

Mgr Marta Pokorska*, <https://orcid.org/0000-0002-4393-8301>

Dr Sylwia Nowacka-Dobosz*, <https://orcid.org/0000-0003-3524-047X>

Mgr Anna Gala-Kwiatkowska*, <https://orcid.org/0000-0002-8043-417X>

*Zakład Pedagogiki i Psychologii Kultury Fizycznej

Wydział Wychowania Fizycznego

Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego

w Warszawie

Dialog i komunikacja a kształtowanie postaw etycznych u dzieci podczas zajęć prowadzonych Metodą Ruchu Rozwijającego W. Sherborne

Dialogue and communication relative to the shaping ethical attitudes in children during classes conducted according to the V. Sherborne Developmental Movement Method

doi: 10.34766/fetr.v42i2.281

Abstrakt: Wychowanie do zachowań etycznych jest ważnym elementem w rozwoju dzieci wieku przedszkolnego. Dziecko zachowań etycznych uczy się od osób znaczących w jego życiu (rodziców, nauczycieli). W tym okresie potrzebuje, poprzez zabawę, zrozumieć otaczające wartości i interakcje społeczne. Przechodzi z charakterystycznego dla wczesnego dzieciństwa skupienia na sobie, na etap, w którym zestawia swoje potrzeby z potrzebami innych na tle społecznie akceptowanych zachowań. Postawy etyczne dzieci kształtowane są w wyniku oddziaływań wychowawczych. Jedną z nich jest metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne (*Sherborne Developmental Movement*, skr. SDM), która wspiera rozwój psychomotoryczny dzieci. W edukacji SDM oferuje możliwość rozumienia i rozpoznawania emocji i stanów mentalnych innych ludzi, co sprzyja rozwojowi empatii i uczuć moralnych, a także uczy komunikować swoje potrzeby i rozumieć komunikaty innych osób. Szczególna wartość Ruchu Rozwijającego polega na tym, że jest pomocna w rozwijaniu komunikacji, co sprawia, że zabawy nabierają dla dzieci nowych znaczeń. Zabawy relacyjne („z”, „przeciwko” i „razem”) W. Sherborne stanowią nieocenione źródło wychowania do zachowań moralnych. Zestawiając teorię rozwoju moralnego J. Piageta z Metodą Ruchu Rozwijającego zauważamy, że SDM jest narzędziem, które można zastosować w każdych warunkach, aby wspierać rozwój moralny uczestników zajęć poprzez komunikację werbalną i niewerbalną. Ruch Rozwijający umożliwia uczestnikom reagować na wokalizację i wypowiedzi słowne, odczytywać mowę ciała i reagować na nią, a także podkreśla pozytywną komunikację w sytuacjach etycznie trudnych dla dzieci.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, komunikacja, Ruch Rozwijający Weroniki Sherborne, SDM, teoria rozwoju moralnego J. Piaget’a

Abstract: Rearing towards ethical behaviour is a part of the development of preschool children. The child learns ethical behaviour from key people in his life (parents, teachers). During this period, he or she needs to understand the surrounding values and social interactions through play. The boy or the girl evolves from self-centeredness, characteristic of early childhood, to the stage where he or she confronts his or her needs with those of others in the context of accepted social behaviour. Ethical attitudes of children are shaped by rearing techniques. One of them is the Veronica Sherborne Developmental Movement (SDM) method, which supports the psychomotor development of children. In education, SDM offers a tool to understand and recognize the emotions and mental states of other

people, which fosters empathy and moral feelings, as well as teaches communication skills and shows how to understand the signals sent by other people. In particular, the SDM helps to develop communication, which means that play takes on new meanings for children. V. Sherborne's relational games ('with', 'against' and 'together') are an invaluable source of rearing towards moral behaviour. A comparison between J. Piaget's theory of moral development and the Developmental Movement Method shows that the SDM is a tool that can be used in any of the conditions to foster moral development through verbal and non-verbal communication. Developing Movement enables the participants to respond to vocalisation and verbal statements, read body language and respond to it, and underscores positive communication in ethical situations difficult for children.

