

Joanna JUSZCZYK-RYGAŁŁO

Akademia im. Jana Długosza

w Częstochowie

Działania komunikacyjne jako stymulator aktywności poznawczej dziecka

Abstract: Communication Activities as a Stimulus of Child's Cognitive Activity

The development of a child is associated with gradual establishment of relations with the surrounding world in the process of meeting own needs. Of course, the needs of a child are for his or her the main motivating factor. The way they are met has been presented by American psychologist Abraham Maslow in the form of an organized, hierarchic model (so called the pyramid of needs), in which the most basic level of needs must be met before progressing on to meet higher level of needs. This model does not include the importance of the primary and natural need of communication, without which it is impossible to develop relation with the surroundings and meet the many needs of a child. Communication is a specific form of an activity that acts as a catalyst for other activities. Through the development of communication activities it is possible to stimulate the child's activity within the scope of meeting his or her cognitive needs. This article conducts ontological analysis of these issues.

Key words: child, activity, cognitive needs, pyramid of needs, communication

Słowa kluczowe: dziecko, aktywność, potrzeby poznawcze, piramida potrzeb, komunikacja

Wprowadzenie

Od chwili narodzin człowiek pozostaje w gotowości do nawiązywania relacji z otaczającym go światem. Jest zaprogramowany do poszukiwania określonych stymulacji i reagowania na pewne doświadczenia społeczne. Bezradność niemowlęcia, a później małego dziecka przyczynia się do nieuświadomionego poszukiwania przez nie w najbliższym otoczeniu punktów oparcia, dzięki którym zaspokajane są jego potrzeby. W ten sposób dziecko uzależnia się od środowiska społecznego, co powoduje, że istota ludzka staje się jednocześnie istotą społeczną. Aktywność dziecka w relacjach ze środowiskiem doskonali jego rozwój

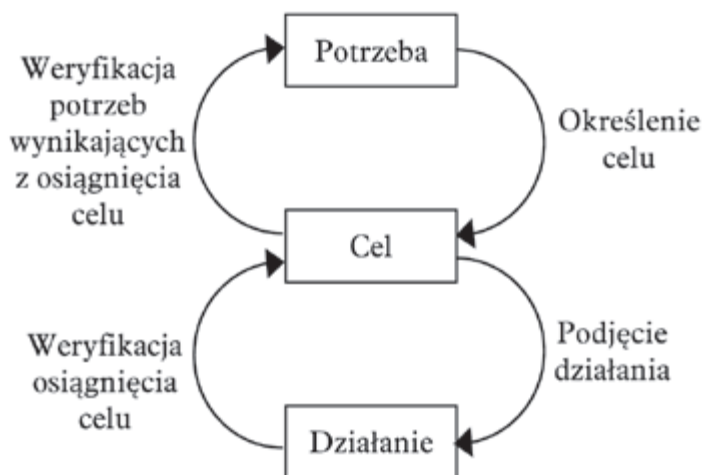
w zakresie możliwości operacyjnych komunikowania się. Nie ma ono jednak świadomości własnych procesów myślowych, a dążenie do poznawania otoczenia wynika z tego, że dzieci są po prostu ciekawe świata. Komunikowanie się ma więc początkowo nieplanowany i spontaniczny charakter. Dziecko, podejmując działania komunikacyjne, nie zdaje sobie sprawy z tego, że się uczy. Ponieważ proces ten wynika z wewnętrznej motywacji, jest on niezwykle efektywny. Dziecko bardzo szybko staje się samodzielne i niezależne poznawczo. Jego aktywne komunikowanie się ze światem przybiera stopniowo intelektualne i abstrakcyjne formy. Wiąże się to z rozwojem umiejętności językowych. Rozwój ten początkowo skupiony jest na kształtowaniu systemu fonetyczno-fonologicznego, czyli nauce rozpoznawania i produkowania dźwięków, a następnie na rozbudowywaniu systemu leksykalnego, poczynając od wypowiadania pojedynczych słów i zdań, aż do konstruowania rozbudowanych wypowiedzi. Jednocześnie rozwijają się też inne formy komunikacji dziecięcej wywodzące się z jej przedwerbalnych form, takie jak: gestykulacja, ekspresja emocjonalna, mowa ciała.

