

Anna Pękala

Wykorzystanie metody aktywnego słuchania w rozwijaniu aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym

Edukacja - Technika - Informatyka nr 4(22), 135-146

2017

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



ANNA PEKALA

Wykorzystanie metody aktywnego słuchania w rozwijaniu aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym

Application of the Active Listening Method in the Development of Creative Activity for Kindergarten Age Children

Doktor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej, Zakład Edukacji przez Sztukę, Polska

Streszczenie

Jedną z form aktywności muzycznej realizowaną w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym jest słuchanie muzyki. Pełne uczestnictwo w percepcji wymaga specjalnego przygotowania. Dzięki metodzie Batti Strauss poznanie utworu muzycznego staje się dla młodego, niedoświadczonego słuchacza nie tylko łatwiejsze w odbiorze, ale przede wszystkim rozwija jego aktywność twórczą.

Słowa kluczowe: metoda aktywnego słuchania, aktywność twórcza, dziecko w wieku przedszkolnym

Abstract

Listening to music is one of forms of music activity implemented in work with kindergarten-age children. Complete participation in perception requires special preparation. Thanks to Batti Strauss method getting to know a piece of music for a young inexperienced listener becomes not only easier in reception but above all develops his creative activity.

Keywords: active listening method, creative activity, kindergarten age child

Wstęp

Rozpoczynając rozważania dotyczące wykorzystania metody aktywnego słuchania w rozwijaniu aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym, należy na wstępie przeanalizować pojęcia zawarte w tytule artykułu.

Aktywne słuchanie muzyki to metoda poznawania sztuki w sposób zintegrowany (występuje drama, pantomima, plastyka, ruch, taniec), ukazująca podstawowe cechy muzyki (rytm, melodia, harmonia) za pomocą realizacji różnorodnych opracowań utworów muzycznych. Jej głównym założeniem jest wykorzystanie wszystkich form aktywności muzycznej do zapoznania uczestników zajęć z dziełami muzycznymi.

Pojęcie *twórczości* w toku dziejów kultury europejskiej poszerzało swój zakres i zmieniało treść, przechodząc od Boga, poprzez artystę, do człowieka (Szmidt, 1996, 2010, 2013; Popek, 1988; Dobrołowicz, 1982; Pietrasiański, 1969). Tematyka twórczości stanowi przedmiot zainteresowania wielu nauk humanistycznych i społecznych, m.in. psychologii, filozofii, antropologii, pedagogiki czy socjologii (Nęcka, 2008, s. 783). Ma to swoje uzasadnienie w konieczności przygotowania zarówno dzieci, młodzieży, jak i dorosłych do życia w świecie, gdzie działanie człowieka musi mieć charakter innowacyjny. Stąd konieczność rozwijania umiejętności twórczego myślenia od najmłodszych lat.

Analizując pojęcie *twórczości*, nie odnajdujemy jednolitej definicji. Jest ono rozpatrywane w różnych kategoriach, z położeniem akcentu na zróżnicowane jej przejawy. Popek rozpatruje omawiane zagadnienie w obrębie czterech kategorii. Dotyczą one:

- rozumienia twórczości jako dzieła,
- rozumienia twórczości jako procesu,
- społecznego klimatu uwarunkowań twórczych,
- rozumienia twórczości jako zespołu zdolności intelektualnych lub zespołu cech osobowościowych (Popek, 1988, s. 9–19).

Aktywność twórcza jest najogólniejszym i jak się wydaje – najwłaściwszym pojęciem umożliwiającym wyjaśnienie zjawiska twórczości u dzieci w wieku przedszkolnym (Uszyńska-Jamoc, 2003, s. 29). Podtrzymywaniu i stymulowaniu aktywności własnej dziecka należy więc poświęcić wiele miejsca w procesie edukacji, przy czym aktywność ta powinna przybierać jak najczęściej postać aktywności twórczej – spontanicznej, inspirowanej lub kierowanej przez nauczyciela. Zdaniem Dąbka (1988, s. 9) za aktywność twórczą dziecka możemy uznać „wszelką aktywność poznawczą i emocjonalno-motywacyjną prowadzącą do subiektywnie lub też jednocześnie obiektywnie nowych i wartościowych wytworów w jednej lub kilku dziedzinach życia”. Charakteryzuje ją spontaniczność, samodzielność, wynika z chęci poznania, ciekawości, poczucia własnej kompetencji i wzmocnienia poczucia własnej wartości, a jej efektem są nowe dla dziecka odkrycia, które przyczyniają się do jego poznawczego oraz emocjonalnego rozwoju (Dąbek, 1988, s. 5–11). Określając aktywność dziecka jako twórczą, należy pamiętać, iż jej podstawowym kryterium powinno być kryterium nowości w sensie subiektywnym – aktywność małego człowieka jest twórcza wtedy, kiedy zawiera nowe elementy w stosunku do jego własnego doświadczenia, nawet wówczas, gdy inni znają je i stosują już w podobnych sytuacjach (Uszyńska-Jamoc, 2003, s. 32).

