model przed sobą blisko (mam na widoku). Adam uczy się poprzez naśladowanie. Dlatego próbuje zająć miejsce w pierwszym rzędzie przed innymi dziećmi, gdy ustawienie nie jest wyznaczone przez nauczyciela. Nie jest jednak szybki i inni go wyprzedzają w tym zajmowaniu miejsca. Kiedy próbuje siłą wepchnąć się i stanąć w pierwszym rzędzie lub w kole, dzieci go wypychają. Nauczycielka wskazuje dla niego dobre miejsce (wyznacza mu miejsce w pierwszym lub drugim rzędzie).

W początkowej części zajęć (rozgrzewka) mamy też obraz trudności Adama podczas ustawiania się na sali w pozycji frontальной zgodnie z zasadami i wykonywania w tym ustawieniu ćwiczeń (omijając się z ręcznie). Adam zderza się, przechodząc między dziećmi, popycha innych próbując zająć miejsce, staje za blisko innych – zasłania widok na prowadzącego innym dzieciom – jak mówią dzieci: „Adam się przepycha”. Chłopiec także uderza (potrąca) dzieci podczas wykonywania ćwiczeń z powodu „niezdarności”. Mamy tego wiele przykładów: zajęcia nr 1: Ala mówi do Adama, który się wypycha: „stań gdzieś indziej, tutaj już nie ma miejsca”; przechodząc do przodu, trąca po drodze ramię Mai; zajęcia nr 2: Adam podczas rozgrzewki wkracza w przestrzeń koleżanki – wykonuje duże kroki i staje przed Karoliną, zasłania jej widok na prowadzącego, Karolina mówi do Adama: „Przesuń się, zasłaniasz mi”. Brak reakcji Adama powoduje, że prosi nauczycielkę o pomoc („Proszę pani, Adam mi zasłania i nie chce się przesunąć”). Opanowywanie przez Adama reguł – mimo opisanych utrudnień indywidualnych – powoli następowało. Jednak proces ten przebiegał w niekorzystnych warunkach także ze względu na sytuację społeczną dziecka w grupie.

W związku z tymi trudnościami w rozumieniu reguł i zarządzaniu ruchami własnego ciała Adam ma też **trudności w posługiwaniu się regułami społecznymi**. Widać to w interakcjach konfliktowych, które towarzyszą zajmowaniu miejsca (zob. zajęcia nr 1, rozgrzewka), że Adam nie rozumie, co to znaczy, że „miejsce jest zajęte”, „tutaj już nie ma miejsca” (że według zasady „kto pierwszy, ten lepszy”, miejsce „przynależy” do tego, kto pierwszy je zajął). Siłą próbuje zająć miejsce zgodnie z własnymi potrzebami. Na żądanie ze strony dzieci opuszczenia „ich przestrzeni” (miejsca, które jest już zajęte), Adam wykłóca się, walczy, broni swojej racji (nie chce stanąć w innym miejscu). Układ frontální z punktu widzenia socjalizacji wydaje się łatwy, ponieważ nie ma tu interakcji, współzależności. Można oprzeć się na naśladowaniu lub wykonywać ćwiczenia niezbyt dokładnie. Jest tylko reguła, żeby sobie nie przeszkadzać i żeby realizować ruch zgodnie z instrukcją prowadzącego. Dzielenie przestrzeni z innymi wymaga jednak świadomości własnego ciała, świadomości przestrzeni i działania w niej. Nie zależy tylko od rozwoju motorycznego dzieci.

Wskaźnikiem deficytów w zakresie wrażliwości na obecność innych dzieci jest między innymi niezważanie na nikogo (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 2012). Podczas zajęć nr 6 w układzie frontalnym mamy sytuację, gdy Adam wchodzi w przestrzeń fizyczną koleżanki nie z powodu swojej „niezgrabności” (niemożności kierowania ruchami ciała). Adam znalazł sobie miejsce na sali, stanął za Zuzią bardzo blisko. Zaczął naśladować jej ruchy, co zostało odczytane jako „przedrzeźnianie”, gdyż powtarzanie ruchów za koleżanką wywołało zadowolenie chłopca. Zuzia irytuje się („Przesuń się, nie mogę ćwiczyć”), a ponieważ Adam nie reaguje, Zuzia przechodzi w inne miejsce (rezygnuje z walki, a swojej przestrzeni – „dużo miejsca” szuka w nowym miejscu). Warto zwrócić uwagę, że Adam nie odczytuje tego, że przez jego zachowanie Zuzia nie czuje się komfortowo (Zuzia wysyła sygnały niewerbalne: kręci się, wierci). Na prośbę Zuzi („Przesuń się, nie mogę ćwiczyć”) Adam odpowiada: „Przecież nic nie robię” (robi niewinną minę, rozkłada ręce na bok i podnosi barki). Gdy dziewczynka odchodzi, niewerbalnie okazując dezaprobatę (mruczy coś pod nosem i wzdycha), Adam uśmiecha się, jest zadowolony.

Kiedy staje w przestrzeni innych osób, między Alą a Zuzią (zob. zajęcia nr 1, rozgrzewka), Ala zdenerwowana mówi: „Nie popychaj mnie, stań gdzieś indziej, tutaj już nie ma miejsca”. Adam odwraca głowę w stronę Ali, zakłada ręce na ramiona, prostuje się, tupie nogą i mówi głośno i wyraźnie: „Też chcę stać w pierwszym rzędzie”. Ala patrzy się na chłopca i mówi z obojętnością w głosie: „No i co z tego”. Następnie dziewczynka podchodzi do prowadzącego, dotyka lekko jego ramienia i mówi: „Proszę pani, Adam się przepycha”. Adam z niechęcią wykonuje polecenie prowadzącego, który każe mu stanąć w drugim rzędzie (nauczyciel mówi: „tam jest dużo miejsca” – tym samym egzekwuje i przypomina regułę dotyczącą ustawienia w przestrzeni, żeby nikomu nie przeszkadzać). Prowadzący mówi też: „Na kolejnych zajęciach będziesz mógł stanąć w pierwszym rzędzie”, tym samym przypomina regułę, że uczestnicy zajęć w układzie dobrowolnym sami zajmują wolne miejsce, mają równe szanse zająć miejsce (inni mogą ich w tym wyprzedzić, ale nauczyciel nie jest tu arbitrem, który może usunąć z danego miejsca kogoś, kto był pierwszy). Nauczyciel nie nakłania dzieci do ustąpienia Adamowi i oddania mu „swojego miejsca”, powtarza regułę (aby uczestniczyć w zabawie, trzeba stanąć tam, gdzie jest wolne miejsce).

Podobnie nauczyciel postępuje, gdy Nikola mówi: „Proszę pani, czy mogę stać z kimś innym? Adam mnie ściska” (zajęcia nr 1, ćwiczenia w parze). Odpowiada: „Nikola, stań z Adamem, on jest twoją parą. Nie ma już wolnych osób”. Nie mówi wprost, że dzieci muszą albo podporządkować się, albo nie biorą udziału w zabawie, ale dalszy rozwój sytuacji wskazuje, że taką regułę egzekwuje (zgadza się, aby para nie brała udziału w zabawie, pod warunkiem, że nie przeszkadza innym). Reguła „nie przeszkadzać innym” funkcjonuje tu jako reguła, mimo że nie została wprowadzona jako

reguła (czyli wyeksponowana w instrukcji, zwłaszcza na pierwszych zajęciach). Ona nie funkcjonuje jako jawna reguła, aczkolwiek jako obowiązująca i jako istotna. Przy Adamie się ujawnia jakby po zdarzeniu, ujawnia się wtedy, kiedy następuje zdarzenie „przeszkadzania innym” (jeżeli następuje złamanie tej reguły, to ona jest przywoływana). Reguła „nie przeszkadzać innym” znaczy: musisz zobaczyć, że jest druga osoba, że ta osoba jest w jakiejś sytuacji i że twoje działanie nie może być inwazyjne w stosunku do tej drugiej osoby w tej sytuacji. Przeszkadzanie jest odbierane jako inwazyja, agresja. Reguła „nie przeszkadzać innym” jest tu metazasadą, regułą ogólną i powinnościową, podstawową i oczywistą. To ona nawiązuje do procesu socjalizacji wtórnej, ją bowiem można na podstawie doświadczenia uogólnić na bardzo wiele innych relacji zdarzeń i działań społecznych. Skoro jest to reguła, która jest oczywista, to jej za każdym razem nie trzeba eksponować. Wyraźnie eksponowane były tylko reguły skonstruowane dla danej sytuacji czy działania, a „nieprzeszkadzanie” ta metazasada, dotyczyła wszystkich interakcji, wszystkich relacji społecznych. Jej częste łamanie przez kogoś mogło prowadzić do wyłączenia z grupy takiej osoby.

Warto zwrócić uwagę na trudności, na jakie napotykała osoba prowadząca zajęcia wynikające, z jednej strony, z powinnościowego charakteru reguły „nie przeszkadzać innym” a z drugiej postrzeganymi przez nią trudnościami Adama. Jedną z prób reagowania na trudności Adama było zezwolenie mu na wyłączenie się z konkretnych zadań przy **zachowaniu przestrzegania reguły „nieprzeszkadzania”**. Za zgodą osoby prowadzącej Adam w dużej części zabaw nie uczestniczył, dobrowolnie odchodził na bok i bawił się samochodzikami. Były to zabawy samotne, ale w pobliżu innych. Przez cały czas chciał chodzić na te zajęcia, ale co jakiś czas „wychodził z grupy”, ponieważ niektóre sytuacje były dla niego naprawdę trudne i być może potrzebował możliwości odpoczynku. Spełniony jednak musiał być warunek, żeby nie przeszkadzać (‘rób według swojego wyboru, tylko nie utrudniaj’).

W jednym z ćwiczeń oddechowych (na końcu zajęć) wszystkie dzieci leżały, a Adam właśnie biegał, krzyczał i powtarzał po nauczycielce jej słowa. Był wtedy uciążliwy i jedna z uczestniczek otworzyła oczy i powiedziała: „wiedziałam, że to Adam”. To pokazuje na uciążliwość zachowań Adama dla grupy (dzieci miały sobie wyobrażać szumiące drzewa, a on biegał i powtarzał słowa za nauczycielem). Nauczycielka poprosiła o ciszę. Wtedy Adam powiedział: „nudzi mi się”. Nauczycielka zaproponowała, aby był jej pomocnikiem (by przeczytał tekst opowiadania relaksacyjnego). W ten sposób wprowadziła wyjątek (‘możesz nie kłaść się i nie robić tego, tylko przeczytaj’).

To pokazuje, że reguła ta nie była przekazana i nie była wdrażana wobec Adama jako umowa. Nie było klarowności tej reguły dowolnej: nie było wskazania konsekwencji, jeżeli utrudnia i kiedy łamie reguły (‘możesz czasem nie brać udziału w jakimś ćwiczeniu, ale nie wolno ci

przeszkadzać innym, jeżeli przeszkadzasz to...'). Ona powstała, ale nie została mocno uświadomiona, do końca sprecyzowana. Prowadząca jakby się wycofała z tej reguły i próbowała realizować zalecenia pedagogiczne, żeby zachęcić, włączyć w innej formie (nie musisz leżeć, ale...), żeby nie zniechęcić dziecka, tylko je zainteresować. I Adam odszedł bawić się klockami. W końcu ta reguła nie do końca sprecyzowana też zadziałała.

Adam dobrowolnie odchodził, mamy sporo momentów, kiedy nie uczestniczył w zabawie, bawił się samotnie, ale w pobliżu innych. Zauważmy, że zajęcia były dobrowolne i chłopiec mógł zostać w świetlicy. Mimo to na te zajęcia się zgłosił i chciał chodzić, nie opierał się przed chodzeniem na nie, a na zakończenie powiedział: „szkoda, że już się skończyły”, czyli postrzegał te zajęcia jako dla siebie dobre. Prowadząca nie miała żadnych środków egzekucji uczestnictwa, gdyby on zrezygnował.

Sytuacje problemowe wynikające z „niezdarności” Adama pokazują również, że chłopiec ma trudność w funkcjonowaniu w konflikcie jako sytuacji społecznej. Omówiona wcześniej sytuacja, gdy Adam podczas rozgrzewki wykonuje za duże kroki i wychodzi poza swoje miejsce, staje za blisko Karoliny (zob. zajęcia nr 2), ma swój burzliwy przebieg. Kiedy Adam zasłania Karolinie widok na prowadzącego, dziewczynka przestaje wykonywać ćwiczenie, jest zdenerwowana, niecierpliwie porusza nogą, po czym wyciąga do przodu rękę, dotyka lekko chłopca za ramię i głośno mówi do niego: „Przesuń się, zasłaniasz mi”. Adam również przestaje wykonywać ćwiczenia, odwraca się, staje przodem do Karoliny, patrzy na nią i z wyrzutem w głosie mówi: „sama się przesuń, stań obok”. Karolina nie odpowiada na słowa Adama. Zaczyna nerwowo ruszać rękami, jej ciało jest napięte, rozgląda się na boki, tak jakby szukała pomocy. Mija chłopca, podchodzi do prowadzącego i mówi zdenerwowana: „Proszę pani, Adam mi zasłania i nie chce się przesunąć”. Prowadzący, widząc całą sytuację, przerywa ćwiczenie i wyłącza muzykę. Następnie wraca na swoje miejsce i zwraca się do całej grupy dzieci: „Proszę ustawić się tak, aby nikomu nie przeszkadzać. Poczekam teraz chwilę, żebyście mogli się ustawić”. Karolina wraca na „swoje miejsce”, idzie tam, gdzie stała wcześniej. Po drodze mówi do chłopca z satysfakcją w głosie: „no widzisz!?”. Adam nie reaguje na słowa Karoliny, zajmuje wolne miejsce obok niej. Nie jest to ta sama technika anulowania, co w przedstawianych wcześniej sytuacjach, gdy prowadzący wystąpił w roli arbitra. Nauczyciel jedynie wyegzekwował i przypomniał regułę: każdy staje na swoim miejscu (i tam ćwiczy), czyli ustawiamy się obok innych, nikomu nie przeszkadzamy.

Prowadzący nie komentuje tego, że Adam tych reguł nie przestrzega, tylko egzekwuje ich przestrzeganie poprzez polecenie dotyczące ustawienia się (z informacją dotyczącą swoich oczekiwań). Prowadzący też nie wskazał, w jakim miejscu Adam ma stanąć i obok których dzieci. Reguła „każdy sam zajmuje miejsce”, a potem w przypadku zakłócenia „każdy wraca na swoje miejsce” jest tu nadrzędna i wymagana.

W rozgrzewce reguły są ogólniejsze: „naśladowaj to, co jest powiedziane”, trzeba było zapamiętać ileś tam ruchów i w pewnym tempie to wykonać. Mimo to chłopiec gubił się. Nauczycielka opisuje, że Adam nie może zapamiętać i że chaotycznie usiłuje jakieś czynności wykonać, ale to w ogóle nijak się ma do tego, co jest realizowane. I nawet napisała, że on się stara i nie może ani nadażyć, ani zapamiętać tego całego zestawu czynności. Nie analizujemy tutaj płynności ruchu. W obszarze socjalizacji nie ma to znaczenia, ale ma znaczenie samoświadomość tego, co ja mogę zrobić (i on tu w tym momencie mówi „ja tego zrobić nie mogę, to jest poza moimi granicami moich możliwości”). Adam mówi, że to dla niego za trudne (i tak nie umiem tego zrobić), uświadomił sobie granicę swoich umiejętności ruchowych.

Poza tym niesprawność motoryczna Adama nakłada się w wielu sytuacjach na omówioną wcześniej trudność ze zrozumieniem reguł zabawy. Na przykład w zabawie ruchowej w kole „Uciekaj myszko do dziury” (zajęcia nr 7) dzieci podnoszą ręce, tworząc „bramę” lub opuszczają je i „brama” się zamyka (wpuszczają „kota” lub „myszkę” lub zamykają im drogę). Adam nie wie, kiedy ma podnieść, a kiedy opuścić ręce, ale też nie może nadażyć, gdyż tempo jest dla niego za szybkie. Jest skupiony i skoncentrowany, stara się robić to, co grupa. Kiedy grupa opuszcza ręce, Adam podnosi je i umożliwia ucieczkę „myszce”, co irytuje dzieci (Nikola kręcąc głową mówi: „Adam wszystko psujesz”). Jest tu mnóstwo podobnych sytuacji, które już zostały omówione (np. zabawa „Jaworowi ludzie”). W zabawach w kole rozumie jedynie regułę wchodzenie w koło, nic więcej. Oznacza to, że podstawową, naczelną regułą rozumie, dalej nic.

Z punktu widzenia zjawiska socjalizacji ta samoświadomość ma kluczowe znaczenie. Dlatego, że pozwala na dokonywanie wyboru zachowania w sytuacjach społecznych. Dopóki chłopiec nie postrzega siebie jako podmiotu działającego, który może coś zrobić lub nie, a postrzega tylko sytuację do reagowania, czyli działania, to działa chaotycznie. Jak czegoś chce, to ma bardzo duże trudności ze sterowaniem swoim dążeniem i hamowaniem. Dążenie jest tak silne, że nie potrafi regulować aktywności zgodnie z regułami, czekać czy modyfikować jej, podobnie jak przy zabawie „Jaworowi ludzie”. Adam nie na złość to robił, tylko pobudzenie, związane z możliwością wykonania ruchu opuszczania rąk, było tak silne, że zbyt krótko odraczał działanie i niezgodnie z regułą zabawy opuszczał ręce. Nie znaczy, że on wcale nie czekał, tylko on czekał za krótko. Dążenie do tego, żeby wykonać ruch i złapać przechodzącą parę było tak silne, że nie wytrzymał. Nawet kiedy zwracano mu uwagę, że za wcześnie to robi, nie dawało to żadnego skutku, ponieważ on tymi stanami pobudzenia i hamowania bardzo słabo zarządza. To jest jego trudność indywidualna. Adam często ma trudność w przestrzeganiu reguł związanych z czekaniem ze względu na swoją indywidualną trudność zarządzania swoim pobudzeniem i hamowaniem. W tej sprawie potrzebuje może

jakichś ewentualnie treningów, które mu trochę to ułatwią. Nie mówimy tu jednak o żadnych ewentualnych zagadnieniach związanych z rehabilitacją, tylko o zjawiskach odnoszących się do procesu socjalizacji dziecka.

Chłopiec dobrowolnie włączył się do tej grupy i wytrwale w niej uczestniczył. Ważne są przy tym te czynniki, które spowodowały, że nie doszło w tej grupie do wyizolowania go, a mamy w początkowych obserwacjach informację o tym, jak Ala wręcz usiłuje go odrzucać. A jednak proces odrzucenia nie nastąpił. Na końcu jest pochwała dla całej grupy, Adam przyjmuje tę pochwałę razem z innymi, ona jest potem wzmocniona stwierdzeniem „... i Adam też”. Chłopiec nie tylko cieszy się z tego, lecz także wyraża żal, że już tej grupy nie będzie słowem „szkoda” (że to już koniec), a potem siada wśród rozmawiających dzieci. W efekcie w tej grupie nie został odrzucony, co więcej – izolowaniem sam zarządzał.

Jednocześnie z trudnościami chłopca ujawniały się też problemy grupy w dawaniu sobie rady z zachowaniami Adama niezgodnymi z oczekiwaniami i dążeniami grupy. Można je postrzegać jako dodatkowe **utrudnienia społeczne**, które miały znaczenie przy procesie socjalizacji Adama. Ponadto można je pokazać, odwołując się do wielu przedstawionych tu sytuacji. Najwięcej spotykamy ich podczas zabaw w kole i w parze, gdzie wszyscy są od siebie zależni. Adam często nie robił tego, co grupa, tego, co powinien robić zgodnie z regułami współdziałania, zgodnie z wymaganiami zadania. Zobaczmy, jak reagowały dzieci (uczestnicy grupowych zajęć) – dzieci dość wyraźnie okazywały swoją dezaprobatę i zniecierpliwienie. Na początku interakcji dzieci najczęściej interweniowały, próbując wpłynąć na Adama. Przeważnie też wyrażały swoje oczekiwania wprost: „Adam przestań, pani już powiedziała stop”; „Przestań tak robić [wpychać się], to boli”. Były to polecenia (żądania) wypowiedziane na forum grupy. Nieprzestrzeganie reguł przez Adama było więc w grupie informacją jawną. Sytuacje powtarzały się wielokrotnie, czasem w trakcie jednej interwencji włączało się kilkoro dzieci. Ich dezaprobujące żądania przerwania niewłaściwego zachowania były wypowiedzane w obecności wszystkich, wypowiedzane głośno (słyszalne dla wszystkich uczestników) i na oczach wszystkich.

Podczas zabawy „Ślepiec” (zajęcia nr 1, w kole) Adam wychodzi z kręgu i przeszkadza dzieciom (biegając po sali i wykrzykując imiona). Maja mówi z podniesionym głosem: „Adam, co ty robisz?! Przestań!”. Potem Amelka mówi na głos: „Adam nie widzisz, że psujesz nam zabawę?”. Ponieważ interwencje dzieci często były nieskuteczne, dzieci nie kryły swojego oburzenia, a niektóre z nich, jak Ala, stosowały publiczne komentarze piętnujące (typu „znowu to samo”). Jednym z częstych zachowań wśród dzieci było wyrażanie swojego uogólnionego sądu o nim (w wypowiedziach kierowanych nie do Adama, a do prowadzącego), dzieci mówią: „on tak zawsze”, „on taki jest”. Podczas omawianej zabawy w kole „Ślepiec” (zajęcia nr 1) prowadzący interweniuje i żąda przestrzegania reguł, mówi: „Adam albo wrócisz do

koła i dalej będziesz się z nami bawił, albo usiądziesz na krześle i będziesz obserwował zabawę z boku”. Interwencja ta okazuje się skuteczna, ponieważ Adam decyduje się przestrzegać reguł, wraca do koła, mówi na głos: „Chcę dalej się z wami bawić”. W tym momencie Ala patrzy z wyrzutem na Adama, mruczy pod nosem, zwraca się do prowadzącego i mówi: „Proszę pani, on już taki jest, on się nikogo nie słucha”.

Sposób reagowania grupy na nieprzestrzeganie reguł społecznych przez członka zespołu (w tym wypadku Adama) pozwala prześledzić i zrozumieć, jak może postępować proces odrzucenia dziecka na podstawie restrykcyjnych zachowań odnoszących się do reguł i werbalizowania odrzucenia. Adam otrzymywał negatywne informacje zwrotne od pojedynczych dzieci, np. Amelka podczas zabawy w kole „Ślepiec” (zajęcia nr 1) mówi do biegającego obok grupy chłopca: „Adam, nie widzisz, że psujesz nam zabawę!?”; w innej zabawie w kole „Usypiacz i detektyw” (zajęcia nr 7), gdy zabawa się nie udała, bo Adam nie reagował na mrukanie, Julia głośno wzdycha i mówi: „I tak wszystko zepsułeś, teraz już wiadomo, kto jest usypiaczem”. Ala wydaje o Adamie uogólnioną opinię (zajęcia nr 2), mówiąc w stronę nauczycielki: „Proszę pani, on już taki jest, on się nikogo nie słucha”.

Zdarzały się też sytuacje jawnego triumfowania (manifestowania swojej przewagi). Dzieci skarżyły na Adama, np.: „Proszę pani, Adam mi zasłania i nie chce się przesunąć”, zajęcia nr 2; albo mówiły „Proszę pani, niech pani go stąd weźmie”. Gdy osoba prowadząca interweniowała i chłopiec musiał zmodyfikować swoje działanie, to wtedy dzieci cieszyły się. Kiedy Adam podporządkowywał się poleceniom nauczyciela i regule, zatem robił to, czego dzieci wcześniej żądały, ale nie mogły same tego wyegzekwować, okazywały nie tylko swoje zadowolenie, lecz także podkreślały zasadność swoich wcześniejszych żądań, np. poprzez stwierdzenie: „no widzisz”. Po „udanej” interwencji dzieci okazywały zadowolenie lub używały zwrotów typu: „no widzisz” (np. zajęcia nr 2; zajęcia nr 3).

Warto podkreślić, że te reakcje grupy nakładały się na trudności Adama z realizacją wymagań związanych z którąkolwiek z reguł. Obserwacja interakcji konfliktowej podczas zabawy w kole (zajęcia nr 3) jest tego doskonałym przykładem. Konflikt powstał podczas realizacji reguły umiejscowienia w kole. Reakcje dzieci na łamanie tej reguły przez Adama były wyraźne i ostre ze względu na to, że występowała tu powtarzalność sytuacji łamania reguł, co przez niektóre dzieci było wyrażane poprzez uogólnioną opinię „on tak zawsze”, „on taki jest”. Jej znaczenie zaczęło oddziaływać na innych członków grupy, co obrazuje następująca sytuacja. Podczas zabawy Adam szuka wolnego miejsca w kole, ale go nie znajduje. Chłopiec próbuje wepchnąć się („Wpuśćcie mnie”), ale Karol nie chce go wpuścić (ciałem tarasuje wejście do koła), a Amelka też próbuje go wypchnąć i chce do pomocy zwerbować nauczyciela: „Proszę pani, niech pani go stąd weźmie”.