Potrzeby jako czynnik motywujący dziecko do działania

Chęć angażowania się w działania jest subiektywnym doznaniem dziecka. Dziecko samo określa wymagania, które musi spełnić, aby osiągnąć zadowolenie z podjętej aktywności. Autowymagania charakteryzuje potrzeba, cel i powiązane z nimi działanie. Te trzy atrybuty ukierunkowanej aktywności wraz z łączącymi je relacjami (ryc.) wyznaczają strukturę procesu motywacji — teoretyczny konstrukt, za pomocą którego tłumaczy się występowanie określonego zachowania oraz jego ukierunkowanie i trwanie (Brophy, 2002, s. 17). Przedstawiony mechanizm pobudzania motywacji jest połączeniem teorii potrzeb i teorii celów.

Schemat procesu motywacji przedstawiony na rycinie pokazuje, że motywację inicjuje relacja potrzeba–cel. Potrzeba jest to stan, w którym dziecko odczuwa chęć zaspokojenia określonego niedostatku. Cel z kolei to stan, który dziecko pragnie osiągnąć. Rozpoznanie niezaspokojonych potrzeb określa cel, którego realizacja prowadzi do zaspokojenia uświadomionej już potrzeby. Pragnienie osiągnięcia celu jest motywacją do podjęcia odpowiednich działań. Jeżeli działania te doprowadzą do osiągnięcia celu i zaspokojenia potrzeby, wówczas w przypadku pojawienia się podobnej sytuacji wypróbowane zachowanie najprawdopodobniej zostanie powtórzone (Armstrong, 2001, s. 108). Jest to zatem proces uczenia się.

W naturalny sposób realizacja potrzeb przez działanie niesie za sobą zmianę. Koncepcja zmiany jest zawarta w koncepcji poznania, ponieważ aktywna



Struktura procesu motywacji działaniowej. Opracowanie własne na podstawie: Armstrong, 2001, s. 107

postawa oraz nowe umiejętności i wiedza modyfikują lub wzbogacają proces poznania. Poznanie określane jest jako proces uczenie się, który występuje podczas procesu zmiany. Jeżeli w zachowaniu dziecka następuje jakakolwiek zmiana, oznacza to, że trwa proces uczenia się. W miarę rozwoju dziecka poznanie staje się, zgodnie z prawami logiki, „coraz bardziej abstrakcyjne, systematyczne i praktyczne” (Meadows, 1997, s. 39). Jednocześnie w miarę rozwoju potrzeb dziecka poszerzają się przestrzenie aktywnego działania poznawczego.

Potrzeby dziecka są więc głównym czynnikiem motywującym je do działania. Ich liczba jest nieograniczona, ponieważ nieograniczona jest liczba różnorodnych procesów zależności zewnętrznych (zachodzących w relacjach dziecka z otoczeniem) oraz wewnętrznych (zachodzących w nim samym). Sposób zaspokajania potrzeb uzależniony jest oczywiście od hierarchii ich ważności. Kompleksowy model hierarchii potrzeb przedstawił amerykański psycholog Abraham Maslow w postaci tzw. piramidy potrzeb. Wyróżnił on pięć ich zasobów, uszeregowanych na pięciu poziomach hierarchii. Najniżej znajdują się potrzeby fizjologiczne, a dalej, na coraz wyższych poziomach, potrzeby: bezpieczeństwa, afiliacji (przynależności), autonomii, a na najwyższym poziomie — potrzeba samorealizacji. Muszą być one zaspokajane w określonym porządku. Warunkiem aktywizowania potrzeb wyższego rzędu jest całkowite zaspokojenie potrzeb niższego rzędu.

Zaspokajanie licznych potrzeb dziecka jest możliwe wyłącznie poprzez kształtowanie relacji z otoczeniem za pośrednictwem działań komunikacyjnych. Komunikacja jako szczególna forma aktywności jest katalizatorem wszelkich

działań. Stanowi zatem integralny składnik każdego działania dziecka, na każdym poziomie piramidy potrzeb Maslowa, i w tym znaczeniu jest pierwotną i naturalną alter-potrzebą. Pojawia się ona zaraz po narodzinach dziecka i jest rozwijana oraz doskonalona przez całe życie.