Rozwinięcie

Mówiąc o edukacji muzycznej w przedszkolu, należy najpierw odnieść się do Podstawy programowej będącej zbiorem treści nauczania oraz umiejętności na danym etapie edukacyjnym. Różnorodne formy wychowania przedszkolnego,

np. przedszkola, oddziały przedszkolne, punkty przedszkolne, pełnią w równej mierze funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące, zapewniają dzieciom możliwość wspólnej nauki i zabawy w bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do potrzeb rozwojowych dzieci warunkach. W punkcie 7 obszaru IV zatytułowanego: *Poznaczymy obszar rozwoju dziecka* czytamy: dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole „eksperymentuje rytmem, głosem, dźwiękami i ruchem, rozwijając swoją wyobraźnię muzyczną; słucha, odtwarza i tworzy muzykę, śpiewa piosenki, porusza się przy muzyce i do muzyki, dostrzega zmiany charakteru muzyki, np. dynamiki, tempa i wysokości dźwięku, oraz wyraża ją ruchem, reaguje na sygnały, muzykuje z użyciem instrumentów oraz innych źródeł dźwięku; śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe; chętnie uczestniczy w zbiorowym muzykowaniu; wyraża emocje i zjawiska pozamuzyczne różnymi środkami aktywności muzycznej; aktywnie słucha muzyki; wykonuje lub rozpoznaje melodie, piosenki i pieśni, np. ważne dla wszystkich dzieci w przedszkolu, np. hymn przedszkola, charakterystyczne dla uroczystości narodowych (hymn narodowy), potrzebne do organizacji uroczystości np. Dnia Babci i Dziadka, święta przedszkolaka (piosenki okazjonalne) i inne; w skupieniu słucha muzyki” (Podstawa programowa, 2017, s. 6). W programie możemy więc odszukać następujące formy aktywności muzycznej dzieci: śpiew, grę na instrumentach, ruch przy muzyce, w tym taniec, tworzenie muzyki oraz słuchanie muzyki. W ramach każdej z nich występuje element rozwijania twórczej inwencji dziecka. Muzyka staje się więc czynnikiem sprawczym inspiującym dziecko do twórczych działań (Danel-Bohrzyk, 2000, s. 215–218).

Pierwszą wymienioną formą wychowania muzycznego jest śpiew. Jest on najbardziej naturalną formą czynnego uprawiania muzyki. Podczas śpiewu kształcą się wyobrażenia słuchowe, pamięć interwałów (słuch wysokościowy).

Ruch należy do naturalnych potrzeb dziecka, warunkuje jego prawidłowy rozwój zarówno fizyczny, jak i psychiczny. Stanowi on dominującą formę wychowania muzycznego w przedszkolu. W pracy nad ruchową ekspresją dziecka zaznaczają się dwa kierunki: pierwszy to całkowicie swobodna wypowiedź ruchowa dziecka inspirowana piosenką czy też bajką, akompaniamentem itp., drugi zaś – to systematyczne i przemyślane działanie, które prowadzi do podporządkowania ruchów rytmowi muzyki.

Kolejną formą wychowania muzycznego jest gra na instrumentach. Rozwija ono wrażliwość na różne cechy dźwięków, takie jak wysokość, czas trwania, dynamika, barwa, jak również poczucie rytmu, wpływa na koncentrację uwagi i zdyscyplinowanie, rozwija sprawność manualną dziecka. Między innymi dzięki tej formie aktywności pobudzona zostaje wyobraźnia muzyczna i inwencja twórcza. Najbardziej jednak istotnym jej walorem jest atrakcyjność.