Osoba prowadząca stosuje interwencje, które pozwalają Adamowi być włączonym do zabawy. Stosuje stawianie granic, powtarzanie reguły. Tak jak w tej opisywanej tu sytuacji, nauczyciel nie moralizuje, nie krytykuje, tylko wyznacza Adamowi miejsce (obok siebie) i stawia granice, mówiąc: „Adam, w naszym kole jest dużo miejsca. Trzeba tylko poprosić kogoś, żeby się przesunął. Nie można się przepychać. Stań obok mnie”. Wzmacnia tym samym regułę, że ćwicząc w grupie podporządkowujemy się prowadzącemu i przestrzegamy przyjęte normy współżycia (nie można się przepychać, trzeba poprosić, żeby ktoś się przesunął, ale też przyjąć tego, który chce się włączyć do koła). Chociaż dzieci się nie przesunęły (i być może poproszone też by się nie przesunęły), to Adam w tej grupie zaczyna funkcjonować. Reguła **w kole jest miejsce dla każdego** jest niezmienna i powtarzana. Wyznaczenie miejsca (stań obok mnie) umożliwia realizację reguły dotyczącej ustawienia, która warunkuje rozpoczęcie zabawy.

Warto podkreślić, że włączenie się dziecka we wspólną aktywność grupową może przebiegać na różnych poziomach: współuczestnictwo, współudział i współdziałanie. Reguły tkwiące w zadaniu wymagają podporządkowania się i to one wyznaczają charakter uczestniczenia. Prowadzący zarządza tym, jaki jest poziom uczestnictwa poprzez dobór repertuaru ćwiczeń. Trudności Adama w funkcjonowaniu podczas zajęć wynikają nie tylko z jego możliwości ruchowych i poznawczych. Trudności indywidualne Adama to: niezgrabność ruchowa, trudności w regulacji poziomu pobudzenia i w rozumieniu reguł. Jak wykazano, utrudnienia w przebiegu tego naturalnego procesu socjalizacji mają też charakter społeczny. Na przykładzie Adama widzimy, na czym to polega od strony grupy i od strony dziecka. Nie jest bowiem prawdą, że grupa nie ma z tym trudności – ma, ponieważ trudności jej członka utrudniają zadaniowe funkcjonowanie innych.

Teraz pojawia się pytanie, jak zbudować granicę, tak aby i dziecko z trudnościami, i grupa mogli funkcjonować razem. Analizowany przykład pokazuje, że wysiłek musi być włożony przez wszystkich. Dorosły musi znaleźć sposób na takie zarządzanie regułami, by zadanie nie uległo destrukcji, a przy tym, by dziecko z trudnościami mogło się w nich odnaleźć. Dziecko również musi podjąć wysiłek sprostania regułom oraz stawiania czoła trudnościom, których nie zdoła pokonać, frustracji, poczuciu klęski oraz umiejętności przyjęcia pomocy. Inni członkowie grupy również muszą zdobyć się na wysiłek związany z dawaniem sobie rady z frustracją, poczuciem klęski oraz umiejętnością udzielania pomocy. W sytuacji, gdy w grupie znajduje się dziecko z trudnościami, dorośli często zwracają się do grupy z prośbą (poleceniem), by włączali do swojej aktywności dziecko z ograniczeniami, a dzieci mówią: „on nam psuje zabawę”. Nie ma możliwości, żeby nie psuło. Im bardziej wyrafinowanymi regułami dzieci się kierują w swoim działaniu, tym bardziej dziecko z indywidualnymi utrudnieniami często ten proces rozbija. W omówionym tu

materiale uwidacznia się, jak może przebiegać proces, który pozwoli na choćby częściowy udział we wspólnym zadaniu dziecka, które ma trudności z udziałem we wspólnym działaniu.

Nauczycielka z jednej strony egzekwuje przestrzeganie reguł, jednokowych dla wszystkich – zarówno dotyczących ustawienia (znajdź wolne miejsce, nie przeszkadzaj innym), jak i wykonania zadania (wykonaj czynności zgodnie z regułami). Niekiedy indywidualizuje – kiedy zabawa się psuje, zatrzymuje zabawę i powtarza reguły, następnie sprawdza, czy Adam wie, jakie działania ma wykonać, aby uczestniczyć w zabawie zgodnie ze swoją rolą. Nauczycielka też **wyjątkowo** wyznacza go do roli w zabawie, podtrzymując jego aktywne uczestnictwo. Pomocą bywa także to, że proponuje mu wykonywanie ruchów „razem ze mną” (stawia go obok siebie i mówi, aby ćwiczył razem z nią), a jeden raz mówi, żeby był jej pomocnikiem (pomógł jej w dokończeniu zadania i przeczytał z kartki resztę tekstu, ale Adam nie lubił czytać i poszedł się bawić). Tym samym jakby „wyjmuje” go z danej, konfliktowej sytuacji.

To są działania doraźne zapobiegające powstaniu sytuacji wykluczenia Adama ze wspólnej aktywności. Izolacja jest dopuszczalna, ale z jego inicjatywy i może mieć tylko doraźny charakter. Pozwala mu odejść z zabawy, którą Adam postrzega jako za trudną. Główna indywidualizacja na początku polegała na tym, że w drodze wyjątku Adam mógł opuszczać grupę bez konsekwencji, o ile to miało charakter nieuciążliwy dla grupy (to się nazywa: „cichutko”). I on tym sam zarządzał.

Nauczycielka również nie osądza dzieci (które kłóćą się z Adamem, wypychają go z grupy), nie osądza też Adama (jeden raz ocenia jego postępowanie, że było niewłaściwe). Nie chwali też Adama ani dzieci (robi to wyjątkowo). Jej główny sposób reperowania sytuacji problemowych polega na postawieniu granic, powtórzeniu reguł zabawy i rozpoczęciu zabawy od początku. Nauczycielka mówiła: „stop, tamto się nie liczy, zaczynamy od nowa”.

Warto podkreślić, że reguły zabawy są wpisane w instrukcje, ale są to reguły społeczne. One mają znaczenie społeczne – są po to, aby zapewnić współdziałanie. I do tego muszą być realizowane wspólnie (muszą wszyscy bez wyjątku, uczestnika obowiązują wszystkie reguły, jeżeli czegoś nie wykona, to on zepsuł zabawę) i cel jest wspólny, żeby zabawa trwała. Ktokolwiek nie będzie ich przestrzegał, zepsuje zabawę. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że są one podstawą umiejętności współpracy, bo ktokolwiek złamie regułę, to zabawa się urywa (zostaje przerwana). Trzeba wiedzieć, na czym polega współpraca nad utrzymaniem tego, żeby zabawa trwała, trzeba zrozumieć swoją rolę (czy się łapie kogoś, czy się jest łapanym, czy się ucieka, czy się chowa, czy się staje, czy siada na krześle itp.). Uczestnik musi dokładnie wykonać te zadania zgodnie ze swoją rolą w zabawie. Może nie wejść do zabawy. Jednak jako uczestnik musi współpracować, czyli swoim zachowaniem zarządzać tak, żeby zabawa

trwała. Dlatego reguły służą socjalizacji, a osoba kierująca grupą musi stać na straży tych reguł. To jest ten czynnik o charakterze społecznym, który temperuje indywidualne oczekiwania i dążenia, ale też wzmacnia dążenia wymagające współdziałania czy współpracy i związane z tym wysiłki zarówno dotyczące umiejętności działania, jak i budowania relacji społecznych.

Przedstawiony tu przykład indywidualnej historii uczestnictwa w zajęciach grupowych dziecka z indywidualnymi trudnościami rozwojowymi pokazuje, jak silny jest splot procesu socjalizacji i integracji. Przebieg integracji jest niemożliwy bez przejścia przez coraz dalsze etapy socjalizacji, ale socjalizacja musi przebiegać poprzez coraz bardziej rozszerzające się uczestnictwo w grupach społecznych.

Dlatego też tak duże znaczenie jest przypisywane pierwotnemu procesowi socjalizacji przebiegającemu w grupie, do której dziecko jest włączane nie na skutek własnej decyzji, przede wszystkim chodzi tu o rodzinę. Znaczenie tego etapu socjalizacji jest w psychologii i w pedagogice bardzo silnie podkreślane. Koniecznie trzeba jednak podkreślić, że w tym obszarze splot socjalizacji i integracji nie ujawnia się tak wyraziście. Proces integracji, szczególnie w rodzinie jest silnie uwarunkowany więziami przede wszystkim emocjonalnymi, ale też bytowymi. Judith Rich Harris (2013) określa ten wczesny układ budujący osobowość dziecka układem więzi.

Wyjście dziecka poza obszar rodziny wyraziście ukazuje pojawienie się splotu procesu socjalizacji i integracji, i to niezależnie od tego, jak wcześniej dziecko zaczęło funkcjonować w środowisku pozarodzinnym. Przykładem tego zjawiska mogą być fragmenty obserwacji dotyczące chłopca uczęszczającego do żłobka, przytoczone w pierwszym rozdziale. W tym momencie warto odwołać się do opracowań Harris (1998), która ze szczególną wnikliwością omawia przebieg procesu socjalizacji w okresie dzieciństwa, a także proces indywidualizacji przebiegający w ramach splotu socjalizacji i integracji (Harris 2013). W ostatnim opracowaniu autorka wskazuje na znaczenie przejścia ze środowiska domowego, do szerszego kręgu społecznego.

Zwraca uwagę, że tym najbardziej służącym procesom socjalizacji jest środowisko szkolne, w nim bowiem ogniskują bardzo różne, ale fundamentalne dla procesu socjalizacji zjawiska. Pierwszym z nich jest język. Podstawy umiejętności posługiwania się językiem są nabywane w środowisku rodzinnym, ale te obszary języka, które mają szerokie powiązanie z życiem społecznym, w tym między innymi z wiedzą, są nabywane w szkole. Ale Harris podkreśla, że jeśli chodzi o język, to znaczenia są przekazywane w środowisku społecznym, ale wybór języka, stosunek do języka, wartość związana z językiem i funkcjami, udział w procesie modyfikacji i rozwoju języka to zadania realizowane w trakcie socjalizacji

pierwotnej. To poszerzanie obszarów nie dotyczy jedynie języka, chociaż na jego przykładzie bardzo wyraziście ujawnia się proces przechodzenia z etapu socjalizacji pierwotnej do dalszych jej etapów. Drugim obszarem, w którym uwidaczniają się różnice między etapem pierwotnej socjalizacji a dalszymi, jest łączenie umiejętności podporządkowania się wspólnym regułom, to jeden z istotnych czynników socjalizacji, z dążeniami rywalizacyjnymi służącymi procesowi indywidualizacji poprzez rozpoznanie swoich możliwości jednostkowych. To drugie dążenie umożliwia dziecku, jednostce, skuteczne konkurowanie i uzyskiwanie statusu społecznego.

To łączenie tych obu dążeń, jak pisze Harris, korzystania z dwóch układów – socjalizacyjnego, który ukierunkowuje działania dziecka na upodabnianie się do innych oraz układu odpowiedzialnego za gromadzenie informacji dotyczących Ja – odbywa się przede wszystkim na gruncie relacji społecznych w ramach grup rówieśniczych. Ten proces bardzo silnie ujawnia się w okresie wejścia dziecka do środowiska szkolnego. Tu znowu mamy dla dziecka grupę zadaną, ale o zupełnie innym charakterze. Składa się ona z jednostek będących w takiej samej sytuacji, dążących jednocześnie do udziału w grupie, podejmujących starania w kierunku upodabniania się przy jednoczesnym poszukiwaniu informacji o sobie poprzez porównywanie się z innymi. Rozwiązywanie tych sprzeczności jest motorem aktywizującym poszczególne dzieci funkcjonujące w ramach grupy rówieśniczej. Im lepiej te sprzeczności zostaną rozwiązane w ramach grupy, tym bardziej grupa staje się stabilna. Zmiana grupy powoduje, że jednostka znowu musi przejść ten proces, również zmiany dokonujące się w ramach grupy wyzwala ją na nowo.

Tak w ogromnym skrócie można przedstawić zadania dziecka wchodzącego do środowiska rówieśniczego i funkcjonującego w nim. Pojawia się tu jednak drugie istotne zagadnienie, a mianowicie, jakie miejsce może zająć i jaką rolę może pełnić w tych procesach osoba dorosła, która od strony formalnej zarządza grupą rówieśniczą funkcjonującą w formalnym środowisku szkolnym.

W tym miejscu trzeba zwrócić uwagę na fakt, że grupa rówieśnicza w szkole ma podwójny charakter: formalny i nieformalny. Formalnym charakterem grupy mogą zarządzać osoby dorosłe, nieformalnym zarządzają dzieci, dorośli mogą niekiedy próbować mieć nań okazjonalny wpływ. Ważne jest jednak to, że zarówno proces socjalizacji, jak i indywidualizacji jest realizowany przez dziecko na podstawie doświadczenia z grup o jednym i drugim charakterze. Zgodność działań, w ramach grupy, z wymogami socjalizacyjnymi w efekcie daje członkom grupy możliwość obdarzania jednostki pewną dozą zaufania, brak takiej zgodności powoduje ograniczenie lub brak zaufania. Znaczna częstotliwość zachowań zgodnych z wymogami socjalizacji prowadzi do większego stopnia przewidywalności zachowań konstruktywnych dla działań grupy i wzmacnia zaufanie, jakim grupa obdarza daną jednostkę.

Powtarzające się zachowania jednostki odbiegające od reguł socjalizacyjnych – odwrotnie – zmniejszają poziom przewidywalności dotyczący tego, jak dana osoba się zachowa, zwiększają niepokój związany z jej udziałem w działaniach grupy i zmniejszają poziom zaufania wobec niej. Tworzy się wtedy sytuacja nieufności lub wręcz braku zaufania, co utrudnia wchodzenie w relacje współdziałania czy współpracy. Na te zjawiska zwraca uwagę Deptuła (2013), analizując przyczyny odrzucenia rówieśniczego związane ze specyficznymi właściwościami dzieci.

Wracając zatem do omawianego w tym opracowaniu indywidualnego przypadku Adma, warto podkreślić, że opisany został mały, ale wyraziście wyodrębniony obszar zdarzeń dotyczących wspomnianego wcześniej konfliktu upodabniania się i wyodrębniania na podstawie rozpoznania swoich cech indywidualnych (socjalizacji i indywidualizacji) oraz uzyskania na tej podstawie określonej pozycji w grupie (integracji).

Omawiana tu grupa, jak już wspomniano, cechuje się dwoistą charakterystyką. Można ją postrzegać zarówno z punktu widzenia jej charakteru nieformalnego (dowolność udziału, udział ze względu na wspólną aktywność, zadanie), jak i formalnego (kierowanie przez osobę dorosłą realizowane w sposób dyrektywny, zadawane formy i tok aktywności, zawiązanie i rozwiązanie grupy zależne od kierującego nią dorosłego). W takiej sytuacji osoba dorosła, niebędąca członkiem grupy, ma jednak pewne możliwości zarządzania procesami grupowymi. W omawianym tu przypadku to zarządzanie było przedmiotem analizy, w której starałyśmy się ukazać, poprzez jakie sposoby organizacji sytuacji działania grupowego osoba prowadząca zajęcia wpływała na procesy grupowe. Podstawowym narzędziem, którym posługiwała się osoba prowadząca zajęcia, były **reguły**, tj. dające się ująć w sposób sformalizowany działania mające zastosowanie w określonej dziedzinie (tu również w określonej sytuacji – przyp. W.H.).

W literaturze (Grochmal-Bach, Pęczalska 2004, s. 91) odnajdujemy dwa podstawowe rodzaje reguł. Jeden to **reguły konstytutywne**, które definiują dany proces, a ich naruszenie jest jednoznaczne z przerwaniem danego procesu, np. instrukcja do gry planszowej stanowi przykład reguły konstytutywnej, nieprzestrzeganie jej burzy grę, może ona zostać przerwana lub zmienia się w zupełnie inne działanie. Zatem reguły konstytutywne odnoszą się do tego, co bezwzględnie **należy robić**, jakie działania muszą być realizowane w określonej dziedzinie, a szczególnie przy realizacji określonego zadania. Drugi rodzaj to **reguły regulacyjne**, które stanowią o tym, czego **nie wolno** robić, szczególnie w ramach realizacji działania objętego regułami konstytutywnymi. Naruszenie reguł regulacyjnych, realizacja czynności, których nie wolno robić, jest objęte karą.

W omawianiu wybranego do analizy ciągu zajęć opartych na współdziałaniu wszystkich członków grupy to rozróżnienie dwóch kategorii reguł ma fundamentalne znaczenie. Nieprzestrzeganie reguł konstytu-

tywnych odbija się na realizowanym działaniu. Jeśli ono jest działaniem wspólnym, tracą możliwość działania wszyscy jego uczestnicy. Nieprzestrzeganie reguł regulacyjnych tworzy utrudnienie dla realizujących określone działanie, ale nie musi odbijać się na samym działaniu, podlega karze w celu przywrócenia sytuacji umożliwiającej kontynuowanie działania.

W omawianym cyklu zajęcia były skonstruowane na zestawie działań silnie regulowanych albo poprzez doraźnie (dla danej sytuacji) tworzone reguły konstytucyjne, albo takich, które niezależnie od tej sytuacji były zbudowane w oparciu o reguły konstytucyjne (były to tzw. grupowe zabawy dziecięce o szeroko znanych regułach). Jak zatem w omawianym przypadku osoba prowadząca posługiwała się narzędziem reguł w zarządzaniu procesami grupowymi w zespole dzieci uczestniczących w zajęciach. Ważnym sposobem stosowanym przez nią było **położenie głównego nacisku na realizację reguł konstytucyjnych** i niejednokrotne **przekształcanie** sytuacji łamania reguły regulacyjnej (robienia przez Adama czegoś, czego nie wolno) w nieprzestrzeganie reguły konstytucyjnej. Tego przekształcenia dokonywano poprzez ponowne rozpoczynanie działania, poprzedzone ponownym podaniem reguł, bez stosowania kar.

Drugim sposobem, który miał charakter uzupełniający, było tworzenie reguł dla sytuacji specjalnych, dzięki temu zmieniał się ich status z sytuacji wyjątkowej (to znaczy wyjętej spoza reguł, nieprzewidywalnej) w sytuację odbiegającą od typowej, ale objętą regułami, a więc przewidywalną. Tak było z wyłączeniem się dziecka z określonego wspólnego działania. Istniała możliwość realizacji takiego zachowania, ale ona również była obwarowana pewnymi regułami (okazjonalności i nie przeszkadzania). Te sposoby zarządzania regułami utworzyły dostatecznie silne ramy dla uruchomienia i podejmowania dążeń socjalizacyjnych u chłopca mającego trudności w tym obszarze. Ponadto te ramy również stanowiły istotny bodziec do tłumienia dążeń do izolacji i odrzucania przez grupę dziecka mającego wyraźnie trudności z przestrzeganiem reguł konstytucyjnych realizowanych przez grupę działań.

Warto na koniec parę słów poświęcić grupie. W przedstawionych opisach dotyczących przebiegu zajęć odnajdujemy informacje na temat pewnych procesów grupowych, szczególnie związanych z zachowaniami Adama ujawniającymi jego uchybienia w obszarze socjalizacji. Powtarzające się zdarzenia, w których chłopiec z różnych powodów nie przestrzega pewnych reguł konstytucyjnych w działaniach zbiorowych, nie do końca uniemożliwiają kontynuowanie działania. Inne osoby mogą je kontynuować, ale następuje przenoszenie oczekiwania na sferę reguł regulacyjnych, tj. tego, czego nie wolno robić, a zatem również do objęcia takich zachowań karą. Dzieci stwierdzają, że Adam przeszkadza i odwołują się do arbitra, czyli osoby dorosłej.

Osoba prowadząca mogłaby włączyć się w ten proces egzekwowania reguł regulacyjnych, mając pozycję kierowniczą i próbować wymierzyć

karę Adamowi. Mogłaby też z racji swojej pozycji dominującej wymagać od dzieci zaakceptowania stosowania wobec Adama innych odmiennych, specjalnych zasad, niekarania za utrudnianie realizacji zadania. Jeden i drugi sposób postępowania utrzymywałyby tendencje grupy do izolowania Adama jako nienadającego się pełnienia roli współuczestnika działań realizowanych przez grupę. W omawianym ciągu zajęć osoba prowadząca zastosowała inny sposób postępowania, bezwzględno respektowania reguł konstytutywnych. Zatem, gdy Adam (z różnych powodów) nie mógł tym regułom sprostać, mógł wycofać się z tego konkretnego zadania, obowiązywała go jednak, tak jak w każdej innej sytuacji, ogólna reguła, obowiązująca wszystkich w każdej sytuacji – **nie można przeszkadzać innym**. Nie była więc wobec Adama stosowana „proteżowa” zasada wyjątkowości, to on sam z własnej woli zachowywał się wyjątkowo w niektórych sytuacjach. Miał jednak taką możliwość.

Nie zostały zatem wzmocnione początkowo wyraźnie ujawniające się w grupie tendencje do izolowania czy odrzucania Adama. Co ważniejsze wyłączenie się chłopca z konkretnej sekwencji działania nie miało żadnych dalszych skutków, do kolejnego działania miał (i mógł) stanąć na równi z innymi. W ten sposób opanowany został proces grupowy mogący prowadzić do trwałego wyłączenia chłopca z grupy zajęciowej.

Drugim naturalnym procesem występującym w grupie (każdej, nie tylko tej) była rywalizacja związana, jak pisze Harris (2013), z rozpoznawaniem przez poszczególne osoby swoich cech indywidualnych oraz z dążeniami do osiągnięcia znaczącego statusu w grupie. W przedstawionych obserwacjach mamy odnotowanych kilka zdarzeń, które są wyrazem tego dążenia. Przebiegają one przede wszystkim w obszarze działań zespołowych, z których część miała charakter gier zespołowych. Były to zatem sytuacje, które umożliwiały realizację dążeń rywalizacyjnych w ramach działań objętych zasadami socjalizacyjnymi, wynik rywalizacji był bowiem ściśle związany z respektowaniem reguł konstytutywnych danego działania. W tym obszarze również pojawiły się istotne trudności Adama. Silna mobilizacja związana z rywalizacją nie szła w parze z możliwościami postępowania zgodnie z regułami, w związku z tym próbował osiągnąć statusowo wyższy efekt (wygrać), omijając reguły.

Taką sytuację można było dwojako postrzegać, albo jako łamanie reguł regulacyjnych (robienie tego, czego robić nie wolno) i stosować jako ich skutek karę, albo można było, tak jak robiła to osoba prowadząca, traktować to jako niespełnienie reguł konstytutywnych, a zatem to działanie nie może być kontynuowane. W tym drugim przypadku reakcją jest nie kara, a przypomnienie reguł i rozpoczęcie działania od nowa. W tym obszarze pojawia się przerwa w zabawie, w której może też być udzielone stosowane wsparcie (jak np. danie nowego rekwizytu, gdy poprzedni został zagubiony przez dziecko). Tu znowu widzimy, że Adam miał takie same prawa i obowiązki w rywalizacji z innymi.

Konsekwencją sposobu wpływania przez osobę prowadzącą na te dwa procesy grupowe, bez ich hamowania i marginalizowania, było urealnienie oczekiwań dotyczących działania w zespole, a szczególnie u Adama. Podczas kolejnych zajęć można u Adama odnotować lepsze rozpoznanie swoich możliwości i ograniczeń, chłopiec bardziej świadomie podejmował wysiłek sprostania wymaganiom lub rezygnowania z działania. W opisanych zdarzeniach można również odnaleźć informacje o pewnym urealnieniu obrazu funkcjonowania Adama. To, co na początku było traktowane jako przeszkadzanie i stanowiło powód do prób całościowego izolowania chłopca, zaczęło być postrzegane jako trudności. Efektem było zróżnicowanie zachowań, gdy trudność mogła zostać pokonana dzięki doraźnej pomocy, to taką otrzymywał, gdy tak nie było. Nadal była tendencja do izolowania go, ale w określonym działaniu, z akceptacją faktu, że w następnym Adam od nowa jest członkiem zespołu.

Najbardziej skomplikowaną sytuację tworzą działania w diadzie, ponieważ w trakcie tych zajęć reguła konstytutywna nakazywała, by każdy w takim działaniu funkcjonował w diadzie, a zatem za każdym razem jakieś dziecko za partnera miało Adama. W takiej sytuacji poszczególne dzieci zachowywały się w bardzo różny sposób, był przypadek „porzucenia”, dziewczynka solo wykonywała element tańca, który powinien być wykonany razem z Adamem, bo on był jej parą. Był przypadek wyłączenia się z działania, kiedy partnerem innej dziewczynki został Adam, obydwójce w tej sytuacji nie brali udziału w tej sekwencji zajęć. Był przypadek poniesienia straty (przegrania) przez parę na skutek błędu popełnionego przez Adama. Błąd ten spowodował, że dziewczynka podjęła próbę łatwiejszego do zrozumienia dla chłopca przedstawienia reguł gry. Był też przypadek powtórzenia gry, przypomnienia wszystkim reguł (konstytutywnych) gry-zabawy i podjęcia jej od nowa przez tę samą parę. Sytuacje w diadzie były najtrudniejsze dla innych członków grupy. To dziecko, które miało współpracować z Adamem, wiedziało, że ma słabszego partnera, jeżeli zadanie miało charakter rywalizacyjny albo było związane z obszarem trudności Adama (np. bardziej wymagające elementy tańca).

Dzieci w różny sposób radziły sobie z tą trudnością. Na przykład na różne sposoby próbowały unikać tej sytuacji, a gdy się w niej znalazły, musiały dać sobie radę ze swoim napięciem w dążeniach rywalizacyjnych (pogodzić się z niezawinioną porażką). Ale też zdarzało się, że mogły się przekonać o możliwościach sprostania przez Adama wymogom reguł po wyraźniejszym ich wyeksponowaniu. Takie doświadczenia mogą ułatwić zgromadzenie doświadczeń prowadzących do urealnionego postrzegania niezbywalnych trudności dziecka niemogącego sprostać przyjętym przez grupę wymaganiom.