Keywords: pre-school education, communication, Veronica Sherborne Developmental Movement, SDM, J. Piaget's theory of moral development

Wprowadzenie

Rodzice często ograniczają dzieciom swobodę w dokonywaniu wyborów oraz decydowania o sobie. Ucisząją dzieci, kiedy te pragną wypowiedzieć się na dany temat lub nie słuchają ich uważnie. Akceptacja prawa dzieci do samostanowienia o sobie jest sprawą fundamentalną w prawidłowym rozwoju poznawczym, społecznym, emocjonalnym czy moralnym. Dziecko powinno mieć prawo decydowania w sprawach, które jego dotyczą takich jak: jedzenie, spanie, zabawa, czytanie, słuchanie, mycie się i ubieranie (Kataryńczuk-Mania, Magda-Adamowicz, Olczak, 2017). Powinny mieć prawo wyboru relacji, w jakie chcą wchodzić i dziedzin życia, w jakich chcą uczestniczyć. Wszystkie te aktywności trzeba poprzedzić odpowiednimi wzorcami i wychowaniem moralnym, aby wierzyć, że dziecko dokona słusznych wyborów. Praca w obszarze gotowości przedszkolnej wymaga od rodziców przyzwolenia na samodzielność dziecka. Takie podejście sprawia, że dziecko stopniowo nabiera przekonania, że może i potrafi radzić sobie z wyzwaniem i problemami życia codziennego (samoobsługa, obowiązki domowe i przedszkolne, relacje i konflikty z innymi). Kiedy pozwolimy dziecku wybierać w różnych, nawet drobnych kwestiach jest to oznaką naszego zaufania i miłości, a także wsparcia rozwoju i indywidualizacji dziecka. „Dziecko, które żyje w poczuciu bezpieczeństwa emocjonalnego i fizycznego chętniej eksperymentuje, doświadcza i tworzy relacje z innymi, co w późniejszym etapie jego życia może zaowocować lepszymi jakościowo kontaktami społecznymi” (Nowacka-Dobosz, Pokorska, Gala-Kwiatkowska, Wójcik, 2019, s. 6). Najważniejsza w tym procesie jest komunikacja pomiędzy dorosłym a dzieckiem. Komunikacja interpersonalna polega na wymianie treści pomiędzy nadawcą i odbiorcą. Odbywa się od wczesnych lat dziecięcych, począwszy od przekazów w formie wydawania dźwięków aż po wypowiedane słowa. Komunikaty mogą być kierowane poprzez pantomimikę, mimikę czy głos, odbierane zaś za pomocą zmysłu słuchu, dotyku bądź słuchu (Petrie, 2013, s. 16-17). Edukacja powinna więc być procesem ukierunkowanym na celowe kształtowanie emocji moralnych, sądów moralnych i moralne zachowanie rosnącej osobowości ze szczególnym uwzględnieniem wychowawczego dialogu pomiędzy osobami biorącymi udział w tym procesie. Sujak (2006,

s. 12-13) wyróżnia komunikaty słowne, bezsłowne, w tym świadome zamierzone lub nieświadome, niezamierzone. Autorka zwraca uwagę na istotę spójności komunikatów. Ponadto podkreśla rolę uważności, świadomości, jak i zaangażowania w międzyludzkiej komunikacji. Szczególnie ważne jest to w pierwszym etapie edukacji – edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

1. Teoria moralnego rozwoju dzieci według J. Piageta

Rozważania na temat zachowań moralnych warto rozpocząć od teorii rozwoju moralnego dzieci według J. Piageta (1967). Zasady moralne jego zdaniem dostarczane są dzieciom w wypracowanej formie z pokolenia na pokolenie. Piaget był zainteresowany nie tym, co robią dzieci, ale tym, co myślą (tamże, s. 9).