Kolejną wymienioną formą to słuchanie muzyki. Jej celem jest nie tylko dostarczenie dzieciom doświadczeń słuchowych, które stanowią sposób kształto-

wania pamięci oraz wyobraźni muzycznej, ale także rozwijanie sfery poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej i działaniowej.

Realizując z dziećmi zadania twórcze, materiałem do pracy mogą stać się rytm i brzmienie mowy, śpiew, słuchana muzyka, brzmienie instrumentów perkusyjnych. Ich efektem są improwizacje wokalne, improwizacje instrumentalne, swobodna ekspresja ruchowa oraz swobodne wypowiedzi plastyczne. Muzyka wpływa na sferę emocjonalno-wyobrażeniową dziecka, a sztuki plastyczne wzbogacają te przeżycia, kształtują poczucie piękna, rozwijają smak estetyczny.

Należy pamiętać, że działalność małego dziecka ma charakter synkretyczny i w praktyce różne formy muzycznej inwencji twórczej występują w ścisłym powiązaniu. Improwizacje mówione, śpiewane, grane na instrumentach czy wyrażane ruchem przeplatają się nawzajem i uzupełniają, wiążą się także z pozamuzycznymi formami, jak wspomniana wcześniej plastyka, ale też literatura czy film.

Metoda aktywnego słuchania stworzona w drugiej połowie XX w. przez Batię Strauss wykorzystuje wszystkich formy aktywności muzycznej do zapoznania uczestników zajęć z dziełami muzycznymi. Nadaje się ona do prezentacji dzieł z każdej epoki i każdego kompozytora. Pracując z wychowankami według kanonu zaproponowanego przez Strauss, w podobny sposób można przybliżyć dzieciom muzykę ludową, popularną, rozrywkową. „Utwór, który wybieramy do aktywnego słuchania, staje się nie tylko formą percepcji muzyki na zajęciach, ale również drogą prowadzącą do nauczania wielu innych zagadnień muzycznych (u starszych dzieci) w sposób aktywny, połączony z zabawą zmierzającą do osiągnięcia zamierzonych przez nauczyciela celów” (Żyłka, 2001, s. 28).

Zajęcia prowadzone tą metodą mają przebieg zabawy, a doświadczenie zdobywa się podczas jej kolejnych etapów. Twórczyni zaproponowała następujące:

- wysłuchanie utworu, rozmowa na jego temat,
- fabularyzowanie muzyki za pomocą ruchu,
- tworzenie orkiestry z dyrygentem na czele; gra na instrumentach według partytury graficznej,
- mówienie o muzyce (tylko wtedy, gdy dziecko doświadczyło danej muzyki).

Autorka, mówiąc o zaproponowanym przez siebie sposobie słuchania, uzasadnia konieczność aktywizowania słuchania, proponując gotowe recepty i scenariusze.

Żyłka w cytowanym już powyżej artykule *Praktyczne wykorzystanie metody aktywnego słuchania muzyki w szkole podstawowej według Batii Strauss* zwraca uwagę: „Utwór, który wybieramy do aktywnego słuchania, staje się nie tylko formą percepcji muzyki na zajęciach, ale również drogą prowadzącą do nauczania wielu innych zagadnień muzycznych (u starszych dzieci) w sposób aktywny, połączony z zabawą zmierzającą do osiągnięcia zamierzonych przez nauczyciela celów” (2001, s. 28).

Szczególnie ciekawymi działaniami dla młodszych dzieci staje się tutaj zastosowanie instrumentów niekonwencjonalnych, znajdujących się w ich otoczeniu, czy też samodzielnie przygotowanych, np. klocków, pęków kluczy, plastikowych butelek wypełnionych wodą lub kamykami, woreczków foliowych, metalowych tarek. Po pewnym czasie dzieci same poszukują źródeł dźwięku, wymyślając coraz to nowsze instrumenty, umiejętnie dopasowując je do charakteru i nastroju słuchanego utworu. Odnosi się to również do rekwizytów wykorzystywanych podczas tańca (stroje historyczne bądź tylko elementy stroju, apaszki, wstążki na patyku itp.).