Bibliografia

- Antas J., *Rozmowy z psem czyli komunikacja międzygatunkowa*, Iskry, Warszawa 2014.
- Arska-Karyłowska B., *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, WN PWN, Warszawa 2003.
- Babska Z., *Rola dzieciństwa w kształtowaniu otwartości człowieka*, „Studia Pedagogiczne” 1985, T. 48: *Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, red. B. Wilgocka-Okoń, s. 9–22.
- Babska Z., Shugar G.W., *Idea dwupodmiotowości interakcji dorosły-dziecko w procesie wychowania w pierwszych latach życia*, [w:] *Warunki i formy aktywności dzieci w wychowaniu przedszkolnym*, red. W. Hajnicz, Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1989.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, WN PWN, Warszawa 2015.
- Basińska A., *Nauczyciel jako kreator aktywności dziecka w środowisku*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo UAM, Poznań 2011.
- Białek A., *Patrz gdzie patrzę. Psychologiczne aspekty podejmowania cudzej perspektywy*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.
- Bornstein M.H., *Pomiędzy opiekunami a ich potomstwem: dwa rodzaje interakcji i ich konsekwencje dla rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Brzezińska A., *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] A. Brzezińska, M. Burtowy, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1985.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 2*, red. J. Strelau, D. Doliński, GWP, Gdańsk 2008.
- Brzezińska A., Burtowy M., *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1985.
- Caillois R., *Żywioł i ład*, PIW, Warszawa 1973.
- Chomczyński P., *Mobbing w pracy z perspektywy interakcyjnej. Proces stawiania się ofiarą*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2008.

- Cieślukowski J., *Wielka zabawa*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Łódź 1986.
- Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, WN PWN, Warszawa 2013.
- Deptuła M., Misiuk A., *Diagnozowanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, WN PWN, Warszawa 2016.
- Dryll E., *Interakcje wychowawcze*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 2001.
- Dzierżanka-Wyszyńska A., *Rozwój psychomotoryki małego dziecka*, WSiP, Warszawa 1972.
- Fenstermacher G.D., Soltis J.F., *Style nauczania*, WSiP, Warszawa 2000.
- Flyvbjerg B., *Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku*, „Studia Socjologiczne” 2005, nr 2, s. 41–69.
- Gallagher S., Zahavi D., *Fenomenologiczny umysł*, WN PWN, Warszawa 2016.
- Gałkowski T.S., *Recenzja: „Rozwój psychomotoryki małego dziecka” Anna Dzierżanka-Wyszyńska Warszawa 1972*, „Studia Philosophiae Christianae” 1974, nr 10/1, s. 216–219.
- Grochmal-Bach B., Pąchalska M., *Tożsamość człowieka a teoria mikrogenetyczna*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej*, Centrum Edukacji Bliżej Przedszkola, Warszawa 2012.
- Hajnicz W., *Odpowiedzialność jako wartość wyznaczająca treść i formę zadań edukacyjnych*, [w:] *Człowiek, szkoła, wspólnota: w kręgu edukacji społecznej*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Hajnicz W., *Rozwój organizacji zabaw dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1982.
- Harris J.R., *Geny czy wychowanie?*, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa 1998.
- Harris J.R., *Każdy inny. O naturze ludzi i niepowtarzalności człowieka*, Smak Słowa, Warszawa 2013.
- Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Huizing J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Czytelnik, Warszawa 1985.
- Huizing J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Aletheia, Warszawa 2007.
- Jakubowska U., *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 1996, t. 39, nr 3/4, s. 29–40.
- Jodzio K., *Neuropsychologia intencjonalnego działania*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2015.
- Kalinowski A., *Ćwiczę i bawię się z dzieckiem*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1989.
- Karwowska-Struczyk M., *Nabywanie podmiotowych doświadczeń przez dziecko i nauczyciela (proponując rozwiązania metodycznych)*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1989, nr 2.
- Karwowska-Struczyk M., Hajnicz W., *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, WSiP, Warszawa 1986.

- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Konarzewski K., *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Poznań 1991.
- Kościelska M., *Sens odpowiedzialności – perspektywa psychologa klinicznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Kruszewski K., *45 minut: prawie cała historia pewnej lekcji*, WN PWN, Warszawa 1993.
- Kruszewski K., *Gry dydaktyczne – zarys tematu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2.
- Kruszewski K., *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, [w:] *Socjopatologia edukacji*, red. Z. Kwieciński, IRWiR PAN i „Edytor”, Warszawa 1992.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Lewandowska E., *Poziom rozwoju sprawności motorycznych dzieci pięcioletnich*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo UAM, Poznań 2011.
- Lubowiecka J., *Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Lutyński J., *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 1994.
- Materne J., *Wychowawcze funkcjonowanie szkoły podstawowej: konstrukcja metody badań i próba jej empirycznego zastosowania w szkołach miejskich*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1977.
- Michalak R., *Program nauczania w szkolnej rzeczywistości edukacji elementarnej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Mieszalski S., *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1997.
- Miller R., *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981.
- Nowicka M., *Oblicza szkolnej socjalizacji*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, WAiP, Warszawa 2009.
- Nowicka M., *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przeszczerzenie – konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987.
- Olechnowicz H., *Terapia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, WN PWN, Warszawa 2010.
- Olechnowicz H., *Wyzwalanie aktywności dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*, WSiP, Warszawa 1994.
- Parczewska T., *Strategie stosowane przez przedszkole w realizacji jego funkcji i zadań edukacyjnych*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rze-*

- czywisty obraz edukacji elementarnej, red. H. Sowińska, Wydawnictwo UAM, Poznań 2011.
- Pawłowska B., *Rytuał organizacyjny*, [w:] Słownik psychologii jakościowej, red. K.T. Konecki, P. Chomczyński, Difin, Warszawa 2012b.
- Pawłowska B., *Socjalizacja*, [w:] Słownik psychologii jakościowej, red. K.T. Konecki, P. Chomczyński, Difin, Warszawa 2012a.
- Pedagogika wczesnoszkolna dyskursy problemu rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, WAiP, Warszawa 2009.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Pisula W., *Ciekawość i zachowania eksploracyjne – psychologia nie tylko zwierząt*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1998.
- Przetacznik-Gierowska M., *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1993.
- Reber A.S., *Słownik psychologiczny*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Rura G., Klichowski M., *Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 roku w zakresie edukacji elementarnej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo UAM, Poznań 2011.
- Schaffer H.R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka, Poznań 1994a.
- Schaffer H.R., *Przyswajanie zasad dialogu*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Schaffer H.R., *Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka, Poznań 1994b.
- Schaffer H.R., *Wczesny rozwój społeczny*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka, Poznań 1994c.
- Schaffer H.R., *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka, Poznań 1994d.
- Schieffelin B.B., Ochs E., *Socjalizacja języka*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Sherborne W., *Ruch rozwijający dla dzieci*, WN PWN, Warszawa 1997.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, WN PWN, Warszawa 2007.
- Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, WN PWN, Warszawa 2007.
- Sowińska H., *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo UAM, Poznań 2011.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, WN PWN, Warszawa 2007.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.

- Szlendak T., *Socjologia rodziny, ewolucja, historia, zróżnicowanie*, WN PWN, Warszawa 2012.
- Sztompka P., *Zaufanie fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007.
- Tillmann K.-J., *Teorie socjalizacji społeczność instytucja upodmiotowienie*, WN PWN, Warszawa 2013.
- Tomasello M., *Dlaczego współpracujemy*, Copernicus Center Press, Kraków 2015a.
- Tomasello M., *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, Copernicus Center Press, Kraków 2015b.
- Tomasello M., *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, PIW, Warszawa 1999 i 2002.
- Trut L., Dugatkin L., *Jak stworzyć psa*, „Świat Nauki” 2017, nr 6 (310), s. 66–69.
- U źródeł rozwoju dziecka*, red. Hanna Olechnowicz, WSiP, Warszawa 1988.
- Vopel K.W., *Gry i zabawy interakcyjne*, t. 1–4, Jedność, Kielce 1999a.
- Vopel K.W., *Poradnik dla prowadzących grupy*, Jedność, Kielce 1999b.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2006.
- Waloszek D., *Rola zadań w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 1993.
- Więcej ruchu dla maluchów. Program aktywności ruchowej*. Oprac. przez zespół pod kier. Marioli Szczepańskiej. Program wydany przy udziale WOKiS Urząd Miasta Słupsk.
- Wiśniewska-Juszczak D., *Czy szkoły integracyjne rozwijają kapitał społeczny dzieci*, „Psychologia Jakości Życia” 2004, t. 3, nr 1.
- Właźnik K., *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*, JUKA, Łódź 1996.
- Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne*, red. L.S. Wygotski, PWN, Warszawa 1971.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1978.
- Wygotski L.S., *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Zys i S-ka, Poznań 1999.
- Wragg E.C., *Co i jak obserwować w klasie?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Yin R.K., *Studium przypadku w badaniach naukowych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2015.
- Zaborek P., *Studium przypadku jako metoda badawcza pracy doktorskiej*, [w:] *Doktoranci o metodologii nauk ekonomicznych*, red. K. Kuciński, Wydawnictwo SGH, Warszawa 2007, s. 265–277.
- Zwiernik J., *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 1996.

ANEKS

Obserwacje – prowadzone metodą „próbek zdarzeń” z podziałem na sposób ustawienia dzieci w czasie zajęć (rodzaj zadań)

W tej części publikacji znajduje się opis przebiegu wszystkich sytuacji konfliktowych, które wystąpiły podczas zabaw realizowanych w trakcie prowadzonych zajęć.

I. Układ frontalny (na początku zajęć) – rozgrzewka

Opis ćwiczenia: Dzieci ustawiają się w rozsypce przodem do prowadzącego (albo w dowolnym miejscu na sali, albo w wyznaczonym przez prowadzącego).

Prowadzący włącza muzykę i staje przed wszystkimi dziećmi. Następnie pokazuje dzieciom kilka ćwiczeń, prosi o ich wykonanie i sprawdza ich poprawność.

Jedynie podczas zajęć nr 8 przebieg ćwiczenia był nieco inny (dzieci miały zapamiętać sekwencję ruchów i ją powtórzyć, kto nie wiedział, jaki ruch jest następny, siadał na ziemi). Podczas zajęć nr 10 rozgrzewka miała charakter zabawy w „zamrażanie i odmrażanie” (wymieniona przez prowadzącego część ciała przy odmrażaniu miała być poruszana przy zamrażaniu – unieruchamiana). Rozgrzewka podczas zajęć nr 12 i 13 miała charakter improwizacji ruchowej do tekstu opowiadania.

Zajęcia nr 1, dn. 7 marca

(rozsypka, układ frontalny dobrowolny, konflikt)

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący po przywitaniu się z dziećmi prosi, aby dzieci ustawiły się do rozgrzewki, znalazły sobie miejsce na sali i stanęły przodem do prowadzącego. Wszystkie dzieci zaczynają powoli zajmować miejsca na sali. Chłopiec staje na końcu sali, ale po chwili zaczyna przepychać się, aby być z przodu, być bliżej prowadzącego.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam idzie do przodu szybkim i zdecydowanym krokiem. Przechodząc do przodu, trąca po drodze ramię Mai (lekko zderzył się). Maja lekko wzdycha

i mruczy pod nosem, ale nic nie mówi. Adam nie zauważa niezadowolenia Mai, nie reaguje, idzie do przodu sali. Staje w pierwszym szeregu pomiędzy dwoma dziewczynkami (Alą i Zuzią). Prostuje jedną rękę i odpycha nią Alę, prostuje drugą rękę i odpycha nią Zuzię. Popycha je lekko, jakby chciał, żeby się przesunęły. Jednak staje zbyt blisko (zajmuje ich przestrzeń, przez co ogranicza Ali i Zuzi pole do poruszania się). Ala odwraca się w lewą stronę, staje przodem do Adama. Patrzy na niego, jest zdenerwowana, zaciska dłoń w pięści, robi się czerwona na twarzy i mówi z napięciem: „Nie popychaj mnie, stań gdzieś indziej, tutaj już nie ma miejsca”. Adam odwraca głowę w stronę Ali, zakłada ręce na ramiona, prostuje się, tupie nogą i mówi głośno i wyraźnie: „Też chcę stać w pierwszym rzędzie!”. Ala patrzy się na chłopca i mówi z obojętnością w głosie, wzruszając ramionami: „No i co z tego!?”. Następnie dziewczynka podchodzi do prowadzącego, dotyka lekko jego ramienia i mówi z podniesionym głosem: „Proszę pani, Adam się przepycha!”. Prowadzący podchodzi do chłopca i zwraca się do niego: „Adam, proszę stań w drugim rzędzie, tam jest dużo miejsca. Na kolejnych zajęciach będziesz mógł stanąć w pierwszym rzędzie”. Adam patrzy się na prowadzącego, spuszcza głowę i wykonuje polecenie z niechęcią (znajduje wolne miejsce z boku sali i je zajmuje, nie wchodząc przy tym w przestrzeń innych dzieci). Ala wraca na swoje miejsce. Jest zadowolona z tego, że Adam opuszcza jej rząd (uśmiecha się lekko). Prowadzący włącza płytę z muzyką i staje przed wszystkimi dziećmi. Następnie pokazuje dzieciom kilka ćwiczeń, prosi o ich wykonanie. Adam bez zakłóceń uczestniczy w rozgrzewce.

Zajęcia nr 2, dn. 14 marca

(rozsyпка, układ frontalny dobrowolny)

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Na początku zajęć po przywitaniu się z dziećmi prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się do rozgrzewki, znalazły sobie miejsce na sali i stanęły przodem do prowadzącego. Wszystkie dzieci zaczynają powoli zajmować miejsca na sali. Chłopiec szybko przechodzi na początek grupy i staje w pierwszym rzędzie. Prowadzący włącza muzykę i zaczyna prowadzić rozgrzewkę.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam podczas trwania rozgrzewki wykonuje za duże kroki i staje przed Karoliną. Zasłania jej widok na prowadzącego (prawdopodobnie nieświadomie, jakby nie zorientował się, że komuś przeszkadza). Adam nie przerywa ćwiczeń.

Karolina przestaje wykonywać ćwiczenia, zatrzymuje się i staje w miejscu. Jest zdenerwowana, zaczyna się niecierpliwić, porusza nogą. Wyciąga do przodu rękę i dotyka lekko chłopca za ramię i mówi do niego: „Przesuń się, zasłaniasz mi!” (mówi to wyraźnie, zdecydowanym głosem). Adam za-

trzymuje się, przestaje wykonywać ćwiczenia. Powoli odwraca się i staje przodem do Karoliny, patrzy na nią i mówi: „Sama się przesun, stań obok” (mówi to z wyrzutem w głosie). Karolina nie odpowiada. Zaczyna nerwowo ruszać rękami, jej ciało jest napięte. Rozgląda się na boki, tak jakby szukała pomocy. Mija chłopca, nie dotykając go i podchodzi do prowadzącego. Mówi zdenerwowana: „Proszę pani, Adam mi zasłania i nie chce się przesunąć”. Prowadzący przerywa ćwiczenie i idzie do magnetofonu wyłączyć muzykę. Następnie wraca na swoje miejsce i zwraca się do całej grupy dzieci: „Proszę ustawić się tak, aby nikomu nie przeszkadzać. Poczekam teraz chwilę, żebyście mogli się ustawić”. Karolina wykonuje polecenie prowadzącego. Idzie na swoje miejsce, tam gdzie stała wcześniej. Po drodze mówi do chłopca z satysfakcją w głosie: „No widzisz”. Adam odwraca się i powoli zaczyna zajmować wolne miejsce obok Karoliny. Nie odzywa się i nie patrzy na nią. Prowadzący włącza płytę z muzyką i staje przed wszystkimi dziećmi. Następnie pokazuje im kilka ćwiczeń i prosi o ich wykonanie. Adam zajmuje się ćwiczeniami i tym, co pokazuje prowadzący.

Zajęcia nr 3, dn. 21 marca

(rozgrzewka, układ frontalny wyznaczony)

Przebieg zdarzenia:

Na początku zajęć po przywitaniu się z dziećmi prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się do rozgrzewki w wyznaczonym przez prowadzącego miejscu. Wszystkie dzieci zaczynają powoli zajmować miejsca na sali. Chłopiec zajmuje miejsce na środku sali, tam gdzie wskazał prowadzący i wykonuje wszystkie polecenia. Uczestniczy w rozgrzewce bez zakłóceń.

Zajęcia nr 4, dn. 28 marca

(rozgrzewka, układ frontalny dobrowolny)

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Na początku zajęć po przywitaniu się z dziećmi prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się do rozgrzewki w rozsypce, znalazły sobie miejsce na sali i stanęły przodem do prowadzącego. Wszystkie dzieci zaczynają powoli zajmować miejsca na sali. Chłopiec nie ustawia się razem z dziećmi, ale siada z boku na krześle.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się przed nim w rozsypce. Adam siada przy ławce, na której znajdują się klocki i zaczyna bawić się klockami, układa z nich wieżę. Jest skupiony na tej czynności. Prowadzący widząc zachowanie chłopca podchodzi do niego, patrzy mu w oczy i mówi: „Adam, ustaw się obok innych dzieci, zaczynamy zajęcia”. Chłopiec patrzy się na prowadzącego, wzrusza ramionami i mówi obojętnym głosem: „Nie

chce mi się dzisiaj ćwiczyć, nie mam ochoty, wolę budować z klocków”. Prowadzący mówi do chłopca: „Dobrze Adam, w takim razie posiedź tutaj trochę i zbuduj wieżę”. Prowadzący włącza płytę z muzyką i staje przed wszystkimi dziećmi. Następnie pokazuje dzieciom kilka ćwiczeń i prosi o ich wykonanie. Adam bawi się sam.

Zajęcia nr 5, dn. 4 kwietnia

(rozgrzewka, układ frontalny wyznaczony)

Przebieg zdarzenia:

Na początku zajęć, po przywitaniu się z dziećmi i sprawdzeniu listy obecności, prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się do rozgrzewki w wyznaczonym miejscu przodem do prowadzącego. Prowadzący prosi, aby Adam stanął w pierwszym rzędzie pośrodku sali. Chłopiec staje w miejscu wyznaczonym przez prowadzącego.

Prowadzący włącza płytę z muzyką i staje przed wszystkimi dziećmi. Następnie pokazuje dzieciom kilka ćwiczeń, prosi o wykonanie ich. Chłopiec wykonuje wszystkie polecenia i ćwiczenia, stara się dokładnie powtarzać ruchy.

Zajęcia nr 6, dn. 11 kwietnia

(rozgrzewka, układ frontalny dobrowolny)

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Na początku zajęć po przywitaniu się z dziećmi prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się do rozgrzewki, znalazły sobie miejsce na sali i stanęły przodem do prowadzącego. Wszystkie dzieci zaczynają powoli zajmować miejsca na sali. Chłopiec stoi w miejscu, rozgląda się na boki, tak jakby kogoś szukał. Następnie staje za dziewczynką (Zuzią), bardzo blisko i zaczyna naśladować jej ruchy.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam powtarza wszystkie gesty, które wykonuje Zuzia (naśladuje jej ruchy). Chłopiec cały czas uśmiecha się, wykonywana czynność sprawia mu dużo radości.

Zuzia nie czuje się komfortowo, zaczyna się wiercić i kręcić, odwraca się do chłopca i mówi: „Przesuń się, nie mogę ćwiczyć”. Adam patrzy na dziewczynkę i mówi do niej: „Przecież nic nie robię”. Robi niewinną minę, rozkłada ręce na bok i podnosi barki. Chłopiec nie przesuwając się i dalej stoi za dziewczynką. Zuzia postanawia ustawić się gdzieś indziej, przechodzi do pierwszego rzędu. Mruczy coś pod nosem i wzdycha. Nie patrzy już na chłopca, nie odwraca się. Adam nie idzie za dziewczynką, zostaje w miejscu, patrzy, jak ona odchodzi. Chłopiec uśmiecha się, jest zadowolony z tego, co zrobił. Prowadzący włącza płytę z muzyką i sta-

je przed wszystkimi dziećmi. Następnie pokazuje dzieciom kilka ćwiczeń i prosi o ich wykonanie. Adam wykonuje ćwiczenia.

Zajęcia nr 7, dn. 18 kwietnia

(rozgrzewka, układ frontalny wyznaczony)

Przebieg zdarzenia:

Na początku zajęć po przywitaniu się z dziećmi prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się do rozgrzewki. Prowadzący mówi, kto ma stanąć w pierwszym, drugim i trzecim rzędzie. Wszystkie dzieci zaczynają powoli zajmować miejsca na sali. Chłopiec zajmuje wyznaczone dla niego miejsce w pierwszym rzędzie, przy oknie.

Prowadzący włącza płytę z muzyką, staje przed dziećmi, pokazuje ruchy, które dzieci powtarzają. Chłopiec patrzy na prowadzącego i wykonuje wszystkie polecenia.

Zajęcia nr 8, dn. 25 kwietnia

(rozgrzewka, układ frontalny dobrowolny)

Opis ćwiczenia: Dzieci ustawiają się w rozsypce przodem do prowadzącego (w dowolnym miejscu na sali).

Prowadzący włącza muzykę i staje przed wszystkimi dziećmi. Następnie pokazuje dzieciom ruchy, jakie mają wykonać. Prosi, aby dzieci zapamiętały jak najwięcej ruchów i postarały się je powtórzyć. Osoby, które nie będą wiedziały, jaki krok jest dalej, siadają na ziemi.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się przed nim w rozsypce. Adam ustawia się przodem do prowadzącego bez zakłóceń. Prowadzący włącza muzykę i pokazuje dzieciom ruchy, jakie mają wykonać. Prosi, aby dzieci zapamiętały wszystkie ruchy, bo zaraz będą musiały je powtórzyć. Dzieci zaczynają powtarzać ruchy, ale chłopiec nie pamięta wszystkiego. Zaczyna się denerwować.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam nie pamięta pokazanych ruchów, nie potrafi ich powtórzyć, wszystko mu się miesza. Chłopiec na początku próbuje powtarzać, ale zaczyna się denerwować, wzrusza ramionami, tupie nogą i odchodzi ze swojego miejsca. Idzie do półki, na której leżą samochody.

Prowadzący prosi, aby dzieci nie przestawały i nadal ćwiczyły. Odchodzi ze swojego miejsca i podchodzi do chłopca, patrzy na niego i mówi: „Adam, co się stało, dlaczego opuściłeś swoje miejsce?”. Adam ma smutną minę. Bawi się samochodami i nie odzywa się do prowadzącego. Jest zdenerwowany, nie patrzy na prowadzącego. Prowadzący prosi chłopca, aby na chwilę przestał się bawić i odpowiedział na zadane pytanie. Adam

powoli odwraca się, nadal jest zdenerwowany, ma napiętą twarz. Przez chwilę się zastanawia, w końcu mówi: „Proszę pani, to jest trudne, nie wychodzi mi”. Prowadzący mówi: „Widziałam, że pomyliły Ci się ruchy, ale możesz powtórzyć je razem ze mną, jeśli chcesz”. Adam przez chwilę zastanawia się, trochę się uspokaja, wzdycha głośno i mówi: „I tak nie umiem tego zrobić”. Następnie chłopiec wraca do poprzedniej zabawy. Prowadzący pozwala chłopcu na dalszą zabawę, mówi: „Dobrze Adam, zostań tutaj”. Następnie wraca na swoje miejsce i dalej prowadzi zajęcia. Prowadzący wraca na swoje miejsce i dalej prowadzi rozgrzewkę. Adam bawi się sam samochodami.

Zajęcia nr 9, dn. 9 maja

(rozgrzewka, układ frontalny wyznaczony)

Przebieg zdarzenia:

Na początku zajęć po sprawdzeniu listy obecności prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się do rozgrzewki. Prowadzący prosi, aby chłopiec stanął w drugim rzędzie na środku sali. Wszystkie dzieci zaczynają powoli zajmować miejsca na sali. Chłopiec zajmuje wyznaczone miejsce, wykonuje wszystkie polecenia prowadzącego. Patrzy się do przodu, nie rozgląda się na boki. Prowadzący włącza płytę z muzyką i rozpoczyna rozgrzewkę.

Zajęcia nr 10, dn. 16 maja

(rozgrzewka, układ frontalny dobrowolny)

Opis ćwiczenia (zabawa „zamrażanie i odmrażanie ciała”):

Prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się przed nim w rozsypce. Prowadzący włącza muzykę i wymienia część ciała, która odmraża, którą można poruszać. Każdy porusza się na swój sposób. Poruszają się kolejne części ciała (palce, dłonie, ręka, tułów, głowa). Potem następuje zamrażanie, czyli unieruchomienie kolejnych części ciała.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący po przywitaniu się z dziećmi prosi, aby ustawiły się do rozgrzewki, znalazły sobie miejsce na sali i stanęły przodem do prowadzącego. Adam ustawia się do rozgrzewki. Prowadzący tłumaczy zasady zabawy „zamrażanie i odmrażanie”. Dzieci stoją bez ruchu. Prowadzący włącza muzykę i wymienia po kolei części ciała, które odmraża, a więc takie, którymi trzeba poruszać (palce, dłonie, ręka, tułów, głowa). Adam wykonuje chętnie ćwiczenia.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Prowadzący mówi, że odmraża nogi. Adam mocno porusza nogą i kopie niechcący dziewczynkę, która stoi obok. Dziewczynka, która została

uderzona (Klaudia), łapie się za nogę i wydaje z siebie jęk bólu. Zamyka oczy i masuje bolącą nogę. Adam podchodzi do dziewczynki, jest zakłopotany, czerwieni się i mówi do niej cichym głosem: „Nie chciałem cię uderzyć”. Klaudia nie patrzy na chłopca, nie odwraca się w jego stronę, wypuszcza powietrze z ust i mówi: „Ta, jasne”. Dziewczynka ma obrażoną minę. Adam jest zdezorientowany, nie wie, co ma robić, porusza się niespokojnie, spuszcza głowę, bawi się swoimi palcami i odchodzi od dziewczynki, staje w niewielkiej odległości od prowadzącego. Prowadzący dalej prowadzi rozgrzewkę. Adam stara się wykonać resztę ćwiczeń. Uważa na swoje ruchy. Po chwili zaczyna się męczyć, mylą mu się części ciała. Widać u niego coraz większą frustrację i rezygnację. Staje obok prowadzącego, wzdycha głośno i wzruszając ramionami mówi: „Proszę pani, nie wiem, co mam robić”. Prowadzący mówi, aby stanął obok niego i razem z nim wykonywał ćwiczenia. Adam zgadza się, odpowiada: „Dobrze,” i staje obok prowadzącego. Rozluźnia się, uspokaja i zaczyna ćwiczyć razem z prowadzącym. Adam stara się wykonać resztę ćwiczeń, stojąc obok prowadzącego.