Podzielił on rozumowanie przez dzieci kwestii moralnych na trzy główne aspekty:

Zrozumienie zasad:

Kto tworzy reguły?

Skąd pochodzą reguły?

Czy można zmienić zasady?

Zrozumienie odpowiedzialności moralnej:

Czy wynik działania sprawia, że działanie jest "złe"?

Czy istnieje różnica między przypadkowym a umyślnym wykroczeniem?

Kto jest odpowiedzialny za "złe" rzeczy?

Dziecięce rozumienie sprawiedliwości:

Czy kara powinna pasować do przestępstwa?

Czy winni zawsze są karani?

Według Piaget'a rozumowanie dzieci dotyczące zasad, ocen moralnych i kar zmienia się wraz z wiekiem. Tak jak istnieją stadia rozwoju poznawczego dzieci, tak samo istnieją uniwersalne etapy ich rozwoju moralnego. J. Piaget wskazuje na trzy etapy moralnego rozwoju. Pierwszy dotyczy okresu, w którym dzieci nie zwracają uwagi na reguły moralne nabywają umiejętności motorycznych oraz społecznych (do 5 r.ż.). W trakcie trwania drugiego etapu dzieci traktują moralne zasady z szacunkiem i bezwzględnie się im poddają. Trzeci etap, cechuje się niepodważalnością reguł moralnych, z jednoczesnym przekształceniem w wyniku podjętego przez grupę kompromisu. Ocenie moralnej podlegają również zamiary danej osoby (za: Patanella, 2011). Okres dzieciństwa charakteryzuje stadium realizmu moralnego, zaś okres dorastania – stadium autonomii moralnej, cechujące się działaniem, jako konsekwencją zamiarów stanowiących przejaw odpowiedzialności (Obuchowska, 2007, s. 182).

J. Piaget (1967) wyróżnia dwa główne typy myślenia moralnego:

- Heteronomia moralna (realizm moralny)
- Autonomia moralna (relatywizm moralny).

Heteronomia moralna (5-9 lat)

Etap heteronomicznej moralności jest nazywany moralnym realizmem, czyli moralnością narzuconą z zewnątrz. Dzieci traktują moralność jako przestrzeganie zasad i praw innych osób, których nie można zmienić. Akceptują fakt, że zasady rządzące światem stworzone są przez kogoś (rodziców, nauczycieli, Boga), a łamanie zasad prowadzi do natychmiastowej i surowej kary (immanentnej sprawiedliwości). Osoba ukarana powinna cierpieć, ponieważ surowość kary powinna być adekwatna do dokonanego czynu (kara ekspiacyjna). Dzieci uznają zasady za absolutne i niezienne, stworzone przez kogoś ważnego, autorytet. Uważają, że reguł nie można zmienić i są takie od zawsze. Zachowanie oceniane jest jako "złe", niezależnie od intencji i przyczyn takiego zachowania. Powaga kłamstwa na tym etapie jest mierzona przez młodsze dzieci pod względem wielkości odejścia od prawdy. Małe dzieci postrzegają karę na zasadzie: winni muszą cierpieć. Piaget nazwał to sprawiedliwością retrybucyjną. Sprawiedliwość retrybucyjna to termin racjonalizacji kary odnoszący się do sytuacji, w których złem odpłaca się za zło. Kara powinna być proporcjonalna do rodzaju uczynku i stopnia winy, a dolegliwość jaką ze sobą niesie powinna być adekwatna do krzywdy jaką sprawca swoim celowym działaniem zadał ofierze (Ciepły, 2006). Kara przez dzieci była według Piageta (1967) postrzegana jako akt zemsty. Jest to starotestamentowy pogląd na karę („oko za oko, ząb za ząb”). Kara jest postrzegana jako środek odstraszający przed dalszym złym postępowaniem, a im bardziej rygorystyczna, tym skuteczniejsze oddziaływanie na wyobraźnię dziecka. Dzieci wierzą również w to, co Piaget nazwał immanentną sprawiedliwością, to jest, kara powinna automatycznie następować po złym zachowaniu.