Tarczyński (2000, s. 91), uczestnik warsztatów prowadzonych przez Strauss, pisze: „Już następnego dnia realizowałem pomysły Batii Strauss z dziećmi z «moich» przedszkoli. Byłem bardzo zaskoczony reakcją na muzykę prezentowaną tą metodą. Na początku wszystko wydawało się niezrozumiałe, dziwne, potem intrygujące, z czasem bliskie, a pod koniec zajęć utwór stawał się prawdziwym przebojem, którego chętnie się słucha i do którego dzieci z przyjemnością powracały. Wszystkie utwory przedstawione w grupie kontrolnej były odbierane obojętnie, a nawet z niechęcią, dopiero prezentacja w sposób aktywny zmieniła nastawienie dzieci na bardziej przyjazne do muzyki. W grupach, gdzie od razu prezentowałem utwory według pomysłu Batii, nie zaobserwowałem znużenia, a dzieci słynące w przedszkolu z żywotności wykazywały się niespotykaną dotąd koncentracją. Utwór, który przy sprzyjających okolicznościach mogłem przedstawić jeden lub najwyżej dwa razy, teraz podczas jednostki lekcyjnej odtwarzany jest 5–6-krotnie”.

Koncepcja aktywnego słuchania muzyki stwarza nauczycielowi ogromne możliwości na każdym etapie pracy z dziećmi młodszymi i starszymi. Nadaje się do prowadzenia zajęć muzycznych zarówno w przedszkolu, jak i w szkole podstawowej. Ponadto można ją stosować w pracy z osobami dorosłymi w domach kultury, świetlicach itp. Jej popularyzacja daje doskonałe rezultaty oraz stwarza warunki do propagowania muzyki, podnoszenia poziomu kultury muzycznej, zainteresowania dziełami wielkich twórców.

Za najbardziej istotne cechy tej metody uważane są:

- opracowania ruchowe prezentowanych utworów muzycznych według propozycji nauczyciela oraz uczestników zajęć (nawiązanie do budowy formalnej utworów, zmiany trybu, elementów tanecznych),
- realizacja instrumentacji (instrumentarium ma charakter „otwarty”, wykorzystywane są również instrumenty wykonane samodzielnie przez dzieci),
- możliwość fabularyzacji, wprowadzania zamiany ról i identyfikacji (uczestnik zajęć może występować zarówno w roli dyrygenta, jak i muzyka),
- słuchanie staje się atrakcyjne pomimo wielokrotnego powtarzania danego utworu (możliwość zdobycia nowych doświadczeń, odkrycia walorów i tajemnic

tkwiących w muzyce, dla osiągnięcia zamierzonego celu potrzeba stosunkowo niewiele czasu),

- wykorzystanie różnych rodzajów muzyki,
- twórczy charakter metody,
- możliwość stosowania rekwizytów (Tarczyński, 2000, s. 90–93).

Podsumowanie

Muzyka ma nieoceniony wpływ na wszechstronny rozwój dziecka. Słuchanie muzyki angażujące jego aktywność ruchową, wokalną, taneczną, plastyczną i manualną stwarza możliwość zabawy z muzyką, pozwalając na czerpanie z niej piękna, wrażliwości, muzykalności. Wykorzystanie metody aktywnego słuchania nie tylko ułatwia dziecku zdobywanie wiedzy i nowych umiejętności, ale przede wszystkim staje się impulsem do rozwoju wyobraźni, a w efekcie tworzenia. Należy pamiętać, że odpowiednio wcześnie rozpoczęte działania twórcze oparte na dźwięku mogą się stać impulsem do powstania potrzeby bycia ze sztuką przez całe życie. Włączając muzykę do pobudzania aktywności twórczej dzieci, wychowujemy ludzi o wysokiej kulturze estetycznej, zarówno w świecie sztuki, jak i sposobie życia.

Literatura

- Danel-Bohrzyk, H. (2010). Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki* (s. 215–218). Kraków: Impuls.
- Dąbek, A. (1988). *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*. Zielona Góra: Wyd. WSP w Zielonej Górze.
- Dobrołowicz, W. (1982). *Psychologia twórczości w zarysie*. Kielce: Wyd. WSP w Kielcach.
- Nęcka, E. (2008). *Twórczość*. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 783). T. 2. Gdańsk: GWP.
- Pietrasieński, Z. (1969). *Myslenie twórcze*. Warszawa: WSiP.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych formach wychowania przedszkolnego*. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 14.02.2017 (poz. 356).
- Popek, S. (1988). *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne*. W: S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży* (s. 9–39). Warszawa: WSiP.
- Szmidt, K.J. (1994). *Elementarz twórczego życia*. Warszawa: INTRA.
- Szmidt, K.J. (2010). *ABC kreatywności*. Warszawa: Difin.
- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: GWP.
- Tarczyński, J. (2000). Metoda aktywnego słuchania muzyki wg Batii Strauss. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 2–3, 90–93.
- Uszyńska-Jamoc, J. (2003). *Twórcza aktywność dziecka*. Białystok: Trans Humana.
- Żyłka, K. (2001). Praktyczne wykorzystanie metody aktywnego słuchania muzyki w szkole podstawowej według Batii Strauss. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4, 28.