Alter-potrzeba komunikacyjna

Kształtowanie się kompetencji komunikacyjnych dziecka jest procesem, który zwykle bywa utożsamiany z posługiwaniem się językiem w relacjach z otoczeniem społecznym. Rozwój umiejętności komunikacyjnych zaczyna się jednak dużo wcześniej, zanim dziecko nauczy się mówić. Nawet krzyk noworodka, który można uznać za pierwszy wyartykułowany dźwięk-słowo (w aktualnym, wewnętrznym słowniku niemowlęcia), nie jest pierwszym komunikatem skierowanym do środowiska zewnętrznego. Jeszcze przed urodzeniem dziecko komunikuje się z otoczeniem. W okresie prenatalnym są to np. odruchy Moro, czyli instynktowny komunikat-reakcja na zagrożenie spowodowane zaskakującym bodźcem zewnętrznym. Mają one alarmować i przywoływać pomoc. Pod koniec ciąży ruchy płodu, będące odpowiedzią na bodźce z zewnątrz lub stany emocjonalne matki, są już przygotowaniem do przyszłych działań komunikacyjnych noworodka. W okresie niemowlęcym początkowo ruchy nie są skierowane na osiągnięcie celu komunikacyjnego, czyli pojawiają się mimo woli i chęci ich wykonania (Osiński, 2003, s. 56–58). Dopiero rozwój przedwerbalnej aktywności komunikacyjnej, polegający na pojawieniu się gestów oraz ruchów naśladujących zachowania osób dorosłych, powoduje doskonalenie tej motoryki. Równolegle rozwija się komunikacja wokalizacyjna noworodka, czyli krzyk, głuźnienie i gaworzenie. Wszystkie te zachowania stanowią tzw. okres przedsłowny, który jest podstawą przyszłego rozwoju mowy (Vasta, Haith, Miller, 2001).

Przez krzyk i płacz dziecko wyraża swoje potrzeby. Pod względem intonacji krzyk i płacz różnicują się pod koniec pierwszego miesiąca życia, a tym samym są łatwiejsze do zidentyfikowania przez opiekunów. Dzięki temu komunikacja pomiędzy dorosłym a dzieckiem przebiega płynnie i bez zakłóceń.

Posługiwanie się krzykiem jako formą komunikowania się nie zanika nawet wtedy, gdy dzieci potrafią operować kilkoma słowami. Dopiero gdy mają dostateczny zasób słów, gwarantujący im powodzenie w porozumiewaniu się z otoczeniem, osiągają ten poziom rozwoju, w którym krzyk przestaje być niezbędny do zrealizowania własnych potrzeb (Broś, 2003, s. 153).

W tym okresie zaczyna się doskonalenie czynnej mowy dziecka, która staje się docelową formą komunikowania się.

Z powyższego opisu wczesnego rozwoju kompetencji komunikacyjnych dziecka widać, że to właśnie komunikacja jest pierwszą potrzebą, która gwaran-

tuję przeżycie. Dzięki niej dziecko ma szansę na uzewnętrznienie swoich potrzeb, a następnie na ich zaspokojenie. Bez zaspokojenia tej alter-potrzeby niemożliwy byłby kontakt z otaczającą rzeczywistością, dziecko nie przejawiałoby żadnej aktywności i nie mogłoby się w pełni rozwinąć. Zatem pierwotna alter-potrzeba komunikacji jest też bezpośrednim źródłem rozwoju potrzeby aktywności, a jednocześnie sama komunikacja jest szczególną formą aktywności.

Komunikacja jako szczególna forma aktywności

Aktywność można definiować jako regulację stosunku organizmu do otaczającej go rzeczywistości. Już w najwcześniejszym okresie rozwoju aktywność interakcyjna dziecka z otoczeniem (kontakty z członkami rodziny, dziecięce zabawy) ma typowy charakter komunikacji dialogowej. Obok tej dialogowości zewnętrznej, wraz z dorastaniem dziecka, rozwija się dialogowość wewnętrzna (rozmowa z własnym JA), która w okresie dojrzewania i dojrzałości „[...] sprzyja twórczemu myśleniu, poszukiwaniu rozwiązań poprzez stymulowanie różnych punktów widzenia, uzyskiwaniu moralnego wsparcia w rozwiązywaniu wewnętrznych konfliktów itp.” (Juszczak-Rygałło, 2016, s. 79). W komunikacji dialogowej aktywność przejawia się w formułowaniu pytań, sądów i wyrażaniu przekonań. Inicjatywa jest jednak zawsze zawłaszczana za pośrednictwem komunikatów pytajnych przez jednego z uczestników dialogu. Ten uczestnik przez konstruowane komunikaty przejmując całkowitą aktywność. Konstruowanie komunikatów pytajnych jest zatem ważnym elementem kierowania aktywnościami. Percepcja komunikatów poznawczych wywołuje u dziecka stan niepewności, który jest czynnikiem determinującym konflikt poznawczy. Dążenie do wyeliminowania tego stanu aktywizuje podejmowanie różnych działań.