Zajęcia nr 11, dn. 23 maja

(rozgrzewka, układ frontalny dobrowolny)

Przebieg zdarzenia:

Na początku zajęć po przywitaniu się z dziećmi prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się do rozgrzewki. Wszystkie dzieci zaczynają powoli zajmować miejsca na sali. Chłopiec zajmuje miejsce na końcu. Prowadzący włącza płytę z muzyką, staje przed dziećmi, pokazuje ruchy, które dzieci powtarzają. Chłopiec nie narzeka i wykonuje wszystkie polecenia prowadzącego. Kiedy chłopiec nie widzi jakiegoś ćwiczenia, staje na palcach, żeby je zobaczyć, wychyla się na prawą i lewą stronę. Wytęża wzrok.

Zajęcia nr 12, dn. 6 czerwca

(rozgrzewka, układ frontalny wyznaczony)

Opis ćwiczenia (opowiadanie „Zaczarowany las”):

Dzieci ustawione są w rozsypcę przodem do prowadzącego. Prowadzący czyta opowiadanie „Zaczarowany las”, a dzieci wykonują wskazane przez prowadzącego ćwiczenia:

- hokus – pokus, fiki – miki, skaczymy teraz jak pajacyki – podskoki rytmiczne;
- aby odpocząć sobie chwilkę, zamienię was teraz wszystkich w motyle – dzieci wirują w koło w rytm muzyki;
- kto był leciutkim, ciężkim się staje i tańczy słoniowy taniec. Słoń wolno stawia swe ciężkie nogi i nachylony jest do podłogi – czworakowanie z powolnym unoszeniem nóg;

- hokus – pokus, czary – mary, patrzcie, jak skacze ten zajaczek szary
- podskoki z naśladowaniem zajaczków, zajaczek rusza wąsikiem, stawia słupek, nadstawia słuchy;
- teraz odwiedzą nas wielkie niedźwiedzie, które były wczoraj w ulu na obiedzie – powolny marsz w rytm muzyki, w pozycji pochylonej, trzymając się dłońmi za kostki u nóg.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący po przywitaniu się z dziećmi prosi, aby ustawiły się do rozgrzewki, w wyznaczonych miejscach, przodem do niego. Adam ustawia się do ćwiczenia w pierwszym rzędzie, we wskazanym miejscu. Prowadzący czyta opowiadanie „Zaczarowany las”, a dzieci wykonują wskazane przez prowadzącego ćwiczenia. Ostatnie ćwiczenie polega na marszu w pozycji pochylonej, trzymając się dłońmi za kostki u nóg. Adam ma trudności z wykonaniem tego polecenia, ponieważ nie może złapać dłońmi swoich kostek, próbuje, ale nie może ich dosięgnąć.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam zatrzymuje się i próbuje złapać się za kostki, ale nie może ich dosięgnąć. Adam bardzo się stara, widać skupienie na jego twarzy, ma zaciśnięte zęby. Po chwili Adam męczy się ciągłym próbowaniem, prostuje się i rozgląda na boki. Adam jest przygnębiony i smutny.

Prowadzący podchodzi do Adama i pyta, co się stało. Adam odpowiada: „Nie umiem tego zrobić”. Chłopiec głośno wzdycha i patrzy się w ziemię. Prowadzący woła do siebie Kasię, która stoi niedaleko chłopca i prosi ją, żeby pokazała Adamowi, jak prawidłowo wykonać ćwiczenie. Kasia podchodzi do prowadzącego i mówi: „Dobrze, proszę pani”. Dziewczynka jest uśmiechnięta i chętnie pomaga chłopcu. Staje obok niego, po prawej stronie i mówi: „Patrz Adam”. Następnie dziewczynka schyla się, ugina nogi i łapie się rękami z kostki. Adam lekko podnosi kąciki ust i próbuje wykonać ćwiczenie. Patrzy się na Kasię i robi to co ona. Nie może jednak dosięgnąć do swoich kostek. Po chwili znowu się poddaje, prostuje plecy, tupie nogą i mówi podniesionym głosem: „Nie umiem!”. Chłopiec jest zdenerwowany. Kasia prostuje się, przyklada wskazujący palec do brody i zastanawia się, jak pomóc chłopcu. Po chwili podchodzi do Adama, bierze go za rękę i mówi do niego: „Ugnij kolana”. Następnie kładzie jego rękę na kostkę. Adam słucha się Kasi i wykonuje posłusznie jej polecenia, nie sprzeciwia się i nie opiera. Ugina nogi i dzięki pomocy Kasi udaje mu się wykonać ćwiczenie poprawnie. Adam jest bardzo zadowolony, uśmiecha się i cieszy. Prostuje się i jeszcze raz próbuje wykonać ćwiczenie, ale tym razem samodzielnie. Kasia cieszy się, że chłopiec wykonał ćwiczenie. Kiwa głową potakująco, odwraca się i wraca na swoje miejsce.

Zajęcia nr 13, dn. 13 czerwca

(rozgrzewka, układ frontalny wyznaczony)

Opis ćwiczenia (opowiadanie „Zaczarowany las”):

Dzieci ustawione są w rozsympce przodem do prowadzącego. Prowadzący czyta dalszy ciąg opowiadania „Zaczarowany las”, a dzieci wykonują wskazane przez prowadzącego ćwiczenia:

- „Goniły pszczołki zgłodniałe misie, oj, chyba żądło wsadzą im dzisiaj” – swobodne biegi, poruszanie „skrzydełkami” – zgiętymi rękami i naśladowanie bzykania pszczoły;
- „Nad wodą siedziały żabki zielone i patrzyły na to wszystko bardzo oburzone” – dzieci naśladują skakanie żabek i kumkają;
- „Pojawił się również pan bocian nieduży i pogonił żabki prosto do kałuży” – dzieci naśladują skakanie żabek i kumkają;
- „Pojawił się również pan bocian nieduży i pogonił żabki prosto do kałuży” – dzieci naśladują chód bociana z wysoko podniesionymi nogami, stoją na jednej nodze, klekocą;
- „Czarowanie i zmyślanie, co ma się stać, niech się stanie, ale wszystko już w porządku, tańczą wszyscy bez wyjątku. Nikt nikogo tu nie zjada, nie straszy tu nikt nikogo. Wszyscy zgodnie współdziałają jak w najlepszym, bajkowym domu” – wszystkie dzieci przedstawiając różne zwierzęta, tańczą razem przy muzyce.

Przebieg zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się na tych samych miejscach, co na poprzednich zajęciach. Chłopiec staje w pierwszym rzędzie. Prowadzący czyta dalszy ciąg opowiadania „Zaczarowany las” i prosi dzieci o wykonywanie ćwiczeń. Adam bardzo dobrze bawi się podczas rozgrzewki. Podoba mu się to, że może biegać i skakać po sali. Adam nie zaczyna innych dzieci i nie dochodzi do żadnych interakcji.

2. Układ „Koło”

Opis ćwiczenia:

Po wykonaniu rozgrzewki prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się w kręgu lub usiadły na dywanie i utworzyły koło. Dzieci same wybierają sobie miejsce (układ dowolny). Prowadzący tłumaczy zasady zabawy. Wyznacza pierwszą osobę. Daje sygnał do rozpoczęcia i czuwa nad przebiegiem zabawy.

Zajęcia nr 1, dn. 7 marca

(układ dobrowolny, na siedząco, konflikt)

Opis ćwiczenia (zabawa ruchowa: „Ślepiec”):

Uczniowie siadają w kole na dywanie. Wybierana jest jedna osoba, zostaje ona „ślepcem”, wchodzi do środka koła i ma zawiązane oczy chustką. „Ślepiec” wywołuje na głos imiona dwóch osób. Wywołane osoby wstają z miejsca i starają się przejść na drugą stronę kręgu, a „ślepiec” próbuje ich dotknąć. Osoba dotknięta staje na miejscu „ślepcy” i przejmuje jego rolę.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Po wykonaniu rozgrzewki prowadzący prosi, aby dzieci usiadły na dywanie i utworzyły koło. Gdy dzieci zajęły miejsca, prowadzący tłumaczy zasady zabawy. Następnie wybiera jedną osobę, która staje na środku i zabawa się rozpoczyna. Chłopiec przez dłuższy czas nie zostaje przez nikogo wywołany. Znużony czekaniem postanawia wyjść poza obwód koła i zaczyna biegać po sali, wołając na głos różne imiona.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Maja zaczyna poruszać się nerwowo na swoim miejscu, patrzy się na Adama i na to, co robi. Ma zrezygnowaną minę, mówi z podniesionym głosem: „Adam, co ty robisz?! Przestań!”. Adam nie zwraca uwagi na słowa Mai (dalej biega po sali). Amelka również zaczyna się niecierpliwieć, patrzy na Adama i na prowadzącego. Po chwili mówi na głos: „Adam, nie widzisz, że psujesz nam zabawę?”. Adam przestaje biegać i zatrzymuje się. Usłyszał słowa dziewczynki i patrzy się na nią. Pozostaje jednak nadal na środku sali. Oddycha ciężko, ponieważ zmęczył się bieganiem. Po chwili znowu zaczyna biegać po sali i wykrzykiwać imiona innych dzieci. Prowadzący prosi pozostałe dzieci o spokój i pozostanie na swoich miejscach. Prowadzący jest zaniepokojony zachowaniem chłopca, podchodzi do Adama i prosi, żeby chłopiec natychmiast się zatrzymał. Następnie zwraca się bezpośrednio do niego, patrząc mu w oczy mówi: „Adam, albo wrócisz do koła i dalej będziesz się z nami bawił, albo usiądziesz na krześle i będziesz obserwował zabawę z boku. Co wybierasz?!”. Adam zatrzymuje się i słucha tego, co mówi prowadzący. Następnie wzrusza ramionami, uśmiecha się i bardzo powoli wraca do koła i siada na dywanie. Mówi na głos: „Chcę dalej się z wami bawić”. Ala szuka wzrokiem prowadzącego i odwraca się do niego. Patrzy mu w oczy i mówi: „Proszę pani, on już taki jest, on się nikogo nie słucha”. Ala odwraca się z powrotem do środka koła i patrzy z wyrzutem na Adama. Mruczy pod nosem. Prowadzący zwraca się do dzieci: „Proszę już wszystkich o ciszę, zaczynamy zabawę od początku. Teraz zapraszam do środka Adama”. Prowadzący zawiązuje chłopcu oczy i prosi o wybranie dwóch imion dzieci z grupy. Adam jest bardzo zadowolony z tego, że został wybrany. Wchodzi do środka koła

pewnym krokiem, uśmiechnięty. Z radością w głosie wywołuje imiona dzieci. Stara się złapać jedną z wywołanych osób.

Zajęcia nr 2, dn. 14 marca

(układ dobrowolny, na stojąco, konflikt)

Opis ćwiczenia (zabawa muzyczno-ruchowa „Znajdź swój instrument”):

Dzieci ustawione są w kole. Każdy otrzymuje karteczkę, na której jest narysowany instrument muzyczny. Prowadzący omawia kolejno instrumenty, demonstrując wokalnie i pantomimicznie sposób grania oraz brzmienia dźwięku. Na hasło „start” wszyscy uczestnicy „grają” na swoim instrumencie, na hasło „stop” mają przestać grać i odszukać osobę, która ma taki sam instrument. Wygrywają osoby, które najszybciej odnajdą takie same instrumenty i połączą się w parę.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący zaprasza wszystkie dzieci do siebie i prosi, aby ustawiły się w kręgu, w wybranych przez siebie miejscach. Gdy dzieci zajęły miejsca, prowadzący wręcza każdemu karteczkę i tłumaczy zasady zabawy. Na hasło wszyscy uczestnicy zaczynają „grać” na swoim instrumencie, na hasło „stop” – przestają grać. Chłopiec nie reaguje na polecenia prowadzącego.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam nie przestaje grać na instrumencie. Mimo hasła „stop” wydaje z siebie głośne dźwięki i naśladuje ruchem granie. Ala, która stoi w niewielkiej odległości od chłopca, patrzy się na niego i zwraca mu uwagę, mówi spokojnym głosem: „Adam przestań grać, pani już powiedziała stop”. Adam przestaje grać na instrumencie. Opuszcza ręce i odwraca się w stronę dziewczynki. Jest zaskoczony, ma zdziwioną minę i mówi: „Tak? A ja nic nie słyszałem” (chłopiec rozgląda się, patrzy na osoby, które stoją w kole i na prowadzącego). Ala odwraca się i staje przodem do koła. Jej twarz jest rozluźniona, dziewczynka mówi pod nosem cicho: „Znowu to samo” (dziewczyna wzdycha i po tych słowach skupia się już na tym, co robi i mówi prowadzący). Prowadzący wydaje polecenie dzieciom, żeby szukały osoby, która miała taki sam instrument. Adam chodzi po sali, wygląda na zagubionego. Podchodzi do niego Kasia z dużym entuzjazmem, jest zadowolona. Dotyka go lekko w ramię i pyta: „Adam, miałeś gitarę?”. Adam odwraca się, jest zaskoczony. Patrzy na nią i mówi: „Ja grałem na gitarze. Zobacz na moją kartkę” (pokazuje koleżance rysunek, trzyma długo przed jej oczami, jest zadowolony). Kasia patrzy na kartkę, potem na chłopca i mówi zadowolona: „Chodź, powiemy pani, że udało nam się znaleźć instrumenty”. Kasia łapie Adama za prawą rękę i ciągnie go za sobą. Adam nie wie, co się dzieje, rusza z miejsca dopiero, gdy Kasia go ciągnie. Podchodzą do prowadzącego. Adam jest dumny, gdy Kasia mówi o tym, że im się udało. Ma wyprostowane ciało i podniesioną głowę.

Zajęcia nr 3, dn. 21 marca

(układ dobrowolny, na siedząco, konflikt)

Opis ćwiczenia (układanie zagadek dotyczących wiosny):

Dzieci siedzą w kole. Każdy uczestnik otrzymuje rysunek dotyczący pory roku – wiosny. Prowadzący wybiera osobę, której zadaniem jest ułożenie zagadki dotyczącej rzeczy znajdującej się na kartce. Reszta grupy zgaduje. Osoba, która wie, o jaką rzecz chodzi – podnosi rękę i odpowiada. Jeśli udzieli prawidłowej odpowiedzi, otrzymuje kamyczek. Zabawa trwa do momentu, aż wszystkie dzieci wymyślą zagadki. Wygrywa osoba, która zebrała najwięcej kamyczków.

Kontekst sytuacji zdarzenia:

Po wykonaniu rozgrzewki prowadzący prosi, aby dzieci utworzyły koło. Dzieci same wybierają sobie miejsce. Kiedy chłopiec podchodzi do koła, nie ma już wolnego miejsca, ponieważ dzieci ustawiły się i stoją blisko siebie. Chłopiec chodzi dookoła i szuka wolnego miejsca.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam widząc, że nie ma dla niego miejsca, podchodzi do Karola i zaczyna się przepychać. Wkłada ręce w wolną przestrzeń pomiędzy Karolem a Amelką i zaczyna wypychać tam swoje ciało, przepycha się barkami i mówi: „Wpuście mnie!”. Jest stanowczy i zdeterminowany. Chce dostać się do środka. Karol patrzy na Adama i mówi do niego: „Przestań tak robić, to boli!” (jest zdenerwowany, nie chce wpuścić Adama do środka, przybiera wyprostowaną postawę ciała, stoi cały czas w tym samym miejscu, nie przesuwa się). Amelka jest zaniepokojona, też nie rusza się z miejsca. Zaczyna się wiercić i wydaje z siebie cichy jęk bólu. Szuka wzrokiem prowadzącego, mówi: „Proszę pani, niech pani go stąd weźmie!”. Adam rezygnuje z dalszej walki o miejsce i wycofuje się powoli. Podchodzi powoli do prowadzącego i dotyka jego ręki. Jest smutny i jest mu przykro. Mówi: „Proszę pani, nie ma już dla mnie miejsca” (czeka na reakcję prowadzącego). Prowadzący zwraca się do Adama, patrzy na niego i mówi: „Adam, w naszym kole jest dużo miejsca. Trzeba tylko poprosić kogoś, żeby się przesunął. Nie można się przepychać. Stań obok mnie” (prowadzący robi obok siebie miejsce dla Adama). Adam ustawia się na miejscu, które wyznacza mu prowadzący. Jest nadal zdenerwowany. Patrzy się na Karola, który stoi po drugiej stronie i wysyła mu gniewne spojrzenie. Adam ma zaciśnięte pięści, sztywne ciało, przekrzywione usta i zwężone oczy. Karol też patrzy na Adama i uśmiecha się do niego z satysfakcją. Jest zadowolony, że Adamowi nie udało się wepchnąć do koła. Po chwili Adam uspokaja się i włącza do wspólnej zabawy. Prowadzący tłumaczy zasady zabawy. Zabawa się zaczyna. W pewnym momencie prowadzący wyznacza Adama, aby opowiedział zagadkę. Chłopiec długo się zastanawia, mil-

czy. Dzieci zaczynają się niecierpliwić. Zosia patrzy na Adama, stuka nogą o podłogę i mówi z pretensją w głosie: „No szybciej!”. Adam jest zdenerwowany, na jego twarzy widać napięcie, rozgląda się i mówi głośno: „Nie mogę nic wymyślić”. Prowadząca zadaje grupie pytanie: „Czy ktoś chce pomóc Adamowi w ułożeniu zagadki?”. Czeką na odpowiedź i rozgląda się. Nikt się nie zgłasza. Prowadząca wydaje polecenie Zuzi: „W takim razie proszę Zuziu wstań i pomóż koledze!”. Zuzia niechętnie wstaje ze swojego miejsca, ociąga się, głośno wzdycha. Podchodzi do chłopca i mówi do niego: „Daj mi tę kartkę!”. Adam jest zawstydzony, oddaje Zuzi kartkę, cofa się, jakby chowa się za nią, milczy. Zuzia szybko wymyśla zagadkę i mówi ją na głos. Jest pewna siebie i zdecydowana. Następnie wraca na swoje miejsce. Adam spuszcza głowę, patrzy w ziemię. Siada na swoim miejscu i nie odzywa się. Do końca ćwiczenia jest wycofany, nie bierze udziału w zabawie. Bawi się swoją kartką, przekłada ją z ręki do ręki, nie podnosi głowy.

Zajęcia nr 4, dn. 28 marca

(układ dobrowolny, na siedząco, konflikt)

Opis ćwiczenia (zagadki wielkanocne):

Dzieci siedzą w kółku. Jedno z dzieci otrzymuje pudełko, w którym znajdują się zagadki związane z Wielkanocą. Zadaniem dzieci jest przekazywanie pudełka z rąk do rąk w trakcie muzyki. Kiedy prowadzący wyłącza muzykę, dzieci przestają podawać sobie pudełko i osoba, u której pudełko się zatrzymało, wstaje, losuje jedną karteczkę i czyta na głos zagadkę związaną z Wielkanocą. Pozostałe dzieci zgadują, o jaką rzecz chodzi i podnoszą rękę. Zabawa trwa do momentu, aż zostaną wylosowane wszystkie karteczki z pudełka.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci same wybrały sobie miejsce, usiadły na dywanie i utworzyły koło. Prowadzący tłumaczy zasady zabawy. Włącza muzykę i dzieci zaczynają podawać sobie pudełko.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Ala podaje pudełko chłopcu. Adam bierze pudełko od dziewczynki i zaczyna je bardzo dokładnie oglądać. Chłopiec trzyma pudełko w rękach i nie podaje go dalej. Ania, która siedzi obok chłopca i jest następną w kolejce, zaczyna się niecierpliwić. Patrzy na chłopca, wyciąga do niego ręce i porusza nimi. Czeką, aż chłopiec przekaże jej pudełko. Adam wstaje, zabiera ze sobą pudełko i idzie w kierunku szafki. Ania patrzy się na chłopca, głośno wzdycha, rozkłada ręce na boki, jest bezradna, szuka wzrokiem prowadzącego. Adam otwiera szafkę i wkłada do niej pudełko, odwraca się w stronę grupy i uśmiecha. Prowadzący, widząc całą sytuację, wyłącza muzykę i zwraca się do chłopca: „Adam, natychmiast wyjmij pu-

dełko z szafki i przynieś je do mnie!”. Chłopiec nie wykonuje polecenia prowadzącego, dalej patrzy się na inne dzieci i uśmiecha się. Prowadzący ponownie prosi chłopca o wykonanie polecenia i idzie w jego stronę. Chłopiec widząc, że prowadzący do niego podchodzi, wyjmując z szafki pudełko i szybko siada na swoje miejsce w kole. Prowadzący włącza muzykę i zabawa toczy się dalej. W następnej kolejce Ala nie podaje pudełka chłopcu, pomija go, od razu podaje pudełko koleżance, która jest następną po Adamie, czyli Ani. Chłopiec próbuje odebrać Ani pudełko, ale nie udaje mu się to. Tempo jest bardzo szybkie i Adam tylko lekko dotyka pudełko. Adam jest zdenerwowany, bardzo poruszony tym, co się stało, widać jego irytację na twarzy. Po chwili wycofuje się, siada poza obwodem koła i wzdycha, opiera głowę na rękach i patrzy w podłogę. Prowadzący wyłącza muzykę i mówi do wszystkich dzieci: „Proszę, aby wszyscy usiedli w kole, przypominam, że podajemy pudełko dokładnie z rąk do rąk. Każdy musi dotknąć pudełka”. Włącza muzykę. Adam powoli przesuwa się i siada w kręgu na swoim miejscu. Ma smutną minę. W kolejnej rundzie Ala podaje chłopcu pudełko, jednak robi to niechętnie, ma przekrzywione usta i niezadowoloną minę, mruży coś pod nosem. Adam jest skupiony na pudełku, nie patrzy na minę Ali. Uśmiecha się i jest zadowolony. Podaje pudełko Ani i włącza się do zabawy. Zabawa toczy się dalej.

Zajęcia nr 5, dn. 4 kwietnia

(układ dobrowolny, na siedząco, konflikt)

Opis ćwiczenia („Usypiacz i detektyw”):

Dzieci siadają w kole na dywanie. Prowadzący wybiera „detektywa”, który ma rozpoznać, kto jest usypiaczem i prosi go o wyjście z sali. Pod jego nieobecność wybrane jest dziecko, które staje się „usypiaczem”. Jego zadaniem jest mruganie do innych dzieci i usypianie ich. Dziecko uspięne – kładzie się na ziemi i udaje, że śpi. Wezwany detektyw musi odkryć, kto jest sprawcą padania na dywan kolejnych dzieci. Zabawa jest powtarzana pięć razy.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci usiadły w kole. Następnie tłumaczy zasady zabawy. Wybiera „detektywa” (Maja) i prosi go o wyjście z sali. Wybiera dziecko, które staje się „usypiaczem” (Julia). Julia mruga do dzieci. Wszystkie dzieci są już uspięne, został tylko Adam. Chłopiec nie kładzie się na ziemi, mimo że dziewczynka mrugała do niego już kilka razy.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Julia po kilku próbach uspienia chłopca poddaje się, patrzy na Adama i mówi do niego z pretensją w głosie: „Adam, przecież mrugam do Ciebie!”. Dziewczynka jest zdenerwowana, bo przez chłopca zabawa się nie udała (detektyw Maja – nie mogła odnaleźć osoby, która była usypiaczem).

Adam kładzie się na ziemi, ponieważ zrozumiał to, co powiedziała do niego Julia. Chłopiec nie odzywa się, nic nie mówi. Julia głośno wzdycha i mówi na głos: „I tak wszystko zepsułeś, teraz już wiadomo, kto jest usypiaczem”. Dziewczynka zakłada ręce na siebie i siedzi z obrażoną miną. Prowadzący zatrzymuje zabawę, prosi o ciszę i zwraca się do wszystkich dzieci: „Proszę, aby wszyscy usiedli, zaczniemy zabawę od początku. Musicie pamiętać, aby patrzeć na usypiacza i położyć się, kiedy on do was mrugnie”. Adam siada na swoim miejscu. Nie przejął się słowami Julii, nic do niej nie mówi. Kiedy prowadzący wybiera nową osobę, aby była usypiaczem, chłopiec koncentruje się i skupia, patrzy się cały czas na osobę, która jest usypiaczem.