EWA PIWOWARSKA

Graficzny zapis graniastosłupa obserwowanego przez dzieci w wieku 6–9 lat

Graphic Representation of a Prism Observed by 6-9 Year Old Children

Doktor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Edukacji Przeszkolnej i Szkolnej, Polska

Streszczenie

Postrzeganie wzrokowe umożliwia człowiekowi podejmowanie codziennych działań, w tym aktywności polegających na odtwarzaniu za pomocą języka plastyki obserwowanych przedmiotów. Celem prowadzonych badań odnoszących się do umiejętności graficznego zapisu graniastosłupa foremnego trójkątnego stało się ustalenie przebiegu rozwoju rysunkowych obrazowań tejsze bryły znajdującej się w polu widzenia obserwatora. Obrana metoda analizy dokumentów, jakimi stały się rysunki dzieci w wieku 6–9 lat, pozwoliła wskazać charakterystyczne cechy tworzonych graficznych zapisów. Problemem zasadniczym stało się pytanie o przebieg zachodzących w poszczególne grupy wiekowych badanych dzieci zmian w rysunkowych obrazach obserwowanego graniastosłupa. Istotne było ustalenie rysunkowych jego modeli oraz przebiegu zmian odnoszących się do stosowanej kolorystyki i występujących perspektyw (ujęcia płaskie, przestrzenne, perspektywa topograficzna).

Słowa kluczowe: dziecko, obserwacja, rysunek, graniastosłup, badania pilotażowe

Abstract

Visual perception allows human being to undertake everyday actions including the activities that involve reconstruction of observed objects with the use of the language of fine arts. The aim of conducted studies, which referred to abilities to present a uniform triangular prism, was to define the course of development of drawing representations of the prism that was located in the field of vision of the observer. The applied method of document analysis, which focused on drawings of 6–9 year old children, allowed to indicate characteristic features of created graphic representations. The essential problem became the question about some changes in the drawings presenting observed prism, which occurred in particular age groups of children. It became important to determine some drawing models and the course of changes in terms of used colours and perspective (flat, spatial and topographic perspective).

Keywords: child, observation, drawing, prism, pilot studies

Obserwacja jako jedna z możliwości poznania

Percepcja jako czynność o charakterze orientacyjnym przy współdziałaniu analizatorów (wzrok, słuch, węch, smak, dotyk) umożliwia rozpoznanie i udoskonalenie „obrazu recepcyjnego poprzez skonfrontowanie go z doświadczeniem i systemem wartości” (Młodkowski, 1998, s. 391). Jej przebieg stymulują takie czynniki, jak czas, w którym zachodzi, wysiłek (pokonanie trudności), emocjonalne zaangażowanie oraz odczucie satysfakcji (Berline, 1971, s. 111–114).

Postrzeganie wzrokowe jako jedna z możliwości poznania jest jednym z głównych problemów badawczych od lat eksplorowanych przez naukowców. Proces ten, w którym uczestniczy człowiek (podmiot) i przedmiot, głównie opiera się na spostrzeżeniach, wrażeniach i wyobrażeniach. Ten akt percepcji wizualnej opiera się na rejestracji przedmiotu, świadomości zaistnienia jego obrazu (w odniesieniu do towarzyszących innych przedmiotów) oraz konfrontacji z wcześniejszą wiedzą i doświadczeniem.

W wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym do coraz lepszej orientacji w świecie zewnętrznym przyczyniają się m.in. doskonalące się czynności umysłowe i funkcje poznawcze, dla których istotne znaczenie ma osiągnięty poziom rozwoju wrażeń i spostrzeżeń. Rozwój myślenia, wrażliwość wzrokowa, nabyta wiedza i umiejętności, zdolność koncentracji uwagi, dostrzegania zależności i zmian zachodzących w świecie zewnętrznym mają znaczenie dla zachodzącego procesu poznania na drodze prowadzonych – z wiekiem – coraz wnikliwszych obserwacji. Bowiem przechodzenie „spozstrzegania w obserwację oznacza wyodrębnienie się z działalności praktycznej po raz pierwszy czynności «teoretycznej», poznawczej” (Rubinsztein, 1964, s. 373).