Ze względu na podejmowaną aktywność możemy wyróżnić dwa rodzaje komunikatów poznawczych:

- komunikaty organizujące sytuacje edukacyjne przez zaangażowanie emocjonalne;
- komunikaty porządkujące proces zdobywania doświadczeń poznawczych.

Obydwa rodzaje komunikatów mogą mieć oczywiście formę pytajną, która jest najkorzystniejsza w procesie uaktywnienia uczniów. Komunikaty poznawcze nieustannie przekształcają schematy myślowe dziecka i w ten sposób objawia się ich aktywnościowy charakter.

Komunikacyjne stymulowanie aktywności poznawczej dziecka

Poprzez kształtowanie działań komunikacyjnych można stymulować aktywność dziecka w zakresie zaspokajania jego potrzeb poznawczych. Aktywność poznawcza jest pochodną komunikacji pytajnej. Komunikaty pytajne konstruowane są na podstawie pytań, które pojawiają się w trakcie procesu poznania; „[...] są istotnym czynnikiem osiągnięcia przez ucznia — bez względu na zasób wiadomości, umiejętności i doświadczeń — orientacji w rzeczywistości i zdobywania informacji o niej” (Pęczkowski, 2012, s. 200). Komunikacja pytajna nie jest jednak tożsama z przekazywaniem informacji (Wendland, 2012). Jest natomiast konstruktem nowych sposobów użycia edukacyjnych narzędzi poznania. Komunikat poznawczy powinien „[...] nie podawać treści, a tak organizować aktywność dziecka, by treści te występowały w jego działalności, co zapewnia lepsze rezultaty” (Włodarski, 1980, s. 190). Warunek ten najlepiej spełnia komunikat podany w formie pytania poznawczego (komunikat pytajny). Pytanie zawiera w sobie inicjatory aktywności, jest więc tym elementem komunikatu pytajnego, który w określonym obszarze ma inicjować i kierować aktywnością dziecka. Komunikat pytajny powinien oczywiście wypełniać postulat optymalnego komunikatu międzyludzkiego, który wynika z dorobku prakseosemiotyki (Wójcik, 1969) i mówi o potrzebie dostosowania go (w procesie poznania) do:

- odbiorcy komunikatu (uczeń);
- twórcy (dysponenta) komunikatu (nauczyciel);
- rzeczy komunikowanej (treści kształcenia) (Sokołowski, Skrzypniak, 2005, s. 224).

Zewnętrzne (w stosunku do uczącego się) komunikaty pytajne przesyłane są za pośrednictwem środka przekazu przez twórcę komunikatu (nie zawsze jest nim nauczyciel). Pośredni charakter aktów komunikacyjnych w aktywności poznawczej powoduje wzrost znaczenia czynnika rzeczowego (są nim udostępniane treści kształcenia). W dalszym przebiegu procesu poznawczego czynnik rzeczowy staje się generatorem kolejnych komunikatów pytajnych, tym razem wewnętrznych, formowanych przez samego odbiorcę komunikatu zewnętrznego.

Według S. Racinowskiego (1967, s. 107–108) w procesie komunikacji międzyludzkiej pytania formułuje ten, kto:

- nie wie czegoś, a chciałby się dowiedzieć, nauczyć, zaspokoić swoje zainteresowania;
- wie, umie, rozumie, ale jest niepewny, czy odpowiedź jest trafna;
- zna odpowiedź, pyta, aby tę odpowiedź uzupełnić;
- zna częściowo odpowiedź, ale nie wie, czy inni znają tę odpowiedź;
- pragnie kogoś nauczyć, zaciekawić, zainteresować;
- zamierza osobę niewiedzącą wyprowadzić z błędu;
- zamierza określić odporność na sugestie, samodzielność myślenia itp.