Zajęcia nr 6, dn. 11 kwietnia

(układ dobrowolny, na stojąco, konflikt)

Opis ćwiczenia (zabawa muzyczno – ruchowa: „Labada”):

Dzieci poruszają się po kole, trzymając się za ręce. Śpiewają razem z prowadzącym piosenkę „Labada” (przy okrzyku „hej” w środku zwrotki – mają wykonać podskok i zmienić kierunek ruchu). Po zaśpiewaniu zwrotki zatrzymują się. Prowadzący pyta, poruszając wymienionymi częściami ciała: „Były dłonie?”. Dzieci odpowiadają „tak”. Nauczyciel pyta: „Były łokcie?”, dzieci odpowiadają „nie” i zabawa toczy się dalej (dzieci poruszają się po kole, trzymając się pod łokcie). Nauczyciel określa kolejność i sposób trzymania się dzieci, np. ramiona, szyję, plecy, głowy, kolana, pięty itp.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się w kole. Prowadzący uczy dzieci tekstu piosenki „Labada”. Następnie dzieci poruszają się po kole trzymając się za ręce i śpiewając. Następuje zmiana – dzieci poruszają się po kole trzymając się pod łokcie. Chłopiec łapie tylko jedną osobę (Julia), przez co robi się dziura pomiędzy dziećmi.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Chłopiec nie zdążył złapać drugiej dziewczynki Sylwii, mimo że się starał, wyciągał w jej stronę rękę, ale reszta dzieci zaczęła już ćwiczyć. Sylwia ma pretensję do chłopca. Próbuje do niego podejść, ale jest to utrudnione, ponieważ ciągną ją dzieci z drugiej strony. Dziewczynka woła do chłopca: „Adam, złap mnie za łokieć!”. Adam również próbuje podejść do koleżanki, ma skupioną minę i zaciśnięte zęby. Mówi do niej, patrzy się w jej stronę: „Próbuję cię złapać”. Nie udaje mu się jednak podejść do dziewczynki, bo reszta osób ciągnie go za sobą. Sylwia w końcu rezygnuje z próby złapania chłopca, porusza się z dziećmi, ale już nie śpiewa. Kręci na boki głową i głośno wzdycha. Patrzy na prowadzącego. Adam również poddaje się i nie próbuje złapać dziewczynki za łokieć. Puszczą dziew-

czynkę, którą trzymał z drugiej strony. Jest zmartwiony i smutny. Jest zagubiony, rozgląda się na boki. Patrzy na reakcję prowadzącego. Prowadzący przerywa zabawę, wyłącza muzykę i mówi, że ta część tańca zostanie powtórzona jeszcze raz. Wydaje polecenie, aby dzieci złapały się za łokcie, czeka, rozgląda się sprawdzając, czy wszyscy się złapali. Dopiero wtedy włącza muzykę. Adam ciągnie dzieci do przodu (do środka koła), używając siły. Sylwia wydaje z siebie cichy jęk: „To boli!”. Zaciska usta, marszczy czoło. Adam nie przejmuje się, nadal ciągnie za sobą dzieci do środka. Julia przeciwstawia się chłopcu i stoi w miejscu, prostuje ciało, zapiera się nogami, nie pozwala się ciągnąć. Jest skupiona na twarzy. Prowadzący przerywa muzykę. Wydaje polecenie, aby Adam opuścił koło, usiadł na krześle i przemyślał swoje zachowanie. Adam opuszcza koło, siada na wskazanym miejscu. Jest spokojny, patrzy na dzieci.

Zajęcia nr 7, dn. 18 kwietnia

(układ dobrowolny, na stojąco, konflikt)

Opis ćwiczenia (zabawa ruchowa „Uciekaj myszko do dziury”):

Dzieci stoją w kole trzymając się za ręce, na zewnątrz koła stoi „kot”, w środku koła jest „myszka”. Dzieci w kole podnoszą ręce, tworząc „bramę” lub opuszczają je i „brama” się zamyka. Przez ten otwór dzieci wpuszczają „kota” lub „myszkę”. Mogą też zamknąć drogę i uniemożliwić ucieczkę lub pogoń. Gdy „myszka” jest złapana, wybierane są nowe dzieci i zabawa się powtarza.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Dzieci stoją w kole, trzymając się za ręce. Chłopiec razem z innymi dziećmi tworzy bramę. Chłopiec ma problemy z wykonaniem zadania, nie współpracuje z grupą, tempo jest szybkie, nie wie, kiedy ma podnieść, a kiedy opuścić ręce, nie może nadążyć. Opuszcza i podnosi ręce wtedy, kiedy reszta grupy tego nie robi. Chłopiec stara się, jest skupiony, ale mu nie wychodzi.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Nikola, która jest po prawej stronie chłopca i trzyma go za rękę, zaczyna się powoli denerwować, ponieważ chłopiec nie robi tego, co grupa. Kiedy grupa opuszcza ręce, Adam podnosi je i umożliwia ucieczkę „myszce”. Dziewczynka kręci głową i mówi do chłopca: „Adam, wszystko psujesz”. Adam nie przestaje ćwiczyć. Jest skupiony i skoncentrowany. Nikola mówi: „Adam, będę ci mówić, kiedy masz opuścić ręce”. Chłopiec, nie przestając ćwiczyć, odpowiada: „Dobrze”. Nikola wydaje instrukcje, ale nie są one konkretne, mówi: „teraz” albo „już”. Adam co chwilę zerka na Nikolę, nasłuchuje, co ona do niego mówi, staje blisko niej. Stara się uważać i podnosić ręce wtedy, kiedy cała grupa to robi. Po chwili zaczyna się gubić. Nikola wydaje polecenia bez zastanowienia, ścisza dłonie chłopca.

Adam jest zagubiony, myli się, jest zmęczony, zdenerwowany. Kiedy ćwiczenie się kończy i prowadzący wyłącza muzykę, chłopiec szybko puszcza ręce dziewczynki i oddala się od grupy, widać ulgę na jego twarzy i rozluźnienie ciała. Chłopiec bierze głęboki wdech. Nikola po zakończeniu ćwiczenia oddycha z ulgą, też puszcza szybko ręce chłopca. Nie oddala się jednak, ale zostaje w miejscu.

Zajęcia nr 8, dn. 25 kwietnia

(układ dobrowolny, na stojąco, konflikt)

Opis ćwiczenia (zabawa rzutna „Fruwająca piłka”):

Uczestnicy zabawy stoją na obwodzie koła, jedno dziecko stoi w środku. Podrzuca ono piłkę i wywołuje jedną ze stojących w kole osób, wykorzystując różne określenia dotyczące tej osoby (nie wolno wymawiać imienia), np. „dziewczynka z brązowymi, kręconymi włosami”, „chłopiec w czerwonej bluzce”. Zadaniem wywołanej osoby jest wbiegnięcie do środka, zanim piłka opadnie i złapanie jej.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się w kole i proponuje im zabawę, omawia jej zasady. Następnie zaprasza do środka jedną osobę i zabawa się toczy. Chłopiec długo nie zostaje wywołany i zaczyna się niecierpliwić, wierci się i kręci. Kiedy na środku stoi Maja, podrzuca piłkę i wywołuje Adama. Na sali jest dość głośno.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Chłopiec nie wie, że chodzi o niego lub nie usłyszał hasła. Stoi w miejscu i rozgląda się na boki. Maja, kiedy widzi, że chłopiec nie podchodzi do środka, krzyczy: „Adam, wołałam Cię!” i dziewczynka łapie piłkę w ręce. Następnie staje i patrzy się na chłopca. Powoli traci cierpliwość. Adam nadal stoi na swoim miejscu i nie rusza się, nie reaguje na słowa dziewczynki, przygląda się jej. Julia, która stoi w kole obok chłopca, popycha go do przodu, zachęcając go do wejścia do środka, mówi do niego: „No idź!”. Adam pod wpływem popchnięcia przez Julię podchodzi lekko do przodu. Staje przy Mai i cichym głosem tłumaczy się: „Nie wiedziałem, że mnie wołałaś”. Maja wzdycha głośno i kiedy chłopiec jest blisko, mówi do niego z wyrzutem w głosie: „Teraz to już nie musisz podchodzić”. Kładzie piłkę na środku, idzie do koła i staje obok innych dzieci. Adam nie odpowiada, stoi nieruchomo, widać jego bezradną minę, szuka wzrokiem prowadzącego i pyta: „Co teraz?”. Prowadzący wchodzi do środka koła i prosi, aby chłopiec wziął piłkę. Następnie prowadzący jeszcze raz wyjaśnia chłopcu zasady zabawy i pyta się, czy je rozumie. Adam kiwa potakująco głową, bierze do ręki piłkę i wypowiada hasło pewnym siebie i zdecydowanym głosem. Na końcu prowadzący chwali dziecko za wypowiedziane hasło.

Zajęcia nr 9, dn. 9 maja

(układ dobrowolny, na stojąco, konflikt)

Opis ćwiczenia („ilustrowanie refrenu piosenki”):

Na podłodze leżą rozłożone kartki do rysowania (liczba kartek taka sama jak liczba dzieci). Obok każdej kartki leży zielona kredka. Podczas trwania zwrotki piosenki dzieci chodzą w kółko, jeden za drugim. Gdy zaczyna się refren, należy przykucnąć przy najbliższej leżącej kartce i rysować na niej ilustrację do refrenu. Rysowanie trwa tyle, ile trwa refren. Podczas kolejnej zwrotki dzieci ponownie poruszają się po obwodzie koła, a pojawienie się refrenu jest sygnałem do rysowania. Na koniec ilustracje wieszane są na tablicy i wspólnie oglądane.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się w kole i przedstawia zasady zabawy. Następnie rozkłada na dywanie kartki papieru oraz kredki. Włącza muzykę. Dzieci poruszają się po obwodzie koła. Kiedy słyszą refren, zatrzymują się i biegną do kartek. Adam siada przy kartce, przy której jest już inna osoba (Wiktoria), szybko sięga po kredkę i zaczyna rysować.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Wiktoria jest zaskoczona, gdyż pierwsza usiadła przy kartce. Rozgląda się i nie wie, co robić. Po chwili mówi: „Adam oddaj mi kredkę, byłam pierwsza. Obok też masz kartkę”. Jest zdenerwowana, ma zaciśnięte usta i zmarszczone czoło. Adam nie reaguje na słowa, dalej jest wpatrzony w kartkę i rysuje ilustrację w dużym skupieniu. Kiedy refren piosenki kończy się, Adam odkłada kredkę, wstaje ze swojego miejsca i mówi do Wiktorii: „Już skończył się refren, trzeba było wybrać inną kartkę”. Następnie Adam porusza się za innymi dziećmi po okręgu. Wiktoria zostaje na ziemi, nie podnosi się. Jest smutna. Po chwili jednak powoli wstaje i zaczyna iść za innymi dziećmi. Idzie bardzo powoli, patrzy się w podłogę.

Zajęcia nr 10, dn. 16 maja

(układ dobrowolny, na stojąco)

Opis ćwiczenia (zabawy z chustą animacyjną)

Dzieci stoją w kole, każde łapie róg chusty animacyjnej. Prowadzący proponuje dzieciom trzy zabawy i wyjaśnia zasady:

- w pierwszej zabawie dzieci poruszają chustą coraz szybciej, tak żeby wywołać sztorm; na hasło prowadzącego poruszają chustą coraz delikatniej, tak jakby padał mały deszczyk;
- druga zabawa o nazwie „Bilard” polega na tym, że grupa wachluje chustą, na której jest piłeczka; ma ona wpaść do otworu znajdującego się na środku chusty;

- trzecia zabawa nazywa się „Potwór z Lochnes” – jedna osoba wchodzi pod chustę i łapie za nogę wybraną osobę, złapaną osobą wchodzi po cichu pod chustę, zadaniem grupy jest odgadnięcie kogo brakuje.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci usiadły w kole. Następnie pokazuje dzieciom chustę animacyjną i tłumaczy zasady zabawy. Prowadzący każe dzieciom wstać i złapać za wybrany róg chusty. Na sygnał dzieci poruszają chustą. Zgodnie ze wskazówkami prowadzącego mocno poruszają chustą, tempo jest bardzo szybkie. Adam nie może utrzymać swojego rogu i puszcza z rąk chustę.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam puszcza chustę, staje w miejscu i nie porusza się. Po chwili chłopiec próbuje ponownie złapać chustę. Wyciąga ręce do przodu, napina całe ciało i twarz, zaciska usta. Kiedy nie udaje mu się złapać chusty, woła głośno do grupy: „Nie mogę złapać, wolniej!”. Chłopiec jest zdenerwowany, porusza nerwowo rękami. Natalia, która stała obok, odwraca głowę w stronę Adama i patrzy na niego dalej, trzymając chustę. Natalia przestaje gwałtownie poruszać chustą, zwalnia tempo poruszania. Mówi do Adama: „Adam, złap teraz”. Adam jest zaskoczony, otwiera usta, ale nic nie mówi. Podchodzi powoli do chusty i próbuje ją złapać. Nie udaje mu się jednak. Zrezygnowany podchodzi do prowadzącego i staje obok niego. Ma opuszczone barki i głowę. Prowadzący, widząc chłopca, pyta: „Adam co się stało?!” Adam odpowiada: „Nie mogę złapać”. Ma smutną minę i cicho wzdycha. Prowadzący czeka, aż dzieci uspokoją chustę i będą poruszać nią wolno. Następnie prowadzący prosi, aby Adam stanął na swoim miejscu i mocno złapał róg chusty. Prowadzący zaczyna zabawę od początku. Adam idzie na swoje miejsce i mocno łapie za róg chusty. Chłopiec jest zadowolony i zaczyna się uśmiechać, jego ciało jest rozluźnione, zabawa sprawia mu wiele radości.

Zajęcia nr 11, dn. 23 maja

(układ dobrowolny, na siedząco, konflikt)

Opis ćwiczenia (zabawa „Doręcz prezent dla swojej mamy”):

Prowadzący rozkłada przed dziećmi obrazki z rysunkami przedmiotów. Daje dzieciom chwilę czasu i prosi, aby się zastanowiły i wybrały spośród obrazków prezent dla swojej mamy. Na środku sali prowadzący ustawia stolik. Jedno dziecko na ochotnika siada przy stoliku. Pozostali uczestnicy po kolei podchodzą do stolika, kładą jakiś obrazek i wracają na miejsce. Dziecko siedzące przy stoliku musi dobrze przyjrzeć się i zapamiętać, kto co położył. Zadaniem siedzącego przy stoliku dziecka jest doręczyć każdą kartkę z prezentem jej właścicielowi.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci usiadły na dywanie w kole. Na środku koła prowadzący ustawia stolik. Wyjaśnia zasady zabawy. Prosi, aby dzieci wybrały spośród obrazków prezent dla swojej mamy. Następnie wybiera Oliwię, która zgłosiła się na ochotnika i prosi, aby podeszła i stanęła przy stoliku. Pozostali uczestnicy po kolei podchodzą do stolika, kładą jakiś obrazek z prezentem dla mamy i wracają na miejsce. Adam jest bardzo podekscytowany i nie może wytrzymać na swoim miejscu.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Oliwia zastanawia się, do kogo należy kolejna kartka z prezentem, marszczy czoło, przykłada wskazujący palec do brody i rozgląda się po sali. Adam widząc, że Oliwia ma kartkę, która należy do niego, podrywa się do góry i wymachuje w powietrzu prawą ręką. Kręci się i wierci, uśmiecha się i woła: „To moje, to moje!” Oliwia patrzy się na Adama, wzdycha lekko i mówi z wyrzutem w głosie: „Adam, wszystko psujesz”. Następnie dziewczynka podchodzi do chłopca i kładzie przed nim na ziemi kartkę, jest zawiedziona. Adam patrzy na Oliwię, nic nie mówi, robi poważną minę, uśmiech znika z jego twarzy, rozgląda się na boki. Oliwia po chwili odwraca się tyłem do Adama i wraca na swoje miejsce przy stoliku. Wybiera kolejną kartkę i stara się znaleźć jej właściciela. Przez resztę zabawy chłopiec nie podpowiada dziewczynce.

Zajęcia nr 12, dn. 6 czerwca**(układ dobrowolny, na stojąco)****Opis ćwiczenia (zabawa taneczno – muzyczna „Ojciec Wirgiliusz”):**

Dzieci, trzymając się za ręce, ustawiają się w kole. Jedno z dzieci w drodze losowania zostaje wybrane na Ojca Wergiliusza i staje w środku koła. Koło kręci się w takt słów piosenki. Na końcu ostatniej zwrotki (po słowach „Róbcie wszystko, co i ja”) Ojciec Wirgiliusz wykonuje dowolny ruch, gest, który pozostałe dzieci mają za zadanie naśladować. Następnie wybiera jedno z dzieci, które zostaje nowym Ojcem Wergiliuszem i zabawa zaczyna się od początku.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby wszystkie dzieci oprócz Adama ustawiły się w kole i złapały się za ręce. Adam ma wejść do środka koła. Koło kręci się w prawą stronę w takt słów piosenki. Adam jest bardzo zadowolony z tego, że został wybrany przez prowadzącego. Chętnie wchodzi do środka koła i kiedy dzieci śpiewają, on porusza się w rytm muzyki. Następnie wymyśla swój ruch, który mają naśladować inne dzieci.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Pod koniec zwrotki Adam łapie się za nos jedną ręką, drugą ręką macha w powietrzu. Adam rozgląda się na boki i patrzy, czy inne dzieci wykonują

jego polecenie. Kiedy widzi, że dzieci robią to, co on, uśmiecha się. Prowadzący mówi do chłopca: „Adam, teraz wybierz kogoś”. Adam przez chwilę zastanawia się, marszczy czoło i oczy, następnie zdecydowanym ruchem wskazuje palcem na Sylwię i uśmiecha się do niej. Sylwia cieszy się, że chłopiec ją wybrał, zadowolona idzie na środek koła. Kiedy stoi obok Adama mówi do niego: „Dzięki, że mnie wybrałeś”. Adam nie odpowiada, ale uśmiecha się i idzie na miejsce Sylwii. Staje razem ze wszystkimi dziećmi w kręgu i łapie dzieci za ręce. Porusza się razem z nimi w prawą stronę.

Zajęcia nr 13, dn. 13 czerwca

(układ dobrowolny, na siedząco, konflikt)

Opis ćwiczenia (zabawa „Gorące krzesła”):

Prowadzący ustawia na środku sali krzesła, tworząc koło. Krzesel ma być o jedno mniej niż dzieci. Wybrane dziecko staje w środku koła i mówi, gdzie wyjeżdża na wakacje, np.: „wyjeżdżam na wieś”. Jeśli inne dzieci wyjeżdżają na wakacje w to same miejsce, wstają i zamieniają się miejscami. Osoba, która jest w środku, również szuka wolnego miejsca. Dziecko, które nie zdąży usiąść na krzesle, zostaje na środku i od tego momentu to ono wypowiada stwierdzenie dotyczące wakacji, np.: „Lubię pływać w morzu”.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący ustawia na środku sali krzesła, tworząc z nich koło. Następnie zaprasza na środek Klaudię. Reszta dzieci siada na krzesłach. Prowadzący wyjaśnia zasady zabawy. Klaudia mówi: „wyjeżdżam na wieś”. Z krzesel podnosi się około 6 osób, w tym Adam. Chłopiec staje w środku koła, rozgląda się na boki, jest zdezorientowany, nie wie, co robić, zagraża innym dzieciom drogę.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Klaudia wstaje z krzesła i biegnie zająć wolne krzesło, wpada na Adama, który stoi na środku. Uderza barkiem w jego plecy. Dziewczynka nie widziała Adama i wpadła na niego niechcący. Dziewczynka wydaje z siebie odgłos bólu, odsuwa się od Adama, pociera jedną ręką swoje ramię i mówi do Adama z pretensją w głosie: „Adam, nie stój tak!” Adam odwraca się i patrzy na Klaudię. Marszczy czoło i zastanawia się. Podnosi ramiona i zadaje Klaudii pytanie: „To co mam zrobić?”. Klaudia wskazuje palcem w stronę wolnego krzesła, kiwa głową w jego stronę i mówi: „Siadaj tam, szybko!”. Adam patrzy się na krzesło i szybko biegnie w jego stronę. Siada na nim prawie całym swoim ciałem i uśmiecha się, jest zadowolony. Na tym samym krzesle co Adam siada również Karol. Zajmuje on jednak mniejszą część krzesła. Karol nie chce zejść z krzesła i zaczyna się przepychać. Zapiera się nogami i rękami, pręży się i chce zepchnąć Adama. Adam dalej siedzi na krzesle i nie daje się zepchnąć. Mówi do Karola: „Ja tu by-

łem pierwszy”. Siłuje się i przepycha, stara się zepchnąć Karola z krzesła. Ma zaciśnięte zęby i zmarszczone czoło, jest skupiony. Karol odpowiada: „No i co z tego?!”. Przepycha się z jeszcze większą siłą i kiedy udaje mu się lekko zepchnąć Adama z krzesła, uśmiecha się z satysfakcją. Adam nie odpowiada, jest skupiony na przepychaniu się, głośno wzdycha, zaciska pięści i napina ciało. Prowadzący przerywa zabawę i wydaje polecenie, aby chłopcy wstali i do niego podeszli. Adam powoli i niechętnie podnosi się z krzesła. Patrzy w podłogę, ma spuszczoną głowę i smutną minę. Karol też podnosi się z krzesła, jest pewny siebie, patrzy w górę, ręce zakłada na piersiach. Prowadzący pyta się grupy: „Kto pierwszy zajął krzesło?”. Wiktoria szybko podnosi rękę i bez pozwolenia mówi podniesionym głosem: „Adam był pierwszy, widziałam!”. Basia kiwa głową potakująco i mówi: „To prawda”. Natalia głośno potwierdza: „Tak”. Prowadzący zgadza się z dziećmi i mówi, aby Adam zajął wolne krzesło, ponieważ to on usiadł na nim pierwszy. Adam jest bardzo zadowolony, uśmiecha się i w podskokach zajmuje wolne miejsce. Karol jest obrażony, nie patrzy na Adama. Cicho mruczy, bawi się swoimi rękami i nadal stoi obok prowadzącego. Prowadzący wyznacza Karola – mówi, aby stanął na środku i powiedział dzieciom, gdzie wyjeżdża na wakacje. Pociesza chłopca, mówiąc: „Tym razem na pewno uda ci się zająć wolne krzesło”. Karol powoli się rozchmurza, opuszcza ręce i rozluźnia ciało. Idzie powoli na środek koła i bierze udział w dalszej zabawie. Gdy udaje mu się zająć wolne miejsce, uśmiecha się z satysfakcją.

3. Układ „Do tańca”

Opis ćwiczenia: wszystkie zajęcia miały podobny przebieg.

Dzieci były ustawione w trzech rzędach w wyznaczonych przez prowadzącego miejscach (na wszystkich zajęciach tych samych). Prowadzący włączał muzykę i razem z dziećmi tańczył układ do muzyki nowoczesnej, który był z dziećmi ćwiczony na poprzednich zajęciach. Następnie następuje nauka nowych kroków. Prowadzący pokazuje je dzieciom i tłumaczy, jak prawidłowo je wykonać, a następnie prosi o ich powtórzenie. Kontroluje, czy wszystkie dzieci widziały pokazane ruchy i wykonują je poprawnie. Podczas zajęć nr 3 układ taneczny nie był tańczony i ćwiczony, gdyż zaplanowany był inny taniec (w parach). Wyjątek stanowią też zajęcia nr 13, gdzie dzieci prezentują całość (cały taniec).

Zajęcia nr 1, dn. 7 marca

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Podczas nauki kroków chłopiec rozgląda się po sali, z uśmiechem na twarzy podchodzi do Amelki, która stoi obok niego i zawiesza się na jej szyi. Łapie ją obiema rękami za szyję i przyciska do siebie, używając swojej siły.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Amelka wydaje się zaskoczona tym, że została złapana, nie wie, co się dzieje. Rozgląda się na boki i próbuje wyswobodzić się z objęć Adama, wierci się i porusza, łapie za jego ręce i próbuje je zdjąć ze swojej szyi. Próbuje go odepchnąć rękami. W końcu mówi do niego zdenerwowana i z drżącym głosem: „Puść, to boli!”. Adam nie reaguje na słowa dziewczynki, dalej trzyma ją za szyję, coraz mocniej przyciskając ją do siebie. Prowadzący podchodzi do Adama i Amelki, i zwraca się bezpośrednio do chłopca: „Adam, proszę, abys puścił dziewczynkę, ponieważ to, co robisz sprawia jej ból. Przeprós ją i stań obok mnie z przodu. Teraz będziesz stał obok mnie i uczył się razem ze mną nowych kroków”. Adam powoli puszcza dziewczynkę. Nie patrzy na nią i nie przeprosza jej. Razem z prowadzącym idzie do przodu. Ma spuszczoną głowę. Nic nie mówi, jest poważny, zamyślony i przejęty. Staje w wyznaczonym przez prowadzącego miejscu. Amelka oddycha z ulgą po odejściu chłopca. Pociera rękami szyję. Patrzy się na to, co dzieje się z przodu. Prowadzący jeszcze raz zwraca się do Adama i mówi stanowczym głosem: „Adam, to co zrobiłeś było nieodpowiednie i obiecaj, że już nigdy się nie powtórzy”. Adam jest smutny i ma spuszczoną głowę. Jest mu przykro. Po chwili odpowiada: „Przepraszam, obiecuję”. Dzieci tańczą układ i pokazują kroki, których się nauczyły. Adam bardzo się stara i wykonuje wszystkie polecenia.