Moralność heteronomiczna w przypadku małych dzieci oznacza zasady, które narzucają im dorośli. Jest to moralność, która pochodzi z jednostronnego szacunku. To znaczy taki szacunek, jaki dzieci zawdzięczają swoim rodzicom, nauczycielom i innym ważnym w ich życiu osobom (tamże).

Moralność autonomiczna (9-10 lat)

Etap autonomicznej moralności nazywany jest także moralnym relatywizmem – moralnością opartą na własnych zasadach. Dzieci uznają, że nie ma absolutnego dobra ani zła, a moralność zależy od intencji, a nie konsekwencji. Wraz z wiekiem dziecka, zmienia się obraz życia oraz stosunek do kwestii moralnych, który jak dostrzegł Piaget (1967) ulega radykalnej zmianie w wieku 9-10 lat. Zaczynają pokonywać egocentryzm średniego dzieciństwa i rozwijać zdolność postrzegania zasad moralnych z punktu widzenia innych ludzi.

Dzieci w tym okresie rozumieją, że reguły nie pochodzą od jakiegoś mistycznego "boskiego" źródła. Ludzie tworzą reguły i ludzie mogą je zmieniać. W odniesieniu do "reguł gry" starsze dzieci zdają sobie sprawę, że potrzebne są przepisy, aby zapobiec kłótni i zapewnić sprawiedliwą grę. Uznają również, że zasady mogą być zmienione, jeśli wymagają tego okoliczności oraz gdy wszyscy uczestnicy zabawy się zgodzą. W odniesieniu do kwestii winy i odpowiedzialności moralnej starsze dzieci nie tylko biorą pod uwagę konsekwencje, ale także motyw. Dzieci zaczynają zdawać sobie sprawę, że jeśli zachowują się w sposób, który wydaje się błędny, ale mają dobre intencje, niekoniecznie zostaną ukarane. Poglądy dzieci na temat kłamstwa również ulegają zmianie. Teraz rozumieją, że nie wszystkie kłamstwa są takie same i dopuszczalne jest "białe kłamstwo", aby oszczędzić czyjeś uczucia. Kłamstwo jest na tym etapie uważane za niewłaściwe nie dlatego, że zostajesz ukarany przez dorosłego (pogląd młodszych dzieci), ale dlatego, że jest to zdrada zaufania i podważa wartości takie jak: przyjaźń czy szacunek. Celem kary nie jest sprawienie, by winni cierpieli, ale poprawienie sytuacji. Kara powinna mieć na celu pomoc osobie w zrozumieniu szkód, które spowodowała i nie powielania tego schematu. Starsze dzieci również uznają, że sprawiedliwość w prawdziwym życiu jest niedoskonałym systemem, gdyż czasami niewinni zostają ukarani (tamże).

Piaget opisuje moralność starszego dziecka jako autonomiczną moralność, która podlega własnym prawom. Zmiana jest częściowo postrzegana jako wynik ogólnego rozwoju poznawczego dziecka, częściowo z powodu pogarszającego się egocentryzmu, a częściowo z rosnącego znaczenia grupy rówieśniczej. Punkt odniesienia dla przekonań moralnych dzieci w coraz większym stopniu koncentruje się na innych dzieciach, a spory między równymi sobie muszą być negocjowane i poddawane kompromisom. Jednostronny szacunek młodszych dzieci do osób ważnych, starsze zamieniają na wzajemny szacunek, który rządzi relacjami międzyludzkimi.

Moralny osąd odnosi się do poziomu rozwoju intelektualnego dziecka. Źródło postępowania moralnego u małego dziecka upatruje się w egocentryzmie czy szacunku wobec osób dorosłych, które przyjmuje zasady moralne jako niezmiennie. Rozwój inteligencji, a tym samym przejście z przedoperacyjnego do operacyjnego myślenia, sprawia, iż dziecko wprowadza zasady współpracy, równości, wzajemności, troski o inne osoby czy perspektywę trzeciej osoby (Piaget, 1932; za: Ma, 2013, s. 4).