Wymienione inicjatory pytań są najczęstszym źródłem motywacji do konstruowania komunikatów pytajnych i w konsekwencji lokalizowania tych fragmentów rzeczywistości, które są zgodne z czynnikiem rzeczowym komunikatu, czyli poszukiwania odpowiedzi.

Podsumowanie

Pojawianie się pytań jest uznawane za atrybut samodzielnego myślenia dziecka. S. Szuman (1939, s. 17) wręcz twierdził, że pytanie jest przejawem nowej postawy psychiki wobec otaczającej rzeczywistości. Jest wyrazem umysłowego przebudzenia się dziecka. Oczywiście w ciągu wielu lat zmieniał się sposób wykorzystania pytań, ich funkcja w procesach poznawczych nie uległa natomiast zmianie. Pytanie pozostało nadal jedną z najskuteczniejszych form komunikacyjnego stymulowania aktywności dziecka, ponieważ jest inicjatorem działalności poznawczej. W. Szewczuk pisze, że „na szczeblu ludzkim, w warunkach społecznego życia, aktywność przybiera postać działania świadomego” (1998, s. 12). Podstawą takiego działania jest zatem krytyczna refleksja nad zauważoną sprzecznością pomiędzy posiadaną wiedzą a stanem rzeczywistym. Ta sprzeczność przekształca się z kolei w pytanie, które następnie staje się treścią komunikatu pytajnego. Umiejętność posługiwania się komunikatami tego typu (w zakresie ich tworzenia, a następnie w realizacji celów poznania przez poszukiwanie odpowiedzi) w znacznym stopniu determinuje formy stymulowania aktywności dzieci. Jest to właściwie niezbędny warunek, aby aktywność poznawcza stała się świadomym i ukierunkowanym działaniem wszystkich uczestników życia społecznego w zakresie wywiązywania się przez nich w stopniu satysfakcjonującym z różnorodnych ról społecznych.

Bibliografia

- Armstrong, M. (2001). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Przeł. A. Unterschuetz. Kraków: Oficyna Ekonomiczna–Dom Wydawniczy ABC.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa: PWN.
- Broś, D. (2003). *Od pierwszego krzyku do pierwszego słowa. Dwa podsystemy języka w rozwoju komunikacji werbalnej dziecka w okresie niemowlęcym. Studium przypadku*. „Audiofonologia”, XXIII, s. 151–167.
- Juszczak-Rygałło, J. (2016). *Dialogowość procesów edukacyjnych w sieci*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 12, s. 75–84.
- Meadows, S. (1997). *Rozwój poznawczy*. W: P. E. Bryant, A. M. Colman (red.), *Psychologia rozwojowa*. Przeł. A. Bezwińska-Walerjan. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka, s. 37–59.

- Osiński, W. (2003). *Antropomotoryka*, wyd. 3. Poznań: Wyd. AWF.
- Pęczkowski, R. (2012). *Proces kształcenia w świetle teorii optymalnego znaku*. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*. Poznań–Rzeszów: Wyd. PTTiME, s. 191–208.
- Racinowski, S. (1967). *Pytanie i odpowiedź*. Warszawa: Wyd. Nasza Księgarnia.
- Sokołowski, S., Skrzypniak, R. (2005). *Zasady konstruowania treści nauczania w kształceniu na odległość*. W: W. Tarnowski, T. Królikowski (red.), *Nowe technologie w kształceniu na odległość. I Konferencja. Materiały konferencyjne, Koszalin–Osieki, 9–11 czerwca 2005*. Koszalin: Wyd. Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, s. 222–229.
- Szewczuk, W. (1998). *Aktywność*. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacja, s. 10–12.
- Szuman, S. (1939). *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*. Warszawa–Wilno–Lublin: Wyd. Nasza Księgarnia.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2001). *Psychologia dziecka*. Przeł. M. Babiuch i in. Warszawa: WSiP.
- Wendland, M. (2012). *Działania komunikacyjne a przekazywanie informacji*. W: E. Kulczycki, M. Wendland (red.), *Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji*. Poznań: Wyd. Naukowe IF UAM, s. 137–148.
- Włodarski, Z. (1980). *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa: WSiP.
- Wójcik, T. (1969). *Prakseosemiotyka. Teoria optymalnego znaku*. Warszawa: PWN.