Zajęcia nr 2, dn. 14 marcaKontekst sytuacyjny zdarzenia:

Podczas gdy prowadzący pokazuje dzieciom nowe kroki, Adam zachowuje się bardzo głośno. Prowadzący zwraca mu uwagę, aby nie przeszkadzał. Nagle chłopiec przestaje ćwiczyć.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam podchodzi do dziewczynki (Julia), która stoi w tym samym rzędzie co on, staje naprzeciwko niej, pokazuje ją palcem i śmieje się z niej głośno, mówi: „Ale śmiesznie to robisz”. Julia zatrzymuje się zaskoczona słowami chłopca. Jest zawstydzona, robi się cała czerwona. Nie odpowiada, ale widać, że jest jej przykro. Rozgląda się na boki ze spuszczoną głową, ma przygarbione ciało. Prowadzący przerywa pokazywanie dzieciom kroków. Nie opuszcza swojego miejsca, ale zwraca się do chłopca i mówi: „Adam, proszę, żebyś nie przeszkadzał innym dzieciom w nauce kroków. Jeśli nie jesteś zainteresowany tym, co robimy, to proszę, usiądź na krześle i poczekaj, aż skończymy”. Prowadzący mówi wyraźnie i głośno. Adam odwraca się w stronę prowadzącego, patrzy na niego i mówi z wyrzutem w głosie: „Wolę pobawić się samochodami”. Zaciska pięści i usta. Następnie odwraca się i podchodzi do szafki. Wyciąga samochody i zaczyna jeździć po dywanie, wydając z siebie odgłosy podobne do jeżdżących samo-

chodów. Prowadzący nic nie mówi. Pokazuje grupie kroki. Co jakiś czas spogląda w stronę Adama, który bawi się przy szafce z samochodami.

Zajęcia nr 3, dn. 21 marca

W tym dniu układ taneczny nie był tańczony i ćwiczony. Dzieci tańczą w parach.

Zajęcia nr 4, dn. 28 marca

Przebieg zdarzenia:

Dzieci ustawiają się do układu i stają w ustalonych wcześniej miejscach. Dzieci tańczą cały układ. Adam bardzo się stara i wykonuje wszystkie polecenia. Prowadzący chwali dzieci za dobre wykonanie układu.

Zajęcia nr 5, dn. 4 kwietnia

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Dzieci na polecenie prowadzącego powoli ustawiają się na swoje miejsca. Chłopiec zaczyna biegać po sali, pomiędzy ustawionymi dziećmi.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam biega po sali, wokół dzieci. Przeszkadza innym osobom, narusza ich przestrzeń, nie pozwala na wykonywanie ćwiczeń. Maja próbuje złapać chłopca za rękę, kiedy ten przebiega obok niej. Jest skupiona. Udaje jej się tylko lekko dotknąć ręki chłopca. Adam nie reaguje na dotknięcie dziewczynki, nie patrzy na nią i nic nie mówi (ignoruje). Karolina patrzy na chłopca, kręci głową i lekko wzdycha. Kiedy chłopiec przebiega obok niej, mówi: „Adam, stój, nie biegaj!”. Adam patrzy się na Karolinę, ale nie słucha jej, nie przestaje biegać. Karol patrzy na chłopca, idzie za Adamem i próbuje go powstrzymać. Kiedy jest już blisko, wyciąga rękę i dotyka go za ramię. Mówi zdecydowanym i pewnym głosem: „Przestań to robić!”. Na jego twarzy pojawiają się napięcie i złość. Ma zaciśnięte dłonie, przymrużone oczy, lekko się trzęsie. Adam zatrzymuje się, odwraca w stronę Karola i przestaje biegać. Adam patrzy przez chwilę na Karola, wzrusza ramionami, omija go i podchodzi do stolika. Adam zaczyna bawić się samochodami. Uspokaja się, nie przeszkadza grupie. Karol nadal jest zdenerwowany i trzęsą mu się ręce. Wraca powoli na swoje miejsce i ćwiczy z resztą dzieci układ taneczny. Nie patrzy na nikogo, ma opuszczoną głowę.

Zajęcia nr 6, dn. 11 kwietnia

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Dzieci na polecenie prowadzącego ustawiają się na swoich miejscach. Chłopiec również się ustawia. Prowadzący włącza muzykę i dzieci zaczynają tańczyć. Adam staje w miejscu i nie rusza się.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam podczas tańczenia układu zatrzymuje się, zakłada ręce na siebie, ma poważną minę. Uniemożliwia dzieciom zrobienie przejścia w układzie (przeszkadza innym dzieciom, ponieważ w czasie układu muszą się przemieszczać i nie mogą tego robić). Karol przestaje tańczyć i podchodzi do Adama, mówiąc do niego: „Przesuń się, przeszkadzasz nam”. Następnie wraca do tańczenia, ale nadal spogląda na chłopca i patrzy, co on robi. Adam stoi jeszcze przez chwilę, ale potem podchodzi do prowadzącego, dotyka go lekko za rękę i mówi ze spuszczoną głową i ze smutkiem w głosie: „Proszę pani, mogę się pobawić zabawkami?”. Prowadzący patrzy na chłopca i mówi: „Możesz Adam. Powiedz mi, czy dobrze się czujesz?”. Adam odpowiada: „Czuję się dobrze, ale wolę się sam pobawić”. Po tych słowach chłopiec odchodzi, ma obojętną minę, podchodzi do szafki z samochodami. Tam bawi się sam samochodami.

Zajęcia nr 7, dn. 18 kwietniaPrzebieg zdarzenia:

Dzieci ustawiają się do układu i stają w ustalonych wcześniej miejscach. Dzieci tańczą cały układ. Adam bardzo się stara i wykonuje wszystkie polecenia. Prowadzący chwali dzieci za dobre wykonanie układu.

Zajęcia nr 8, dn. 25 kwietniaPrzebieg zdarzenia:

Dzieci ustawiają się w trzech rzędach do układu zgodnie z poleceniem. Ćwiczą układ przy muzyce, dokładnie wykonując wszystkie polecenia prowadzącego.

Zajęcia nr 9, dn. 9 majaKontekst sytuacyjny zdarzenia:

Podczas nauki nowych kroków tanecznych prowadzący pokazuje dzieciom odpowiednie ruchy. Dzieci ćwiczą, ale Adam podbiega nagle do magnetofonu i wyłącza muzykę. Następnie wraca na swoje miejsce.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Sylwia, Natalia i Amelka przestają tańczyć, odwracają się w stronę magnetofonu, są zaskoczone. Natalia odwraca się w stronę prowadzącego i mówi na głos zmartwiona: „Proszę pani, magnetofon się popsuł”. Następnie lekko wzdycha. Prowadzący prosi, aby wszystkie dzieci usiadły na podłodze i zachowały spokój. Mówi głośno: „Magnetofon się nie zepsuł”. Następnie zwraca się do chłopca i mówi: „Adam, wstań i powiedz, dlaczego wyłączyłeś piosenkę!?”. Karol krzyczy na głos: „Wiedziałem!” i pokazuje palcem na Adama. Adam po słowach prowadzącego wstaje, patrzy się, wzrusza ramionami, ma obojętną minę, nic nie odpowiada.

Prowadzący czeka na reakcję chłopca i po dłuższej chwili mówi do niego: „Adam, nie życzę sobie, żebyś wyłączył płytę bez mojego pozwolenia. Możesz zostać moim pomocnikiem, jeśli nie chcesz tańczyć”. Adam uśmiecha się i odpowiada z radością: „Tak”. Potem rusza zadowolony w stronę prowadzącego, wesoło podskakując. Adam włącza muzykę na polecenie prowadzącego. Dzieci tańczą układ, Adam stoi i patrzy.

Zajęcia nr 10, dn. 16 maja

Przebieg zdarzenia:

Prowadzący wydaje polecenie: „Ustawiamy się do układu”. Wszystkie dzieci wykonują polecenie i stają na swoim miejscu. Dzieci tańczą układ przy muzyce. Prowadzący chwali dzieci za zapamiętanie kroków i równe zatańczenie układu.

Zajęcia nr 11, dn. 23 maja

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Podczas nauki nowych kroków tanecznych Adam robi duży przeskok na bok, na prawą stronę i niechcący staje na nodze Wiktorii, na jej lewej stopie. Chłopiec robi to niechcący, był bardzo skupiony na wykonywaniu ćwiczeń.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Wiktorii krzyczy „ała”, siada na ziemi i łapie bolącą nogę w dwie ręce. Ma zaciśnięte oczy i usta. Na jej twarzy widać ból. Adam podchodzi szybko do Wiktorii i siada na ziemi obok niej. Patrzy na jej nogę i mówi: „Nie chciałem”. Jest zmartwiony i zaniepokojony, spuszcza głowę i patrzy w podłogę. Wiktorii powoli uspokaja się i puszcza stopę. Oddycha głośno i jej ciało zaczyna się rozluźniać. Przeciera ręką czoło i mówi do Adama: „Uważaj, jak tańczysz!”. Adam wstaje i patrzy na dziewczynkę. Na jego twarzy pojawia się ulga, głośno wzdycha. Wraca na swoje miejsce i powtarza kroki, które pokazuje prowadzący. Wiktorii wstaje z ziemi, odsuwa się od Adama, staje na swoim miejscu, ale w większej odległości od chłopca. Dziewczynka patrzy na prowadzącego i wykonuje pokazane kroki. Chłopiec wzdycha jeszcze raz, stara się wykonywać wszystkie kroki bardzo ostrożnie.

Zajęcia nr 12, dn. 6 czerwca

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby ustawił się tylko pierwszy rząd i zatańczył. Później tańczy kolejno drugi i trzeci rząd. W czasie czekania na swoją kolej chłopiec wstaje z wyznaczonego miejsca, podchodzi do okna, przygląda się, co dzieje się na ulicy.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Prowadzący woła drugi rząd, aby się ustawił. Chłopiec nie reaguje na słowa: „drugi rząd”, jest zamyślony i cały czas przypatruje się ludziom za oknem. Kasia patrzy się w stronę Adama i mówi głośno: „Adam, teraz ty!”. Dziewczynka chce zwrócić uwagę chłopca i pomóc mu. Chłopiec odwraca się na słowa dziewczynki, patrzy na prowadzącego i szybko zajmuje swoje miejsce.

Zajęcia nr 13, dn. 13 czerwcaKontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący zaprasza do sali nauczycieli obu klas i prosi ich, aby usiedli w wyznaczonym miejscu. Następnie włącza muzykę i dzieci prezentują swój układ taneczny.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam bardzo starał się wykonywać poprawnie kroki, przez cały czas miał skupioną minę. Po zatańczeniu układu uklonił się i uśmiechnął. Był bardzo zadowolony, kiedy nauczycielki pochwały całą grupę. Jedna z nauczycielek podeszła do niego po skończonym występie. Patrzy mu w oczy i mówi: „Brawo Adam! Podobało mi się jak tańczyłeś”. Adam nie odpowiada, ale uśmiecha się. Patrzy przez chwilę na nauczycielkę, a potem idzie do Karola i zaczyna z nim rozmawiać.

4. Układ „Para”

Zajęcia nr 1, dn. 7 marca**(układ wyznaczony, na stojąco, konflikt)**Opis ćwiczenia (zabawa ruchowa ze śpiewem „Jaworowi ludzie”):

Dwójka dzieci ustawia się naprzeciwko siebie, podając sobie ręce, które podnoszą, tworząc coś w rodzaju otwartej bramy. Pod tą bramą w rytm śpiewanej piosenki przebiegają dzieci, trzymając się w parach za ręce. Wszystkie dzieci śpiewają piosenkę. Po ostatnich słowach brama opada, zatrzymując parę dzieci, która odpada z gry. Wygrywa para, która zostanie do końca zabawy.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Po zatańczeniu układu prowadzący prosi, aby dzieci usiadły na dywanie. Następnie prowadzący wybiera osiem osób i prosi, aby ustawiły się one pod ścianą. Później wybiera kolejne osiem osób i prosi, aby ustawiły się pod szafką. W ten sposób tworzy się osiem par.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Prowadzący mówi, aby dzieci podeszły do siebie i złapały się za ręce. Nikola i Adam stoją naprzeciwko siebie. Nikola patrzy na chłopca i wzdycha,

jest zawiedziona, mruczy coś pod nosem, ociąga się, przekrzywia usta i okazuje niechęć. Adam podchodzi do Nikoli, łapie ją za rękę i bardzo mocno ściska jej dłoń. Nikola wydaje z siebie cichy jęk: „To boli”. Dziewczynka wyrzywa swoją dłoń z uścisku chłopca. Patrzy się na rękę, która zrobiła się czerwona i zaczyna ją masować. Adam nie odpowiada, wzrusza ramionami i znowu próbuje złapać rękę dziewczynki. Prowadzący podchodzi do pary i prosi, aby chłopiec wyjaśnił, co się stało. Adam odpowiada: „Nic”. Chłopiec wzrusza ramionami. Dziewczynka patrzy się na chłopca i wzdycha. Mruczy coś pod nosem, wypowiada cicho słowa: „Jasne”. Następnie patrzy na prowadzącego i mówi: „Proszę pani, czy mogę stać z kimś innym? Adam mnie ściska”. Prowadzący odpowiada: „Nikola, stań z Adamem, on jest twoją parą. Nie ma już wolnych osób”. Nikola jest zdenerwowana, kręci głową i odpowiada: „W takim razie nie chcę się bawić”. Prowadzący zgadza się na to, aby para nie brała udziału w zabawie. Prosi, aby dziewczynka i chłopiec usiedli na dywanie pod szafką i nie przeszkadzali w zabawie. Nikola oddycha z ulgą i rozluźnia ciało. Zadowolona podchodzi do szafki i siada na dywanie. Adam również słucha prowadzącego. Podchodzi do szafki, bierze samochód i zaczyna się nim bawić na dywanie. Prowadzący podchodzi do magnetofonu i włącza muzykę. Grupa bawi się. Nikola siedzi i patrzy na bawiące się dzieci. Adam jest skupiony na zabawie klockami.

Zajęcia nr 2, dn. 14 marca

(układ dobrowolny, na stojąco, konflikt)

Opis ćwiczenia (nauka pierwszej części tańca integracyjnego „Le Bastringlo”):

Dzieci w parach stoją naprzeciwko siebie. Kroki:

5 razy klaszczemy energicznie w swoje uda, zaczynając od prawej ręki, 3 razy klaszczemy w rękę partnera, całość powtarzamy 4 razy.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci dobrały się w pary i ustawiły przodem do siebie. Dzieci zaczynają powoli łączyć się w pary. Chłopiec chodzi po sali i rozgląda się na boki, patrzy na to, co robią inne dzieci, do nikogo nie podchodzi.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Bez pary pozostaje jedna dziewczynka (Maja). Prowadzący mówi, aby Adam podszedł do dziewczynki i stanął naprzeciwko niej. Chłopiec wykonuje polecenie – podchodzi do dziewczynki, staje naprzeciwko niej, wyciąga do przodu ręce i próbuje złapać ją za obie ręce. Jest skupiony, zaciska zęby. Maja patrzy na chłopca i mówi do niego z wyrzutem: „Puść mnie, pani nie kazała trzymać się za ręce”. Następnie wyrzywa swoje ręce z uścisku chłopca, staje do niego tyłem i patrzy się na prowadzącego. Adam wydaje z siebie ciche dźwięki „ee”, „yy”, tak jakby nie wiedział, co

odpowiedzieć. Rozgląda się na boki, spuszcza głowę i również słucha tego, co mówi prowadzący. Stoi w tym samym miejscu. Prowadzący przechodzi do tłumaczenia dzieciom zasad zabawy. Prowadzący pokazuje dzieciom kolejne ruchy następujące w tańcu. Dzieci razem z prowadzącym ćwiczą wykonanie pierwszej części tańca, następnie prowadzący włącza muzykę i rozpoczyna się taniec. Chłopiec podczas klaskania nie trafia w ręce dziewczynki, tempo jest dla niego za szybkie. Chłopiec bardzo się stara, ale mu nie wychodzi (na jego twarzy widać skupienie, ma zmarszczone czoło, zaciśnięte usta). Maja stara się trafiać w ręce chłopca, ale po pewnym czasie zaczyna się denerwować. Na jej twarzy widać coraz większą frustrację i niezadowolenie, dziewczynka marszczy czoło i zaciska zęby. Nagle opuszcza ręce, przestaje tańczyć, odchodzi od chłopca i siada na krześle z obrażoną miną. Wydaje z siebie głośne westchnięcie. Adam widząc, że dziewczynka od niego odchodzi, też przestaje tańczyć i stoi w miejscu. Jest zdziwiony i zaskoczony. Czeka, aż inne dzieci przestaną tańczyć. Prowadzący nie przerywa ćwiczeń. Gdy dzieci kończą tańczyć, wyłącza muzykę i prosi, aby wszystkie dzieci usiadły na dywanie. Zwraca się też bezpośrednio do chłopca i dziewczynki, aby wykonali to polecenie. Mówi: „Adam i Maja, zapraszam na dywan”. Adam wykonuje polecenie i idzie razem z innymi dziećmi na dywan. Nie patrzy się na Maję, ma obojętną minę. Maja niechętnie wstaje z krzesła. Podchodzi do dzieci, ale siada z dala od Adama, na drugim końcu dywanu. Nic nie mówi.

Zajęcia nr 3, dn. 21 marca

(układ wyznaczony, na stojąco, konflikt)

Opis ćwiczenia (nauka drugiej części tańca integracyjnego „Le Bastringlo”):

W drugiej części występują kroki:

- w haczyku (trzymając się z partnerem pod prawą rękę) obracamy się w podskokach 8 krokami;
- na ostatni krok opuszczamy partnera i szybko szukamy nowego;
- z nowym partnerem obracamy się w haczyku, trzymając się pod lewe ręce również 8 krokami (z nowym partnerem zaczynamy część pierwszą tańca).

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Dzieci losują karteczki z kolorami. Osoby, które wylosowały kartki w tym samym kolorze, tworzą parę. Prowadzący prosi, aby dzieci stanęły naprzeciwko siebie. Chłopiec wylosował czerwoną karteczkę i jest w parze z dziewczynką (Klaudia). Dziewczynka ustawia się razem z chłopcem w wyznaczonym miejscu. Prowadzący przypomina dzieciom pierwszą część tańca i prosi o samodzielne zatańczenie tej części przy muzyce. Dzieci ćwiczą pierwszą część tańca. Chłopiec nadaża za muzyką i radzi sobie dość dobrze. Następnie następuje nauka drugiej części tańca. Prowadzący pokazuje dzieciom kroki i ćwiczy je razem z dziećmi. Prowadzą-

cy włącza muzykę i prosi dzieci o odtańczenie drugiej części. Dzieci obracają się na haczyku, trzymając się pod lewe ręce z partnerem, następnie klaszczą w ręce i szukają nowego partnera. Z nowym partnerem robią to samo. Prowadzący prosi, aby dzieci zamieniły się partnerami (znalazły nową osobę i obracały się z nią na haczyku, trzymając się pod lewe ręce). Klaudia zostawia Adama i szuka nowego partnera. Adam zostaje sam.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Amelka zauważa chłopca, który stoi sam i nie ma pary. Adam podbiega do niej i chce złapać ją pod rękę. Amelka widząc, że chłopiec do niej podchodzi, chowa się za innymi dziećmi. Dziewczynka zaczyna sama tańczyć, udając, że trzyma pod ramię kogoś innego. Adam zatrzymuje się, jest dezorientowany, rozgląda się, nie może jej znaleźć. Patrzy w ziemię ze spuszczoną głową, czeka, aż będzie zmiana pary. Dzieci szukają nowych partnerów. Klaudia uśmiecha się i zaczyna iść w jego kierunku, chce złapać go pod rękę. Adam nie szuka nowego partnera, nie zwraca również uwagi na dziewczynkę. Chłopiec opuszcza swoje miejsce, skacze po całej sali i pomiędzy parami, przeszkadzając innym w wykonaniu ćwiczenia. Klaudia widzi, że chłopiec skacze po całej sali, ale nie idzie za nim. Czeka w miejscu, aż Adam przestanie. Cały czas obserwuje go. Adam nie przestaje, przez cały czas trwania ćwiczenia biega po sali. Prowadzący wyłącza muzykę i mówi, aby chłopiec do niego podszedł, tłumaczy chłopcu, że przeszkadza innym w zabawie. Następnie prosi chłopca o to, żeby usiadł i odpoczął przed kolejnym ćwiczeniem. Prowadzący wraca do reszty dzieci i proponuje im powtórzenie ćwiczenia. Staje w parze z Klaudią i wykonuje z nią układ. Adam wykonuje polecenie prowadzącego – siada i patrzy na grupę.

Zajęcia nr 4, dn. 28 marca

(układ dobrowolny, na stojąco, konflikt)

Opis ćwiczenia („Zbieramy wielkanocne jajka”):

Dzieci dobierają się w pary. Każda para otrzymuje koszyk i klej. W sali ukryte są jajka, które należy znaleźć i nakleić na koszyk. Wygrywa para, która zdobędzie najwięcej jajek.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci dobrały się w pary i usiadły na dywanie. Dzieci zaczynają powoli łączyć się w pary. Chłopiec nie wykazuje zainteresowania ćwiczeniem i nie przejmuje się poleceniem, chodzi po sali, rozgląda się, potem podchodzi do szafki i bawi się zabawkami. Karolina rozgląda się na boki i widzi, że wszystkie dzieci mają już pary. Bez pary pozostał tylko chłopiec. Dziewczynka z niechęcią podchodzi do chłopca, jest wyraźnie niezadowolona, ma spuszczoną głowę i smutną minę. Mówi do chłopca: „Chodź” i bierze go za rękę. Następnie prowadzi go na dywan, gdzie razem siadają. Adam jest zdziwiony, patrzy na Karolinę. Kiedy

dziewczynka bierze go za rękę, posłusznie idzie za nią i siada na dywanie, nic nie mówiąc. Prowadzący tłumaczy dzieciom zasady zabawy. Każda para otrzymuje koszyk i klej. Zabawa się zaczyna. Dziewczynka bardzo się stara i biega po sali w poszukiwaniu jajek. Po kilku chwilach ma już trzy jajka. Chłopiec nie może znaleźć żadnego jajka.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam podchodzi do Mai, która stoi niedaleko. Wyciąga rękę do przodu i zabiera jej jajko z ręki (wyrywa je szybkim ruchem rąk). Maja jest zaskoczona tym, co robi chłopiec. Nie spodziewała się, że ktoś chce jej zabrać jajko, więc chłopiec bardzo łatwo wyjmuje je z jej rąk. Dziewczynka reaguje bardzo szybko, odwraca się do chłopca i mówi do niego: „Oddaj, to moje jajko, ja znalazłam je pierwsza!”. Tupie nogą. Adam nie przejmuje się słowami Mai. Jest zadowolony, że udało mu się zabrać jajko. Nic nie mówi, idzie w stronę Karoliny, z którą stoi w parze i pokazuje jej jajko. Patrzy na nią i mówi zadowolony: „Zobacz, co znalazłem”, zaczyna przyklejać jajko. Karolina mówi do Adama z wyrzutem: „Nieprawda. Widziałam, jak zabrałeś jajko Mai. Pani powiedziała, że mamy sami je znaleźć. Oddaj mi je!” i wyciąga rękę w stronę chłopca, czeka, aż jej poda jajko. Adam zastanawia się przez chwilę, co zrobić. Jest zakłopotany. Widać, że przejął się tym, co zrobił. Następnie kładzie jajko na dłoni Karoliny i pyta: „Co zrobisz z tym jajkiem?” Karolina podpowiada: „Oddam Mai, bo ona je znalazła”. Dziewczynka podchodzi do Mai i podając jej jajko mówi: „Trzymaj, to twoje”. Maja patrzy zdziwiona, bierze jajko, uśmiecha się i mówi: „Dzięki!”. Zaczyna rozmawiać z Karoliną o tym, jak były razem na podwórku i co im się przydarzyło. Adam obserwuje całą sytuację, jest zawstydzony i smutny. Po chwili zaczyna chodzić po sali i szukać jajek. Długo nie udaje mu się nic znaleźć, ale chłopiec nie rezygnuje. Po chwili znajduje jedno jajko, jest bardzo zadowolony z siebie i szczęśliwy. Najpierw biegnie do Karoliny, żeby jej pokazać, a następnie pokazuje jajko prowadzącemu.

Zajęcia nr 5, dn. 4 kwietnia

(układ wyznaczony, konflikt)

Opis ćwiczenia (zabawa ruchowa: „Bal na Titanicu”):

Dzieci dobierają się w pary. Prowadzący czyta historyjkę wprowadzającą dotyczącą statku i jego historii. Na podłodze rozłożone są gazety – tratwy. Dzieci tańczą do muzyki. Na hasło: „Titanic tonie” i przerwę w muzyce każda para musi znaleźć miejsce na tratwie – gazecie. Gazet jest o jedną mniej niż par. W kolejnych etapach zabawy tratw ubywa, na końcu zostaje tylko jedna.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Dzieci losują karteczki z kolorami. Jeżeli dwie osoby wylosują ten sam kolor, to tworzą parę. Prowadzący prosi, żeby dzieci usiadły na dywanie.