W ubiegłym stuleciu określanie (próby eksperymentalne, analizy i porównywanie rysunków) rozwoju dziecięcej percepcji wzrokowej, wzrokowo-przestrzennej oraz koordynacji wzrokowo ruchowej, a także wyznaczaniem norm dotyczących spostrzegania wzrokowego (na podstawie odtwarzania prostych figur geometrycznych) zajmowali się m.in. Szuman (1927), Piaget i Inhelder (1948), Santucci i Galifred-Granjon (Spionek, 1965, s. 256), Spionek (1965), Wilgocka-Okon (1971), Frostig (1992).

Obok szerokiego wachlarza zagadnień związanych z wizualnym odbiorem otoczenia (np. percepcja prostych obrazów, ruchu, barw) istotna dla podjętego tematu jest problematyka dotycząca obserwacji przez dzieci przedmiotów trójwymiarowych. Zbadanie osiągniętego poziomu obserwacji obiektów znajdujących się w polu widzenia dzieci może nastąpić m.in. na drodze analizy materiału dokumentacyjnego, jakim są dziecięce zapisy graficzne.

Opis procedury badawczej

W badaniach (charakter pilotażowy) o szerszym zasięgu, bo obejmującym analizę rysowanych na podstawie prowadzonych bezpośrednich obserwacji takich brył geometrycznych, jak: sześciąt, ostrosłup, walec i opisywany w tym

artykule wielobarwny graniastosłup foremny trójkątny¹, wyznaczono cel, jakim stało się ustalenie przebiegu rozwoju rysunkowych obrazowań brył znajdujących się w polu widzenia obserwatora. Wyznaczone jednakowe dla każdego dziecka warunki prowadzonej obserwacji, jakimi były: pokaz i wspólne z dziećmi omówienie charakterystycznych cech graniastosłupa, ustawienie w jednakowym położeniu przed każdym rysującym takich samych brył, prowadzenie obserwacji, aktywność rysunkowa z wykorzystaniem jednakowych narzędzi i materiałów (kredki, kartka papieru), umożliwiły zebranie materiału badawczego (100 prac plastycznych). Obrana metoda analizy dokumentów, jakimi stały się poddane analizie rysunki dzieci w wieku 6–9 lat, pozwoliła wskazać charakterystyczne cechy graficznych modeli tworzonych przez kolejne grupy wiekowe.

Tabela 1. Rysunkowe ujęcia obserwowanych przez dzieci 6–9-letnie wielobarwnych graniastosłupów trójkątnych

Rysunek wielobarwnego graniastosłupa		6-latki		7-latki		8-latki		9-latki	
Ujęcia płaskie	figura pojedyncza	3	12,0%	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%
	figura dwuelementowa	13	52,0%	8	33,3%	1	3,8%	4	16,0%
	figura więcej niż dwuelementowa	8	32,0%	5	20,8%	4	15,4%	2	8,0%
Ujęcia przestrzenne	brak konsekwencji	1	4,0%	9	37,5%	9	34,6%	8	32,0%
	konsekwentne	0	0,0%	1	4,2%	12	46,2%	11	44,0%

Źródło: badania własne.

Zgodnie z przyjętym tematem odnoszącym się do jednej z rysowanych brył problemem zasadniczym stało się pytanie o przebieg zachodzących w poszczególnych grupach wiekowych badanych dzieci zmian w rysunkowych obrazach obserwowanego graniastosłupa. Istotne dla podjętego problemu stało się wyznaczenie liczebności pojawiających się rysunkowych jego modeli oraz ustalenie przebiegu zmian odnoszących się do stosowanej kolorystyki i występujących perspektyw (ujęcia płaskie, przestrzenne).