2. Wartości związane z cielesnością w rozwoju dzieci wieku przedszkolnego

Kiedy mówimy o rozwoju dziecka najważniejszym zadaniem rodzica, opiekuna i nauczyciela jest wychowanie. Proces ten, z założenia intencjonalny, polega na wprowadzaniu dziecka w świat wartości – budowaniu systemu wartości. Dorosły powinien być przewodnikiem po świecie kultury odkrywanych przez dziecko, a jego zadaniem jest

wspieranie, towarzyszenie, czasem podpowiadanie i wyjaśnianie w sposób zrozumiały, bycie wzorem do naśladowania itd. Ważne jest zapoznanie dziecka z zasadami, normami i wzorcami zachowań społecznie akceptowanych w danej zbiorowości (Dziubiński, 2017). Wychowanie więc polega również na kształtowaniu postawy dziecka w kontekście moralnym. Jest to stosunek do osoby własnej jak i do innych osób. Postawa moralna to nastawienie dziecka, które rozwija się na kilku płaszczyznach. W płaszczyźnie intelektualnej – dziecko rozumie prawa jakie przysługują jemu i innym oraz z jakiego powodu należy je szanować. Rozumie co to jest zasada wzajemności i dlaczego należy ją respektować w relacjach z innymi. Rozwija poczucie wartości własnej osoby; uczy się rozróżniania dobra od zła oraz czym jest sprawiedliwość, a czym są reguły i zasady wspólnego funkcjonowania. W płaszczyźnie emocjonalnej dziecko rozwija pozytywne nastawienie wobec wartości, które poznaje, i które stają się jego udziałem. Doświadcza radości w zabawach, relacjach z rówieśnikami, uczy się empatii i niesienia pomocy potrzebującym i odczuwania satysfakcji z takich działań. Dziecko doznaje także uczucia smutku i żalu oraz zawstydzenia, kiedy jest ku temu powód. Kształtowanie się postawy moralnej nie jest w pełni zakończone jeśli to, co dziecko wie i czuje, nie jest wykorzystywane, testowane, potwierdzane czy udowadniane w praktycznych działaniach. To jest płaszczyzna, w której następuje utrwalenie przyjętych rozumowo i emocjonalnie wartości – płaszczyzna behawioralna. Specyficzny „poligon”, na którym dziecko sprawdza czy to, co przyjęło rozumem i sercem rzeczywiście działa i jest prawdą (tamże).

W obszarze kultury fizycznej i edukacji fizycznej należy wyznaczyć co najmniej dwa cele odnoszące się do ukształtowania w wychowanku postawy prosomatycznej i prospołecznej (Grabowski, 1999). Postawa prosomatyczna oznacza, że dziecko należy uczyć wartości związanych z cielesnością. Traktowania własnego ciała z szacunkiem, jako psychofizycznej całości, dostrzegania potrzeb cielesnych i dbania o nie. Poznawanie zasad funkcjonowania i możliwości ciała, jak i ograniczeń fizycznych. Wspomniane wartości ciała wiążą się ze zdrowiem, np.: budowaniem odporności poprzez interakcje ze środowiskiem. To także możliwość osiągnięcia sukcesu na drodze rywalizacji i/lub współpracy oraz działaniem poprzez zabawę i odczuwaniem radości z niej płynącej. Fakt posiadania przyjemności wynikającej z wielu umiejętności ruchowych, możliwość aktywnego odpoczynku, możliwości poradzenia sobie ze wszystkimi zadaniami jakie niesie ze sobą samodzielność w życiu, to nieocenione wartości ciała. Postawa prospołeczna oznacza nauczanie dziecka relacji z innymi w perspektywie poszanowania ich cielesności. Dzięki dobrze rozwiniętym możliwościom cielesnym, dziecko może wspierać słabsze dzieci, uczyć się tolerancji, bycia pomocnym, otwartym na potrzeby innych, wspierać kolegów. W wieku przedszkolnym dominujące są wartości hedonistyczne, związane z zabawą. Poprzez gry i zabawy ruchowe możemy uczyć dziecko rozpoznawania dobra i zła oraz dokonywania właściwych wyborów – np. bycia uczciwym w aktywnościach ruchowych (fair play)