Chłopiec wylosował żółtą karteczkę i jest w parze z dziewczynką (Nikola). Dzieci odnajdują siebie i siadają razem na dywanie. Stosunek dziewczynki do chłopca jest neutralny, nie cieszy się ona, ale nie jest też smutna. Prowadzący wyjaśnia zasady zabawy. Dzieci słuchają historyjki wprowadzającej. Na początku chłopiec dobrze sobie radzi i razem z koleżanką zdobywają tratwę. Później, kiedy tratw jest już mniej, chłopiec wchodzi na tę samą tratwę, co inna para. Zaczyna się przepychanka.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam razem z Nikołą wchodzi na tratwę, na której jest już inna para i nie chce z niej zejść. Chłopiec zaczyna się przepychać łokciami. Adam nie chce zejść z tratwy i ustąpić miejsca. Wierci się i uderza jedną z dziewczynek (Kaję) w ramię swoim ciałem. Kaja również nie chce zejść z tratwy i zaczyna przepychać się lekko z chłopcem, odpowiada na jego popchnięcia. Jest bardzo skupiona na tym, żeby nie spaść z tratwy. Adam po kilku chwilach przepychania się z Kają mówi: „My byliśmy tutaj pierwsi”. Chłopiec jest zdenerwowany i zły. Robi się czerwony, marszczy czoło. Kaja odpowiada: „Nieprawda, my byłyśmy pierwsze”. Patrzy się na chłopca ze złością, ma zmarszczone czoło i zaciśnięte usta. Adam odpycha Kają ręką, używając siły. Kaja lekko chwieje się na nogach i schodzi z tratwy. Nie mogła się na niej utrzymać. Dziewczynka ma smutną minę i poddaje się, wzdycha i mówi do swojej koleżanki z pary: „Chodź, niech sobie weźmie tę tratwę”. Kaja bierze koleżankę za rękę i prowadząc w kierunku nauczyciela, mówi: „Powieśmy o wszystkim pani”. Adam jest zadowolony z tego, że udało mu się zepchnąć drugą parę z tratwy. Uśmiecha się i stoi wyprostowany. Nie przejmuje się reakcją rywalek. Odwraca się w stronę prowadzącego i mówi do niego głośno: „Niech pani zobaczy, udało mi się”. Prowadzący wysłuchuje oskarżeń dziewczynek, następnie prosi dzieci o spokój i mówi: „Musimy powtórzyć tę rundę, nie widziałam dokładnie, kto był pierwszy na tej tratwie”. Prowadzący wskazuje na tratwę, na której jest chłopiec z dziewczynką. Następnie mówi: „Proszę, aby wszystkie dzieci zeszły z tratw i zaczniemy od początku”. Adam jest rozczarowany i zawiedziony. Schodzi z tratwy razem z Nikołą. Kiedy prowadzący włącza muzykę, zaczyna biec z koleżanką z pary na tratwę, ale robi to z niechęcią. Nie stara się tak jak na początku zabawy.

Zajęcia nr 6, dn. 11 kwietnia

(układ dobrowolny)

Opis ćwiczenia (zabawa „Rozpoznawanie dźwięków”):

Dzieci dobierają się w pary i siadają na dywanie. Każda para dostaje kartkę papieru i długopis. Następnie prowadzący włącza płytę, na której nagrane są odgłosy różnych instrumentów muzycznych. Po każdym dźwięku dzieci zapisują na kartce, o jaki instrument chodzi. Na końcu prowadzący razem z dziećmi sprawdza poprawność wykonania zadania.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący poleca, aby dzieci dobrały się w pary. Chłopiec nie śpieszy się, chodzi powoli po sali, rozgląda się na boki. Nie ma wolnej osoby, z którą chłopiec mógłby stać. Chłopiec, widząc to, podchodzi do prowadzącego, jest smutny i zmartwiony. Mówi ze spuszczoną głową: „Proszę pani, nie mam z kim stać”. Prowadzący zastanawia się przez chwilę i mówi do chłopca: „Adam, może zostaniesz teraz moim pomocnikiem. Potrzebuję Cię”. Adam reaguje na tę wiadomość bardzo pozytywnie. Mówi z niedowierzaniem: „Naprawdę?”, następnie staje obok prowadzącego i czeka, aż ten wyda jakieś polecenie. Chłopiec jest podekscytowany, nie może ustać w miejscu, wierci się. Włącza i wyłącza magnetofon na komendy nauczyciela.

Zajęcia nr 7, dn. 18 kwietnia

(układ wyznaczony, konflikt)**Opis ćwiczenia (Tworzymy instrumenty muzyczne):**

Dzieci siedzą w parach na dywanie lub przy stolikach. Losują kartki z instrumentami. Wykonują te instrumenty z różnych materiałów: kamyki, kartki papieru, krepinę, butelki, kubki itp. Po wykonaniu instrumentów każda para staje na środku i pokazuje pozostałym osobom swój instrument i omawia sposób jego zrobienia.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący rozdaje dzieciom kartki z różnymi instrumentami, jeśli dwie osoby mają takie same instrumenty, to stoją w parze. Chłopiec otwiera swoją kartkę i ma na niej narysowaną „grzechotkę”. Długo chodzi po sali, rozgląda się i szuka osoby, która ma to samo. W tym czasie dziewczynka, która ma być z nim w parze, podchodzi do prowadzącego, jest smutna i mówi tonem błagalnym z nadzieją w głosie: „Proszę pani, czy muszę być z Adamem?”. Czeką na odpowiedź. Prowadzący mówi: „Ola, takie są zasady tej zabawy. Wylosowałaś grzechotkę i dlatego jesteś z Adamem”. Ola wzdycha. Mruczy pod nosem słowa: „No dobrze” i z miną wyrażającą niezadowolenie idzie w stronę chłopca, który stoi sam na środku sali. Idzie do niego wolno, bez entuzjazmu. Adam patrzył się na Olę, prawdopodobnie nie słyszał jednak jej rozmowy z prowadzącym, jego mina jest obojętna. Kiedy dziewczynka do niego podeszła, Adam pyta ją: „Masz grzechotkę?”. Dziewczynka kiwa głową. Dzieci stoją obok siebie i czekają na dalsze polecenia prowadzącego. Prowadzący wyjaśnia zasady zabawy i poleca dzieciom usiąść przy stoliku w parach albo na dywanie. Prowadzący rozdaje dzieciom materiały do tworzenia instrumentów. Następnie zachęca dzieci do pracy i oferuje pomoc. Chłopiec i dziewczynka siadają na dywanie. Na początku współpracują przy tworzeniu grzechotki, ale potem chłopiec chce sam wrzucać do środka kubka guziki.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam z pretensją, podniesionym głosem mówi do dziewczynki, która wysypuje guziki do kubka: „Oddaj mi to, ja chcę wrzucić!”, „Oddaj mi guziki, ja chcę je wrzucać!”. Prostuje się i patrzy na Olę. Dziewczynka przerywa na chwilę wrzucanie guzików do kubka, patrzy na chłopca i nie odzywa się. Następnie szybko wraca do wykonywania czynności. Adam wyciąga rękę i łapie za kubek, który trzyma dziewczynka. Zaczyna szarpać się z nią, ma zaciśnięte zęby i co chwila mówi jakieś słowa: „Oddaj!”, „Ja chcę!”, „To moje!”. Ola łapie za kubek. Dziewczynka jest zaskoczona, ale nie puszcza kubka i zaczyna szarpać się z chłopcem. Odpowiada na jego słowa: „Nieprawda!”, „Ja miałam to pierwsza!”. Dziewczynka puszcza kubek z guzikami. Adam uśmiecha się. Niestety szarpnął on za kubek tak mocno, że wszystkie guziki wysypują się na podłogę. Chłopiec patrzy na guziki, a następnie odwraca się do dziewczynki i mówi do niej z groźną miną: „No i zobacz, co zrobiłaś, wszystko się wysypało”. Ola również widzi, jak wszystko się wysypuje. Na słowa oskarżenia odpowiada: „To nieprawda”. Mówi to zdecydowanym i pewnym siebie głosem. Jest zła na chłopca, krzyżuje ramiona, wygląda na obrażoną. Adam również krzyżuje ramiona i siedzi na swoim miejscu. Nie zbiera guzików i nic nie mówi. Prowadzący jest zaniepokojony i podchodzi do dzieci. Wydaje polecenie: „Proszę, aby Adam i Ola razem posprząтали bałagan”. Następnie każdemu dziecku daje osobny kubek i osobne guziki. Mówi: „Tym razem nie życzę sobie kłótni, tylko pracy nad swoją grzechotką”. Następnie prowadzący odchodzi. Adam bardzo niechętnie zaczyna sprzątać guziki, sprząta tylko kilka i mówi do dziewczynki: „Ty też miałaś sprzątać”. Następnie nie patrząc na dziewczynkę bierze kubek, który przyniosła prowadząca i zaczyna wsypywać do niego guziki. Pracuje w ciszy, nadal wygląda na obrażonego. Ola na początku nie sprząta guzików, tylko patrzy się przed siebie, ale na słowa chłopca zaczyna sprzątać. Mówi do niego: „Już sprzątam” i również robi to w ciszy. Kiedy nie ma już guzików na ziemi, bierze swój kubek i wrzuca do niego guziki leżące na stoliku. Każde z dzieci wykonuje zadanie osobno.

Zajęcia nr 8, dn. 25 kwietnia**(układ dobrowolny, konflikt)****Opis ćwiczenia (zabawa ruchowa ze śpiewem „Jaworowi ludzie”):**

Dwójka dzieci ustawia się naprzeciwko siebie, podając sobie ręce, które podnoszą, tworząc coś w rodzaju otwartej bramy. Pod tą bramą w rytm śpiewanej piosenki przebiegają dzieci, trzymając się w parach za ręce. Wszystkie dzieci śpiewają piosenkę. Po ostatnich słowach: „A jednego zatrzymamy”, brama opada, zatrzymując parę dzieci, która odpada z gry i siada z boku sali. Wygrywa para, która zostanie do końca zabawy.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący poleca, żeby dzieci dobrały się w pary. Bez pary pozostaje chłopiec i dziewczynka (Kasia). Prowadzący poleca więc, aby stanęli oni razem. Prowadzący wyjaśnia zasady zabawy. Prowadzący pyta się, która para chce zostać mostem. Kasia szybko podnosi ręce do góry, wyrывa się, podskakuje i mówi z uśmiechem na twarzy i z niecierpliwością: „Proszę pani, ja chcę, proszę!”. Adam patrzy na prowadzącego, ale zachowuje jednocześnie spokój. Nie wyrывa się, nie ma w nim entuzjazmu, stoi w miejscu. Prowadzący zgadza się: „Tak, Kasiu, wasza para może być mostem. Stańcie na środku i podnieście ręce”. Adam na te słowa nie okazuje entuzjazmu, jest spokojny. Kasia jest bardzo zadowolona i podekscytowana, bierze chłopca za rękę i ciągnie go za sobą na środek. Adam idzie za dziewczynką i staje naprzeciwko niej. Na środku Kasia łapie chłopca za rękę i podnosi je. Prowadzący rozpoczyna zabawę, włącza muzykę. Dzieci biegną pod mostem w parach. Chłopiec i dziewczynka nie czekając na słowa: „Zatrzymamy”, za wcześnie opuszczają ręce, przez co łapią niewłaściwą parę (Karola i Oliwię). Wydaje się, jakby to chłopiec ciągnął za rękę Kasi.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam jest nieświadomy, że robi coś źle, cały czas ma uśmiech na twarzy, jest zadowolony z tego, co robi. Karol i Oliwia po złapaniu, wydostają się spod mostu (rąk Kasi i Adama). Para jest niezadowolona i zła. Nie chce odpaść z zabawy i biegnie dalej. W trakcie biegu Oliwia odwraca głowę w stronę Adama i Kasi i mówi: „Za wcześnie opuszczacie ręce. My nie zostaliśmy złapani”. Adam jest zaskoczony reakcją drugiej pary, ma zdziwioną minę. Uważa, że nie robi nic złego i kontynuuje dalej zabawę. Niestety znowu Adam ciągnie za rękę Kasi i opuszczają ręce w złym momencie, łapiąc inną parę. Zuzia i Ola, które zostały złapane, wydostają się z rąk pary i zatrzymują się. Następnie stają z boku tak, żeby nie przeszkadzać innym osobom. Obie dziewczynki są zmęczone zabawą, są zdyszane. Zuzia mówi z podniesionym głosem: „Proszę pani, Kasia i Adam nie umieją się w to bawić!”. Adam głośno się broni: „To nieprawda!”. Adam ma smutną i zawiedzioną minę. Prowadzący wyłącza muzykę i prosi wszystkie dzieci, żeby usiadły na dywaniku. Jeszcze raz tłumaczy zasady zabawy i prosi, aby dzieci je powtórzyły. Kiedy dzieci to robią, prowadzący wydaje polecenie, aby dzieci ustawiły się na poprzednich miejscach. Adam patrzy, co robią inne dzieci. Kiedy Kasia łapie go za rękę, on podaje jej swoją i idzie razem z nią w wyznaczone miejsce. Uśmiechnięty włącza się do wspólnej zabawy i dobrze się bawi.

Zajęcia nr 9, dn. 9 maja

(układ dobrowolny, konflikt)**Opis ćwiczenia (zabawa „Spacer zaufania”)**

Dzieci dobierają się parami. Jednej z osób w parze zawiązuje się oczy. Zadaniem drugiego dziecka jest przeprowadzenie jej w sposób bezpieczny

przez teren z niewielkimi przeszkodami. Prowadzący ustawia na środku sali butelki, klocki i obręcze. W czasie spaceru nie wolno porozumiewać się słownie, jedynie za pomocą dotyku. Potem następuje zmiana ról.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci dobrały się parami. Adam staje obok Karola, dając znak, że chce stać z nim w parze. Karol nic nie mówi, ale nie protestuje – przyjmuje rolę partnera Adama. Prowadzący wyjaśnia zasady zabawy i ustawia tor przeszkód (stawia na środku sali butelki, klocki i obręcze). Następnie zaprasza do siebie pierwszą parę – Adama i Karola. Wyznacza role: Karol ma zawiązane oczy, a Adam go prowadzi. Zawiązuje oczy Karolowi. Na początku chłopcy dobrze radzą sobie z zadaniem. Adam bardzo się stara przeprowadzić Karola przez wszystkie przeszkody, jest skupiony. W drodze powrotnej Adam myli się, prowadzi partnera w złą stronę, przez co wpada on na przeszkody (na wieżę z klocków).

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Karol zaczyna się coraz bardziej denerwować, napina ciało, robi się czerwony, zaciska pięści. Gdy pada na wieżę z klocków, Karol zatrzymuje się i krzyczy zawiedziony: „O nie, przegraliśmy!”. Jest zły i smutny, zdejmuje opaskę, którą ma na oczach, żeby zobaczyć, co się stało. Kiedy zobaczył rozrzucone klocki, odwraca się do Adama i mówi z pretensją: „Adam, nie widziałeś, że tu stoją klocki!”. Karol rzuca opaskę na ziemię i odchodzi zdenerwowany. Idzie w stronę prowadzącego. Adam nic nie odpowiada, robi smutną minę, spuszcza głowę. Mówi cicho pod nosem: „Przepraszam”, i też idzie na dywan. Adam rozgląda się na boki, siada na dywanie. Obaj chłopcy obserwują w ciszy, jak inne dzieci radzą sobie z ćwiczeniem.

Zajęcia nr 10, dn. 16 maja

(układ wyznaczony, konflikt)

Opis ćwiczenia (zabawa „Waga”):

Dzieci siadają w parach, tyłem do siebie (aby plecy się dotykały) i starają się równocześnie wstawać. Ćwiczący delikatnie kładzie się na plecy partnera, a ten stara się częściowo przyjąć ten ciężar.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się za nim w rzędzie. Następnie prosi, aby dzieci odliczyły kolejno do ośmiu i zapamiętały swoją cyfrę. Osoby z takimi samymi numerami stają razem w parze. Kamila podchodzi do Adama i staje obok niego. Razem czekają na polecenie prowadzącego. Prowadzący prosi, aby pary wybrały sobie miejsce i wyjaśnia, na czym polegają poszczególne ćwiczenia. W pierwszym ćwiczeniu Adam i Kamila siadają tyłem do siebie, dotykając się plecami i starają się wstać. Adam stara się wstać z miejsca. Kamila próbuje również wstać, ale kiedy chłopiec opiera się o jej plecy całym ciałem, dziewczynka upada na ziemię.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Kamila upada. Wydaje z siebie cichy jęk, ma zaciśnięte usta i zamknięte oczy. Odwraca się w stronę chłopca i mówi do niego z wyrzutem: „Uważaj!”. Adam patrzy się na dziewczynkę i wygląda na zmartwionego. Patrzy w ziemię i mówi cichym głosem: „Nie chciałem”. Potem wyciąga do dziewczynki rękę i chce pomóc jej wstać. Kamila patrzy się na rękę chłopca i przez chwilę się zastanawia. Następnie kręci głową (jakby odmawiając). Wstaje sama i siada na krześle, które stoi obok. Adam jest smutny, wierci się i patrzy na swoje buty, stoi miejscu i czeka, aż wszyscy skończą wykonywać zadanie.

Opis ćwiczenia (zabawa „Domek”):

W drugim ćwiczeniu jedno dziecko robi domek (w klęku podpartym), a drugie biega po sali w rytm tamburyna, gdy tamburyno przestanie grać, każdy szuka swego domku. Potem następuje zmiana.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci ponownie ustawiły się za nim w rzędzie, a następnie, aby odliczyły kolejno do ośmiu i zapamiętały swoją cyfrę. Osoby z takimi samymi numerami stają razem w parze. Adam tym razem jest w parze z Alą. Ala orientuje się, z kim jest w parze, lekko wzdycha i podchodzi niechętnie do Adama. Ociąga się, nic nie mówi, staje obok niego. Razem czekają na polecenie prowadzącego. Prowadzący nakazuje, aby pary wybrały sobie miejsce i wyjaśnia, na czym polegają poszczególne ćwiczenia. Ala robi domek, Adam biega po sali i szuka domku. Gdy milknie dźwięk tamburyna, dzieci szukają swojego domku, chłopiec schował się pod innym domkiem.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Ala rozgląda się na boki i szuka wzrokiem chłopca. Kiedy go zauważa, woła do niego: „Adam, tu jestem!”. Niecierpliwie czeka na niego, jest lekko zdenerwowana. Adam patrzy na Alę i szybko do niej biegnie, wołając: „Już biegnę!”. Kiedy Adam dobiega i chowa się pod domkiem, Ala mówi z pretensją: „Jesteśmy ostatni”, wzdycha i jest smutna. Adam nic nie odpowiada. Na sygnał zakończenia ćwiczenia oboje wstają i idą w kierunku prowadzącego.

Zajęcia nr 11, dn. 23 maja

(układ dobrowolny)**Opis ćwiczenia (zabawa „Kalambury – czy dobrze znasz swoją mamę”):**

Dzieci dobierają się parami. Każda para otrzymuje po dwie karteczki z nazwami czynności wykonywanych przez każdą mamę, np. zajmowanie się dzieckiem, czytanie książki, rozmawianie przez telefon itp. Każda para wychodzi na środek i prezentuje daną czynność pantomimicznie za pomocą gestów. Reszta grupy zgaduje, o jaką czynność chodzi. Wygrywa para, która odgadnie najwięcej czynności i zdobędzie najwięcej punktów.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci dobrały się w pary. Adam podchodzi do Pauliny, która stoi sama i nie została przez nikogo wybrana. Reakcja Pauliny jest obojętna, dziewczynka nic nie mówi. Staje obok chłopca i czeka na polecenie. Prowadzący każdej parze rozdaje po dwie karteczki z nazwami czynności i wyjaśnia zasady zabawy. Kilka par wychodzi na środek i prezentuje czynność pantomimicznie. Reszta grupy zgaduje, o jaką czynność chodzi. Paulina też stara się odgadnąć, ale Adam nie bierze w tym udziału. Siedzi obok Pauliny i patrzy się na inne dzieci, nie podnosi ręki.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Paulina zaczyna się denerwować, porusza się nerwowo w miejscu i mówi do Adama: „Adam, pomóż mi zgadywać!”. Adam chowa głowę między ramionami, patrzy w ziemie, mówi cicho pod nosem: „Ale ja nie umiem!”. Paulina spokojnym głosem mówi: „Pomogę ci”. Przykłada ręce do ucha Adama i mówi coś do jego ucha. Adam uśmiecha się i podnosi rękę. Jest podekscytowany i wierci się. Prowadzący wybiera Adama do odgadnięcia zagadki: „Adam powiedz, jaką czynność pokazały koleżanki?”. Adam prostuje plecy, podnosi głowę, mówi głośno i wyraźnie odpowiedź, jest pewny siebie. Prowadzący przyznaje chłopcu punkt za prawidłową odpowiedź. Adam jest szczęśliwy, uśmiecha się. Patrzy na Paulinę i mówi: „Dzięki”. Paulina uśmiecha się do chłopca, jest zadowolona. Prowadzący zaprasza na środek Adama i Paulinę, i prosi, aby dzieci zaprezentowały czynność przed całą grupą. Paulina wstaje i wychodzi na środek. Adam siedzi i nie rusza się z miejsca. Paulina mówi do chłopca: „Adam, chodź, teraz nasza kolej!”. Chłopiec, czerwieni się, jest zawstydzony, obejmuje swoje nogi rękami i mówi do koleżanki z pary: „Idź sama”. Paulina zachęca chłopca i mówi: „No chodź, Adam! Pokaż, że odbierasz telefon i powiedz: halo”. Dziewczynka łapie chłopca za rękę i prowadzi go na środek. Paulina idzie zdecydowanym krokiem na środek i z łatwością prezentuje daną czynność. Adam jest zaskoczony zachowaniem Pauliny, otwiera usta, ale nic nie mówi. Staje w wyznaczonym przez nią miejscu i robi to, co każe mu dziewczynka. Paulina cieszy się, że Adam wyszedł na środek. Po pokazaniu czynności, podchodzi do niego i znowu łapie go za rękę. Prowadzi Adama na miejsce. Adam też się uśmiecha, pozwala Paulinie prowadzić się za rękę i siada razem z nią wśród innych dzieci. Chłopiec oddycha z ulgą.

Zajęcia nr 12, dn. 6 czerwca**(układ wyznaczony, taniec, konflikt)****Opis ćwiczenia (taniec integracyjny „Swing w uliczce”):**

Dzieci dobierają się parami. Stają naprzeciwko siebie w dużych odstępach. Wykonują sekwencję kroków, typu 4 kroki do siebie, klaśnięcie w dłonie

partnera, powrót 4 krokami do tyłu, zmiana miejsc z partnerem itp. Tańiec wykonywany jest przy muzyce.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący rozdaje dzieciom karteczki z imionami dzieci biorących udział w zabawie. Osoba, która wylosowała karteczkę, wstaje, czyta na głos imię i podchodzi do tej osoby. Ala otwiera swoją karteczkę i czyta na głos imię: „Adam”. Ala podchodzi do Adama i staje po jego lewej stronie. Nie odzywa się do chłopca, spuszcza głowę i patrzy w ziemię. Adam nic nie mówi, na jego twarzy nie ma żadnej reakcji, chłopiec nie cieszy się i nie smuci. Prowadzący prosi, aby dzieci stanęły naprzeciwko siebie w dużych odstępach. Następnie uczy dzieci tańca. Chłopiec dobrze radzi sobie z tańcem, ale nie porusza się zgodnie z rytmem. Jego kroki są wolniejsze niż kroki reszty dzieci. Stara się nadążyć za resztą dzieci, ale mu to nie wychodzi. Przy wykonywaniu kroków do siebie, Adam za późno podchodzi do swojej partnerki i nie trafia w jej ręce.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam pociera ręką czoło, poci się, jest sfrustrowany, wydaje z siebie odgłosy i jęki. Ala jest skupiona na ruchu, poprawnie wykonuje polecenie prowadzącego i porusza się zgodnie z rytmem. Widząc, że Adam idzie w jej stronę, ale nie zdążył, denerwuje się, ale mówi do niego spokojnie i bez pretensji: „Adam, musisz robić to szybciej!”. Adam patrzy się na Alę, przyspiesza i udaje mu się trafić w ręce dziewczynki w odpowiednim momencie. Chłopiec jest szczęśliwy, uśmiecha się, jego ruchy stają się bardziej energiczne, porusza się w rytm melodii. Ala uśmiecha się i jest zadowolona. Dziewczynka dobrze się bawi. Kiedy podchodzi do Adama i klaszcze w jego dłonie, uśmiecha się do niego przyjaźnie.

Zajęcia nr 13, dn. 13 czerwca

(układ dobrowolny, konflikt)

Opis ćwiczenia (ruchowe zapamiętywanie „Memo ruchowe”)

Wybrane dziecko opuszcza salę, a grupa dobiera się w pary. Każda para ustala wspólny ruch i wszyscy mieszają się. Uczestnicy chodzą po sali. Wraca mistrz zapamiętywania, dotyka kolejno osoby, które pokazują swój ruch. Zadaniem mistrza jest połączenie wszystkich w pary według tego samego ruchu.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący tłumaczy dzieciom zasady kolejnej zabawy. Następnie wybiera dziewczynkę Basię i prosi ją o opuszczenie sali. Pozostałe dzieci dobierają się w pary. Do Adama podchodzi Weronika, która została bez pary, bierze go za rękę i mówi: „Chodź, Adam!”. Dziewczynka prowadzi chłopca i staje przed prowadzącym. Adam idzie za dziewczynką i posłusznie

staje razem z nią przed prowadzącym. Każda para ustala wspólny ruch np.: drapanie się po czole i wszyscy mieszają się. Prowadzący woła Basię i prosi, żeby dziewczynka dotykała wybrane osoby, które pokażą jej swój ruch. Zadaniem Basi jest połączenie ze sobą osób, które pokazują taki sam ruch. Basia chodzi po sali i dotyka kolejne osoby.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Basia podchodzi do Weroniki, która jest w parze z Adamem. Weronika wykonuje polecenie mistrza (Basi) i pokazuje swój ruch. Basia rozgląda się po sali i kieruje się w stronę Adama. Adam jest bardzo podekscytowany i nie może się doczekać, kiedy dziewczynka podejdzie do niego i dotknie go w ramię. Chłopiec uśmiecha się i wesoło podskakuje w miejscu na obu nogach. Basia uśmiecha się, jakby już odgadła, że Weronika i Adam są w parze. Idzie w kierunku Adama zdecydowanym krokiem.