Analiza zebranych danych (tab. 1) pozwala zauważyć, że o ile w rysunkach 6–7-latków przedstawiających obserwowany graniastosłup pojawiają się jeszcze nieliczne ujęcia jednoelementowe (rys. 1: modele 1 i 2), to w starszych rocznikach ich nie ma. Do tego typu obrazowań płaskich, jednak o nieco rozbudowanej konstrukcji, należą dość liczne w dwóch młodszych rocznikach badanych dzieci przedstawienia dwu (w 6-latkach niewiele więcej niż połowa i u co trzeciego 7-latka) lub więcej elementowe (rys. 1: modele 1–6). Z wiekiem liczebność tego typu ujęć zmniejsza się do niewielu przypadków (średnio ok. 11%). Ciekawe rysunkowe modele ujawniające trójwymiarową konstrukcję bryły ob-

¹ Kolorystyka graniastosłupa foremnego trójkątnego: podstawy czerwone, ściany boczne: niebieska, zielona, żółta.

serwuje się w wielu pracach 7-latków i tworzonych przez uczniów starszych. Jednak dopiero od ósmego roku życia ok. połowy badanych rysuje obrazy, w których konstrukcja bryły graniastosłupa wykazuje cechy ujęć podkreślających trójwymiarowość ukazaną zgodnie z zasadami perspektywicznymi (rys. 1: model 8). Od siódmego–dziewiątego roku życia blisko co trzeci badany rysuje bryłę, ujawniając jej trzeci wymiar z zachowaniem niepełnej konsekwencji graficznego zapisu (brak zachowania skrótu perspektywicznego ukazującego podstawę, rys. 1: model 7).

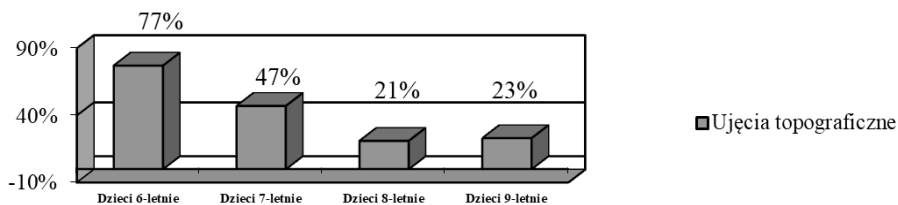
Analiza danych empirycznych pozwala wnioskować, iż występuje pomiędzy najmłodszą a najstarszą badaną grupą wiekową wyraźna dysproporcja ujęć rysowanego graniastosłupa, od zdecydowanej większości obrazowań płaskich w przypadku 6-latków (96%) do znaczącej przewagi modeli ujawniających trzeci wymiar w przypadku 9-latków (76%). Na tej podstawie można wnioskować, że wraz z rosnącą wiedzą o przedmiotach już od pierwszych lat edukacji wczesnoszkolnej wyraźnie rośnie umiejętność zaznaczania trójwymiarowości obiektów znajdujących się w polu widzenia dzieci.

Tabela 2. Kolorystyka rysowanych przez dzieci 6–9-letnie graniastosłupów

Kolorystyka graniastosłupa	6-latki		7-latki		8-latki		9-latki	
Zgodna	17	68,0%	18	73,0%	23	88,5%	23	94,0%
Częściowo zgodna	4	16,0%	5	20,8%	3	11,5%	2	8,0%
Brak zgodności	4	16,0%	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%

Źródło: badania własne.

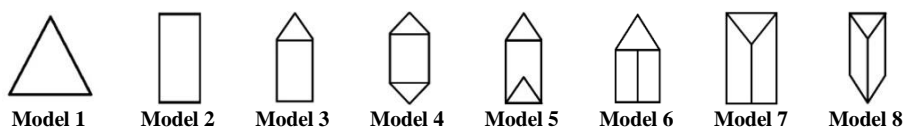
Dodatkowym założeniem prowadzonych badań było ustalenie umiejętności oddania za pomocą języka plastyki kolorystyki obserwowanego graniastosłupa. Z uzyskanych danych empirycznych (tab. 2) wynika, że większość 6-latków, a z wiekiem coraz liczniejsza grupa dzieci potrafi oddać rzeczywistą kolorystykę przedmiotu. W najstarszej badanej grupie już tylko w nielicznych przypadkach zdarzyły się błędy w graficznych zapisach kolorystyki graniastosłupa (np. zamiast koloru żółtego zastosowano pomarańczowy). Tak więc częściowy brak zgodności kolorystyki rysowanego obiektu z jego rzeczywistym obrazem w badanych grupach nie wystąpił częściej niż u ok. co czwartego rysującego (najwyższy wskaźnik w przypadku 7-latków). Całkowity brak zgodności kolorystycznej z wzorcem wystąpił w nielicznych przypadkach 6-latków i w rysunku jednego dziecka o rok starszego. Tak więc zdecydowana większość dzieci z badanych grup w sposób wierny potrafiła zaobserwować i oddać w rysunku kolorystykę, jaka wystąpiła w obserwowanych graniastosłupach.