(Loland, 2002). Jest to okazja do wprowadzenia dziecka w świat wartości uniwersalnych. Piękna ludzkiego ciała i natury. Prawdy wyrażanej poprzez szacunek i uczciwość. Dobra uzyskanego przez rzetelne wypełnianie zadań i odpowiedzialności we wspólnym wysiłku względem drugiego człowieka. Aktywność ruchowa sprzyja budowaniu odwagi, podejmowaniu wyzwań; uczeniu się samodyscypliny. Pozwala doświadczać szczęścia i stwarza okazję do życzliwości, solidarności, dzielenia się radością i zawierania przyjaźni. Jedną z metod wykorzystujących aktywność ruchową do rozwoju moralnego dziecka można uznać Metodę Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne.

3. Ruch Rozwijający Weroniki Sherborne a komunikacja i wychowanie moralne

Metoda Ruchu Rozwijającego została stworzona dla dzieci z niepełnosprawnością. Nie potrafiły one rozróżniać dobra od zła, nie umiały odnaleźć się w przestrzeni czy budować relacji z drugim człowiekiem. Sherborne ukierunkowała aktywności na wzmacnianie rozwoju poznawczego, zachowań społecznych i emocjonalnych, których podstawą stała się aktywność ruchowa (Sherborne, 2001).

Sherborne podzieliła aktywności na pięć kategorii:

- Ruch prowadzący do poznania własnego ciała;
- Ruch kształtujący związek jednostki z otoczeniem fizycznym;
- Ruch rozwijający kreatywność;
- Ruch prowadzący do współdziałania w grupie;
- Ruch wiodący do wytworzenia związku z drugim człowiekiem (tamże).

Dwie ostatnie kategorie opierają się głównie na zabawach relacyjnych: „z”, „przeciwko” i „razem”. Jakość wzajemnego oddziaływania podczas aktywności w parach ma wpływ na obu uczestników zajęć. Sherborne nie zaleca stosowania rywalizacji. Podkreśla, że dziecko powinno doświadczać sukcesu, ale powinien to być sukces wynikający z pokonania własnych słabości, a nie pokonania drugiego człowieka (Sherborne, 2012, s. 15). Dzięki takiemu podejściu buduje się w dziecku świadomość obecności innych ludzi żyjących obok niego, posiadających uczucia, które łatwo zranić. Weronika Sherborne podkreśla umiejętności komunikacyjne nauczycieli Ruchu Rozwijającego. W pedagogice Sherborne zakłada, że dziecko ma być autorem własnego rozwoju, czyli samodzielnie dochodzić do pewnych zasad i prawd rządzących światem. Ważną rolę odgrywa tu nauczyciel i otoczenie oddziałujące na dziecko. Pokorska i Nowacka-Dobosz (2019) podkreślają znaczenie kompetencji komunikacyjnych w nauczaniu Ruchu Rozwijającego.

Do kompetencji komunikacyjnych należą udane kontakty społeczne dzięki zdobytej wiedzy o komunikowaniu interpersonalnym. Nauczyciel potrafi komunikować uczucia towarzyszące zabawom i uczyć tej sztuki uczestników zajęć. Ze zrozumieniem akceptuje zróżnicowanie kodu językowego swoich podopiecznych i potrafi je wykorzystać dla dobrego

klimatu współpracy. Potrafi nawiązać kontakt z każdym dzieckiem, nawet tym, które nie potrafi mówić czy wyrażać swoich uczuć pozawerbalnie. Poczuciem humoru i dobrą energią komunikuje dziecku przyjemność płynącą z zajęć ruchowych. Rozumie swoistość dialogu i potrafi wykorzystać rozmaite techniki dyskursywne oraz język niewerbalny w porozumiewaniu się z uczestnikami Ruchu Rozwijającego. Kompetencje komunikacyjne to także umiejętność słuchania dzieci i empatycznego rozumienia intencji oraz treści ich wypowiedzi.