Weronika przygląda się całej sytuacji, jest zaniepokojona, głośno wzdycha i kręci głową. Podchodzi do Adama i mówi: „Adam, przestań się poruszać, wszystko zepsujesz”. Adam słucha koleżanki i przestaje się poruszać. Ma poważną minę. Rozgląda się w poszukiwaniu Basi. Dziewczynka podchodzi do niego, dotyka jego ramienia i czeka na wykonanie przez niego ruchu. Adam wykonuje ruch. Jest zadowolony, szczęśliwy, uśmiecha się, mówi do Basi: „Zgadłaś!”. Basia mówi: „Chodź ze mną” i prowadzi chłopca do Weroniki. Adam idzie za Basią, staje obok Weroniki, jest zadowolony i uśmiechnięty. Basia jest zadowolona, że udało jej się odgadnąć kolejną parę. Weronika mówi do Adama: „Adam, musisz być cicho i nie ruszać się!”. Adam patrzy na Weronikę, nic nie odpowiada, uśmiecha się, kiwa potakująco głową. Potem rozgląda się po sali, patrzy na dalszy przebieg zabawy.

5. Układ frontalny (na końcu zajęć)

Ćwiczenia oddechowe i wyciszające – opis ćwiczenia:

Dzieci ustawiają się w rozsypance przodem do prowadzącego (czasem w wyznaczonym, innym razem w dowolnym miejscu). Prowadzący włącza płytę z relaksacyjną muzyką i staje przed wszystkimi dziećmi. Następnie pokazuje dzieciom kilka ćwiczeń rozluźniających, prosi o ich wykonanie. Prowadzący zwraca uwagę na poprawność wykonywanych ćwiczeń, na utrzymanie prawidłowego oddechu.

Podczas kilku zajęć przebieg ćwiczenia był nieco inny. Wyjątek stanowi zabawa wyciszająca „Gram na trójkacie”, gdzie dzieci przekazują sobie instrument (zajęcia nr 2). Podczas kilku zajęć zamiast powtarzania za prowadzącym ruchów dzieci wykonywały ćwiczenia relaksacyjne i oddechowe oparte na wizualizacji, słuchały opowiadania lub muzyki, leżąc na plecach lub siedząc w odpowiedniej pozycji z zamkniętymi oczami („Wesołe wspomnienia” – zajęcia nr 4; „Na leśnej polanie” – zajęcia nr 7; „Oddychanie z falą” – zajęcia nr 11; „Chmurka” – zajęcia nr 13). Było także kilka

ćwiczeń oddechowych, gdzie dzieci miały dmuchać na lekki przedmiot (kwiatek – zajęcia 3; zęby papierowego grzebienia – zajęcia 5).

Zajęcia nr 1, dn. 7 marca

(układ frontalny wyznaczony, ćwiczenia oddechowe i wyciszające na stojąco w rozsypce)

Przebieg zdarzenia:

Prowadząc prosi, aby dzieci ustawiły się przed nim w rozsypce, w miejscach, w których się aktualnie znajdują. Dzieci wykonują polecenie, wyglądają już na zmęczone ćwiczeniami. Prowadzący włącza płytę z relaksacyjną muzyką i staje przed wszystkimi dziećmi. Następnie pokazuje dzieciom kilka ćwiczeń oddechowych. Dzieci wykonują zadanie.

Zajęcia nr 2, dn. 14 marca

(układ frontalny dobrowolny, zabawa wyciszająca na plecach, konflikt)

Opis ćwiczenia (zabawa wyciszająca „Gram na trójkącie”):

Wszystkie dzieci kładą się na podłogę na plecach. Ręce i nogi mają ułożone szeroko, oczy zamknięte, panuje całkowita cisza. Jedno dziecko wybrane przez prowadzącego ostrożnie obchodzi grupę, uderzając pałeczką o podstawę trójkąta. Obchodzi dookoła wszystkie dzieci i zatrzymuje się przy jednej, wybranej przez siebie osobie. Wywołuje jej imię i kładzie się na ziemi, na brzuchu, na jej miejscu. Kolejna osoba wykonuje te same czynności. Zabawa trwa do momentu, aż wszystkie dzieci zostaną wywołane i znajdują się na brzuchu.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadząca prosi, aby dzieci położyły się na podłodze na plecach w wybranych przez siebie miejscach. Tłumaczy zasady zabawy. Następnie wybiera jedną osobę i wręcza jej instrument – trójkąt razem z pałeczką. Zaczyna się zabawa. Adam, leżąc na plecach, czeka cierpliwie na swoją kolej, aż zostanie wywołany.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

W końcu podchodzi do niego Natalka i wywołuje jego imię. Chłopiec podnosi się z miejsca, bierze od Natalii instrument i zaczyna krążyć po sali. Po chwili chłopiec zatrzymuje się przy stoliku i chowa instrument muzyczny do pudełka. Jest zadowolony z tego, co zrobił, odwraca się i biegnie radośnie na dywan, gdzie wyjmuje klocki i zaczyna się nimi bawić.

Maja siada na podłodze, rozgląda się po sali. Kiedy zauważa Adama, pokazuje na niego palcem i mówi na głos: „Adam zabrał trójkąt! Znowu zepsuł nam zabawę”.

Prowadzący prosi, żeby dzieci zostały na swoich miejscach i nie podnosiły się. Następnie wyjmuje z pudełka trójkąt i wybiera kolejną osobę,

która będzie chodziła po sali i na nim grała. Prowadzący daje znak do rozpoczęcia zabawy i podchodzi do miejsca, w którym jest Adam. Klęka przy nim i pyta: „Adam, dlaczego schowałeś trójkąt do pudełka!? Przecież nie skończyliśmy jeszcze zabawy”. Adam przestaje bawić się klockami i patrzy na prowadzącego, mówi z obojętnością w głosie: „Znudziła mi się ta zabawa”. Prowadzący jest zaskoczony, mówi jednak stanowczo: „Adam, proszę, żebyś informował mnie jak nie będziesz chciał czegoś robić. Dobrze!?”. Adam bawi się klockami i nic nie odpowiada. Jest zajęty zabawą, ignoruje słowa prowadzącego i nie patrzy na niego. Prowadzący czeka przez chwilę na odpowiedź Adama. Po chwili jednak wstaje i wraca do grupy, aby dokończyć ćwiczenia. Adam bawi się klockami. Grupa ćwiczy.

Zajęcia nr 3, dn. 21 marca

(układ frontalny dobrowolny, ćwiczenia oddechowe na stojąco, konflikt)

Opis ćwiczenia (ćwiczenia oddechowe z użyciem kwiatków):

Prowadzący rozdaje dzieciom kolorowe kwiatki wykonane z krepiny. Zadaniem dzieci jest dmuchanie w kwiatek tak, aby kwiatek utrzymywał się jak najdłużej w powietrzu (nie można pozwolić mu upaść). Jeśli kwiatek upadnie na ziemię, dziecko siada na podłodze i czeka na resztę swojej grupy.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się przodem do niego w rozsypane. Dzieci zaczynają powoli zajmować miejsca. Prowadzący rozdaje dzieciom kwiatki wykonane z krepiny i tłumaczy zasady zabawy. Daje sygnał rozpoczęcia ćwiczenia.

Chłopiec dmucha w swój kwiatek i utrzymuje go w górze, ale kiedy jego kwiatek spada na ziemię, chłopiec przysuwa się w stronę Oli, która stoi obok niego i zaczyna dmuchać w jej kwiatek.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Ola nie przestaje dmuchać w kwiatek. Kiedy zauważa Adama kątem oka, próbuje go lekko odepchnąć ręką. Nie odzywa się. Adam lekko chwieje się na nogach, ale nie przestaje dmuchać w kwiatek Oli. Przeszkadza jej, wchodzi na jej przestrzeń. Ola zaczyna się denerwować, próbuje skierować kwiatek w inną stronę z dala od chłopca. Mówi do niego głośno: „Przestań, odejdz ode mnie!”. Adam cały czas stoi przy dziewczynce i dmucha w jej kwiatek. Jest obojętny na to, co mówi i robi dziewczynka. Interesuje go tylko kwiatek, jest na nim skupiony. Ola przestaje dmuchać w kwiatek. Jest zdenerwowana i zła, opuszcza swoje miejsce i idzie na początek grupy, staje przy prowadzącym i mówi: „Proszę pani, niech pani zobaczy, co robi Adam. On mi przeszkadza, zabrał mi kwiatka”. Prowadzący podchodzi do chłopca, zdecydowanym głosem prosi, aby chłopiec na niego spojrzał, przypomniał zasady zabawy i pokazał mu, gdzie jest jego kwiatek. Adam odpowiada: „Mój kwiatek jest na ziemi. Pani mówiła, że jak kwiatek spadnie, to trzeba

usiąść” (wskazuje palcem swój kwiatek). Prowadzący mówi: „Proszę cię, Adam, żebyś usiadł na ziemi i pozwolił ćwiczyć swojej koleżance”. Adam patrzy na prowadzącego i mówi: „Nie chciałem przegrać”. Adam niechętnie wykonuje polecenie prowadzącego, ociąga się, ale w końcu siada na podłodze. Wzdycha głośno i opiera głowę o swoje ręce. Patrzy się w podłogę. Podnosi z ziemi kawałek jakiegoś papierka i zaczyna się nim bawić. Prowadzący zwraca się do Oli, żeby zaczęła wykonywać ćwiczenie jeszcze raz. Czeka, aż dziewczynka zacznie i odchodzi na początek grupy. Ola jest zadowolona, uśmiecha się i wykonuje ćwiczenie.

Zajęcia nr 4, dn. 28 marca

(układ frontalny wyznaczony, ćwiczenia relaksacyjne na plecach)

Opis ćwiczenia (ćwiczenia relaksacyjne na plecach – „Wesołe wspomnienia”):

Prowadzący prosi, aby dzieci znalazły sobie miejsce i położyły się na dywanie. Następnie objaśnia dzieciom, jak powinna wyglądać prawidłowa pozycja: głowa ułożona prosto z linią kręgosłupa, ramiona przylegające do podłogi, ręce wyciągnięte swobodnie wzdłuż ciała, nogi wyprostowane, palce stóp lekko rozchylone. Prowadzący prosi, aby dzieci zamknęły oczy i wyobraziły sobie Święta Wielkanocne, przypomniały sobie wydarzenia związane z tym świętem. Wspomnieniom towarzyszy piosenka pt: „Wielkanocna piosenka” puszczana z magnetofonu. Po zakończeniu ćwiczenia dzieci w pozycji leżącej przeciągają się tak jak po przebudzeniu, wyciągając tułów raz w prawo, raz w lewo.

Przebieg zdarzenia:

Prowadząca prosi, aby dzieci położyły się wygodnie na dywanie w wyznaczonych przez niego miejscach. Dzieci wykonują polecenie, nie kłócą się o miejsca. Dzieci wyglądają już na zmęczone ćwiczeniami. Na tych zajęciach rozluźnienie trwa bardzo krótko.

Zajęcia nr 5, dn. 4 kwietnia

(układ frontalny wyznaczony, ćwiczenia oddechowe na stojąco, konflikt)

Opis ćwiczenia (ćwiczenia oddechowe – „Latający grzebień”):

Prowadzący prosi, żeby dzieci ustawiły się w rozsympce przodem do tablicy. Następnie daje każdemu dziecku wykonany z papieru grzebień. Zadaniem dzieci jest dmuchanie na wycięty z papieru grzebień, od strony lewej do prawej tak, aby na jednym wydechu wychyliły się wszystkie zęby grzebienia.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadząc prosi, aby dzieci ustawiły się przed nim w rozsympce. Prowadzący mówi, kto staje w pierwszym, drugim i trzecim rzędzie. Następnie rozdaje dzieciom wykonane przez nich grzebienie. Wyjaśnia, na czym polega ćwiczenie. Chłopiec zgubił swój grzebień.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam podchodzi do dziewczynki, która stoi obok niego (Wiktorii) i mówi poważnym, rozkazującym głosem: „Zgubiłem swój grzebień, oddaj mi swój!”. Wiktorii jest zaskoczona słowami chłopca, słysząc je, chowa przed chłopcem swój grzebień, ukrywa go w rękach za plecami i mówi zdenerwowana: „Nie oddam ci grzebienia”.

Adam podchodzi do dziewczynki i wyrывa jej z rąk grzebień. Wiktorii nie wie, co ma zrobić, nerwowo się porusza, rozgląda się na boki. Tupie nogą, zaciska pięści i krzyczy do Adama głośno: „Oddawaj!”. Prowadzący zauważa całą sytuację, mówi do Wiktorii, aby wróciła na swoje miejsce i zajęła się wykonywaniem ćwiczenia. Następnie woła do siebie chłopca. Pyta się go o to, co się stało. Adam z niechęcią podchodzi do prowadzącego, ociąga się. Mówi, że zgubił mu się grzebień. Prowadzący tłumaczy chłopcu, że nie można zabierać innym osobom ich rzeczy. Prosi o oddanie dziewczynce grzebienia i daje chłopcu nowy grzebień. Następnie mówi, aby chłopiec stanął obok niego i wykonał ćwiczenie. Adam jest szczęśliwy i zadowolony, że dostał nowy grzebień. Posłusznie staje obok prowadzącego i wykonuje ćwiczenie z dużym zaangażowaniem i skupieniem. Nie oddała się i stara wykonać ćwiczenie jak najlepiej.

Zajęcia nr 6, dn. 11 kwietnia**(układ frontalny wyznaczony, ćwiczenia oddechowe i wyciszające na stojąco)**Przebieg zdarzenia:

Prowadzący zaprasza dzieci na ostatnią część zajęć. Następnie ustala, w jakim miejscu mają stanąć poszczególne dzieci. Uczestnicy wyglądają już na zmęczonych. Prowadzący włącza płytę z relaksacyjną muzyką i staje przed wszystkimi dziećmi. Następnie pokazuje dzieciom kilka ćwiczeń oddechowych. Na tych zajęciach rozluźnienie trwa bardzo krótko. Są to trzy ćwiczenia na oddychanie. Następnie prowadzący żegna dzieci.

Zajęcia nr 7, dn. 18 kwietnia**(układ frontalny dobrowolny, ćwiczenia oddechowe na siedząco, konflikt)**Opis ćwiczenia (ćwiczenia oddechowe „Na leśnej polanie”):

Prowadzący prosi, aby dzieci usiadły przed nim na podłodze, ręce opuszczone wzdłuż barków, plecy wyprostowane, głowa prosto, oczy zamknięte. Następnie podaje instrukcje do prostych ćwiczeń oddechowych zawarte w tekście czytanego opowiadania: „Siedzimy na polanie w lesie...”.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi dzieci, aby usiadły na podłodze, instruuje, jak mają ułożyć ciało. Wyjaśnia zasady ćwiczenia. Rozpoczyna czytać opowiadanie. W sali panuje cisza, po kilku chwilach (po słowach „czujemy zapach lasu”)

chłopiec wstaje i zaczyna biegać, wykrzykuje przy tym słowa opowiadania, które wcześniej usłyszał (powtarza po nauczycielu).

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Natalia otwiera oczy i zaczyna rozglądać się po sali, aby zobaczyć, co się dzieje, dziewczynka zaczyna się wiercić i kręcić. Sylwia również otwiera oczy, siada i rozgląda się. Po chwili mówi: „Wiedziałam, że to Adam”. Sylwia wzdycha i kładzie się na swoje miejsce. Prowadzący prosi wszystkich o ciszę i pozostanie na miejscach. Podchodzi do chłopca i mówi do niego, żeby się uspokoił i pozwolił prowadzącemu dokończyć zajęcia. Adam staje blisko prowadzącego i powoli uspakają się. Przystaje krzyczeć. Mówi: „Nudzi mi się”. Prowadzący przez chwilę zastanawia się i w końcu proponuje, aby Adam pomógł mu w dokończeniu opowiadania i przeczytał z kartki resztę tekstu. Adam odpowiada: „Nie lubię czytać”, po czym odwraca się i kieruje się w stronę zabawek. Zaczyna bawić się klockami. Prowadząca zostawia Adama i wraca do reszty grupy. Czyta dalszą część opowiadania, co jakiś czas patrzy na bawiącego się chłopca.

Zajęcia nr 8, dn. 25 kwietnia

(układ frontalny wyznaczony, ćwiczenia oddechowe i wyciszające na stojąco)

Przebieg zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się przed nim w rozsypce, w miejscach, w których się aktualnie znajdują. Dzieci wykonują polecenie, jednak wyglądają już na zmęczone ćwiczeniami. Prowadzący włącza płytę z relaksacyjną muzyką i staje przed wszystkimi dziećmi. Następnie pokazuje dzieciom trzy krótkie ćwiczenia oddechowe. Dzieci wykonują zadanie.

Zajęcia nr 9, dn. 9 maja

(układ frontalny dobrowolny, ćwiczenia ruchowe na stojąco, konflikt)

Opis ćwiczenia („Ćwiczenia kształtujące prawidłową postawę z gazetami”):

Dzieci ustawione są w rozsypce, każde otrzymuje gazetę. Mają wykonać na komendę ćwiczenia:

- „czytanie gazety” – dzieci siadają w siadzie skrzyżnym i trzymają gazetę oburącz przed sobą. Skręcają się raz w lewą, raz w prawą stronę, szybko i wolno;
- „marsz lalek” – marsz z gazetą na głowie tak, aby nie spadła – po obwodzie koła;
- „mycie podłogi” – trzymanie rąk na gazecie leżącej na podłodze, przesuwanie gazety obszernymi ruchami w różnych kierunkach;
- „zręczne ręce” – zginięcie gazet w papierową kulę, podrzucanie kuli jedną ręką, chwyt drugą.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się przed nim w rozsypanie i rozdaje im gazety. Następnie wyjaśnia zasady zabawy.

Prosi o wykonanie czterech prostych ćwiczeń. Prowadzący przez cały czas kontroluje prawidłowość wykonywanych zadań. Podczas ostatniego ćwiczenia o nazwie: „zręczne ręce” zadaniem dzieci jest zginięcie gazety i formowanie z niej papierowej kuli, a następnie podrzucanie kuli jedną ręką, chwytanie drugą. Adam zgina swoją kulę z papieru i rzuca nią w głowę Oli.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Kula rzucona przez Adama trafia w czoło Oli. Adam ma uśmiech na twarzy, jest rozbawiony i zabawa sprawia mu przyjemność. Ola dotyka miejsce, w które została uderzona i pociera je ręką. Wydaje z siebie cichy dźwięk „aua”, co świadczy o tym, że uderzenie było mocne i zabolęło ją. Dziewczynka podnosi kulę z ziemi i patrzy się na chłopca. Ma zaciśnięte zęby, zmarszczone czoło i lekko przymknięte oczy. Jest zdenerwowana, bierze zamach, rzuca w Adama kulę i mówi do niego: „Adam, nie rzucaj we mnie!”. Adam nadal się uśmiecha i cieszy się, że dziewczynka rzuciła do niego kulę. Podnosi z ziemi kulę i ponownie rzuca ją do Oli. Tym razem kula upada obok jej nóg. Ola wzdycha lekko, podnosi kulę Adama z ziemi, rzuca ją w kierunku kosza, podchodzi do prowadzącego i mówi: „Proszę pani, Adam rzuca we mnie kulę”. Prowadzący bierze kulę Adama z ziemi. Wydaje Oli polecenie, aby wróciła na miejsce i dokończyła ćwiczenie. Ola wraca na swoje miejsce, po drodze uśmiecha się do Adama. Zaczyna podrzucać swoją kulę jedną ręką i łapać drugą. Nie odzywa się do Adama. Prowadzący podchodzi do Adama, podaje mu kulę i prosi, żeby chłopiec wykonał przy nim dokładnie ostatnie ćwiczenie. Adam bierze od prowadzącego kulę i posłusznie wykonuje zadanie. Widać na jego twarzy skupienie. Ćwiczenie wykonuje poprawnie.

Zajęcia nr 10, dn. 16 maja

(układ frontalny wyznaczony, ćwiczenia oddechowe i wyciszające na stojąco)**Przebieg zdarzenia:**

Prowadzący prosi, aby dzieci ustawiły się przed nim w rozsypanie, w miejscach, w których się aktualnie znajdują. Dzieci wykonują polecenie, wyglądają już na zmęczone ćwiczeniami. Prowadzący włącza płytę z relaksacyjną muzyką i staje przed wszystkimi dziećmi. Następnie pokazuje dzieciom kilka ćwiczeń oddechowych. Na tych zajęciach rozluźnienie trwa bardzo krótko. Są to trzy ćwiczenia na oddychanie. Dzieci wykonują zadanie. Następnie prowadzący żegna dzieci.

Zajęcia nr 11, dn. 23 maja

(układ frontalny dobrowolny, ćwiczenia oddechowe na siedząco)

Opis ćwiczenia (ćwiczenia oddechowe „Oddychanie z falą”):

Dzieci siedzą wygodnie i mają zamknięte oczy. Prowadzący czyta tekst opowiadania zawierającego polecenia wdechów i wydechów w odpowiednim momencie: „Wyobraźcie sobie morską falę, która...”.

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadząc prosi, aby dzieci usiadły wygodnie w wybranych przez siebie miejscach i zamknęły oczy. Następnie wydaje polecenia dotyczące oddychania. Prowadzący prosi, żeby każde dziecko oddychało we własnym tempie. Adam na początku słucha poleceń prowadzącego i skupia się na swoim oddechu. Po kilku chwilach chłopiec wierci się w miejscu. Otwiera oczy i dotyka Maję, która siedzi po jego lewej stronie.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam przeszkadza Mai w wykonywaniu ćwiczenia. Dotyka ręką jej prawego ramienia i popycha ją lekko. Chłopiec ma uśmiech na twarzy i jest zadowolony. Maja otwiera oczy i rozgląda się na boki. Następnie patrzy na Adama, który siedzi obok niej. Mówi do niego: „Adam przestań!”. Dziewczynka jest zła, ma zaciśnięte oczy i usta. Adam odwraca głowę w drugą stronę i nie patrzy na dziewczynkę, ma minę, jakby nie przejął się jej słowami. Maja powoli uspakaja się, bierze głęboki oddech, kręci głową i wraca do wykonywania ćwiczeń. Adam wstaje, pewnym krokiem podchodzi do prowadzącego i pyta: „Proszę pani, kiedy koniec?”. Prowadzący patrzy się na chłopca i mówi: „Adam, zaraz kończymy zajęcia. Możesz usiąść przy stoliku i pobawić się klockami”. Adam uśmiecha się i biegnie w stronę stolika z klockami, siada i bawi się. Jest bardzo skupiony na zabawie.

Zajęcia nr 12, dn. 6 maja

(układ frontalny wyznaczony, ćwiczenia oddechowe i wyciszające na stojąco)

Przebieg zdarzenia:

Prowadząc prosi, aby dzieci ustawiły się przed nim w rozsypanie, w miejscach, w których się aktualnie znajdują. Dzieci wykonują polecenie, wyglądają już na zmęczone ćwiczeniami. Prowadzący włącza płytę z relaksacyjną muzyką i staje przed wszystkimi dziećmi. Następnie pokazuje dzieciom pięć ćwiczeń na rozluźnienie ciała i sprawdza poprawność ich wykonania. Dzieci wykonują zadanie. Następnie prowadzący żegna dzieci.

Zajęcia nr 13, dn. 13 czerwca

(układ frontalny dobrowolny, ćwiczenie relaksujące na plecach)

Opis ćwiczenia (ćwiczenie relaksujące „Chmurka”):

Dzieci leżą na plecach, wsłuchując się w głos prowadzącego wykonują ćwiczenie: „Wyobraź sobie, że jesteś białą, pierzastą chmurką płynącą po niebie....”. Prowadzący czyta tekst opowiadania (wizualizacja).

Kontekst sytuacyjny zdarzenia:

Prowadzący prosi, żeby dzieci położyły się na plecach na dywanie, zamknęły oczy i wsłuchały się w opowiadanie: „Chmurka”. Wszystkie dzieci wykonują polecenie. W sali panuje cisza. Po końcowych słowach opowiadania prowadzący żegna się z dziećmi i dziękuje za wszystkie zajęcia. Adam wstaje z miejsca i biegnie do prowadzącego.

Przebieg zdarzenia (ciąg interakcji):

Adam biegnie do prowadzącego i staje obok niego. Mówi: „Już koniec?!”. Prowadzący odpowiada: „Tak Adam, to już koniec zajęć”. Adam przestaje się uśmiechać, robi smutną minę. Odpowiada: „Szkoda”. Po chwili Adam wraca do dzieci, które siedzą na dywanie i zaczyna z nimi rozmawiać.

Inne książki z serii

DIAGNOZOWANIE KOMPETENCJI DZIECI W PROCESIE EDUKACYJNYM

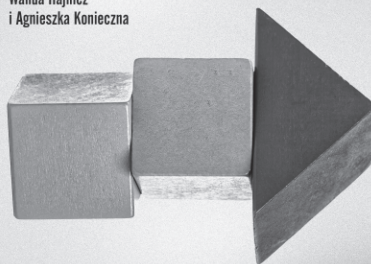
pod redakcją
Wandy Hajnicz
i Agnieszki Koniecznej




 WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

INDYWIDUALNE WSPARCIE EDUKACYJNE

Redakcja i opracowanie teoretyczne
Wanda Hajnicz
i Agnieszka Konieczna



 WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich 13,75
Skład i łamanie: Grafini
Druk ukończono w grudniu 2018
Druk i oprawa: Fabryka Druku