Wykres 1. Występowanie perspektywy topograficznej rysowanego przez dzieci 3–9-letnie graniastosłupa

Źródło: badania własne.

Zauważono również typowe dla dzieci młodszych rysunkowe ujęcia pokazujące ściany bryły w taki sposób, jakby każda z nich widoczna była *en face*, czyli na wprost, przy jednoczesnym stosowaniu tzw. sposobu załamywania (równoczesne stosowanie rzutów pionowych z poziomymi; Lowenfeld, Brittain, 1977, s. 94–96). Łączenie ze sobą różnych rozwiązań widzenia (rys. 1: modele 3–6) wykazującego cechy ujęć topograficznych, jak wskazują dane empiryczne (tab. 3) najbardziej widoczne są w pracach 6-latków, a z wiekiem ich obecność maleje do niewiele ponad 20% w starszych rocznikach. Można przypuszczać, że posiadana wiedza oraz silna tendencja do dzielenia się nią, a także nieumiejętność zaobserwowania przez dzieci występujących skrótów perspektywicznych wynikających z budowy bryły decyduje w tych przypadkach o zapisie graficznym obserwowanego graniastosłupa.



Rysunek 1. Najczęściej występujące rysunkowe modele graniastosłupa

Źródło: badania własne.

Przeprowadzone analizy rysunków oraz uzyskane na ich podstawie dane empiryczne umożliwiły wyodrębnić 8 zasadniczych (rys. 1), najczęściej pojawiających się modeli graficznie ukazywanego przez dzieci graniastosłupa. Spośród nich 6 zaliczono do obrazowań płaskich, a wśród nich wskazano dwa jednoelementowe (rys. 1: modele 1–2), jeden dwuelementowy (rys. 1: model 3) oraz trzy więcej niż dwuelementowe (rys. 1: modele 4–6). Ustalono również modele wykazujące cechy budowania trzeciego wymiaru bryły (rys. 1: modele 7–8), a wśród nich takie, w których niezachowana została konsekwencja w plastycznym zapisie przedstawienia perspektywicznego (rys. 1: model 7) oraz typ o prawidłowym jego ujęciu (rys. 1: model 8).

Wnioski z badań

Analizowany w aspekcie rozwojowym przebieg zmian odnoszących się do umiejętności rysowania obserwowanego przez dzieci graniastosłupa trójkątnego upoważnia do sformułowania następujących wniosków:

- w badanej grupie wyodrębniono 8 zasadniczych jego modeli (6 ujęć płaskich i 2 sugerujące trójwymiarowość; rys 1),
- ósmy rok życia jest okresem, od którego większość dzieci tworzy graficzne zapisy ukazujące trzeci wymiar bryły,
- większość badanych wśród 6- i 7-latków, a w dwóch starszych grupach zdecydowana większość dzieci (wśród 9-latków prawie wszyscy) odtwarza rzeczywistą kolorystykę obiektu,
- perspektywa topograficzna występuje w rysunkach większości 6-latków i jeszcze u ok. co piątego tworzącego 8–9-latka.

Literatura

- Berline, D.E. (1971). *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts. Po-brane z: http://www.skidmore.edu/~flip/Site/Lab/Entries/2008/10/24_Aesthetics_files/Berlyne%20Aesthetics%20&%20Psychobio.pdf (4.04.2017).
- Lovenfeld, V., Brittain, W.L. (1977). *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa: PWN.
- Młodkowski, J. (1998). *Aktywność wizualna człowieka*. Warszawa: PWN.
- Pietsch, E., Szmigielska, B., Siuta, J. (1992). *Test rozwoju percepcji wzrokowej Marianny Frostig*. Warszawa; PTP.
- Popke, S. (1985). *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Rubinsztein, S.L. (1964). *Podstawy psychologii ogólnej*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Spionek, H. (1965). *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. Warszawa: Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Szuman, S. (1927). *Badania nad rozwojem apercpcji i reprodukcji prostych kształtów u dzieci*. Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Wilgocka-Okoń, B. (1971). *O badaniu dojrzałości szkolnej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.