Dzieci biorące udział w zajęciach często nie potrafią się komunikować. „Kontakt wzrokowy i mimika twarzy są ważne, gdyż wiele osób z głębokimi i sprzężonymi zaburzeniami reaguje właśnie na wyraz twarzy, głos oraz ruch” (Sherborne, 2012, s. 110). Komunikacja werbalna jest równie ważna podczas zajęć, co komunikacja niewerbalna. Rolą nauczyciela jest nie tylko obserwacja dzieci pod względem umiejętności językowych, ale również czy przekazywane komunikaty są adekwatne do sytuacji, czy dziecko rozumie komunikaty oraz czy potrafi opowiedzieć, co czuje podczas różnych aktywności. Nauczyciel prowadząc zajęcia potrafi również dostrzec dzieci, które mają problemy ze słuchem, bo np. nie słyszą komunikatów, kiedy są one wypowiedzane za jego plecami oraz określić poziom komunikatów wypowiedzanych przez dzieci (mały zasób słów, słowa wulgarne, język dziecienny – nieadekwatny do wieku). Bardzo pomocne są tutaj arkusze obserwacji stosowane podczas prowadzenia zajęć (*Procedura Oceniania* wydana przez Międzynarodową Fundację Sherborne, *Skala Obserwacji Zachowania Dzieci i Rodziców Marty Bogdanowicz* czy *Arkusz Obserwacji Zachowania Cyndi Hill*). Ogromne znaczenie w umiejętnościach komunikacyjnych ma głos osoby prowadzącej, pozytywne komunikaty oraz reagowanie na komunikaty uczestników (aktywne słuchanie) i mowę ciała. Głos – jako środek porozumiewania się – jest bardzo ważny i powinien być niski, cichy i zachęcający. Wypowiedzane komunikaty zawsze powinny mieć wydźwięk pozytywny – unikamy krytykowania i oceniania. Jeśli podejmowana przez dziecko aktywność nie zakończyła się oczekiwanym rezultatem powinniśmy zachęcać dziecko do dalszych prób, co wpłynie korzystnie na poczucie własnej wartości uczestników. „Ważne jest także, aby mówić do uczestników – informować, co się będzie działo, dodawać otuchy, jeśli to konieczne, a tam gdzie jest to możliwe – wywoływać reakcję wokalną” (Hill, 2013, s. 60).

Jak twierdził Piaget (1967) w okresie heteronomii moralnej dziecko uważa osobę dorosłą za autorytet, który darzy szacunkiem. W procesie rozwoju dziecko powinno doświadczać szacunku i zrozumienia również ze strony dorosłych. Kluczowe jest stwarzanie przestrzeni do wolnej, wpływającej z naturalnej potrzeby aktywności, wspieranej przez dorosłego. „Człowiek jest istotą społeczną. Nie da się osiągnąć szczęścia z pominięciem drugiego człowieka. Niszczenie ludzi, izolacja od nich etc. spowodować może deprivację relacji społecznych” (Kuk, Gala-Kwiatkowska, 2017, s. 203).

TAB.1. ANALIZA KORZYŚCI PLYNĄCYCH Z ZASTOSOWANIA RUCHU ROZWIJAJĄCEGO Z UWZGLĘDNIENIEM WARTOŚCI MORALNYCH

Kategorie ruchu SDM	Ruch prowadzący do poznania własnego ciała	Ruch kształtujący związek z otoczeniem fizycznym	Ruch kreatywny	Ruch wiadący do wytworzenia związku z drugim człowiekiem	Ruch prowadzący do współdziałania w grupie
Aktywności	<ul style="list-style-type: none"> • Ćwiczenia wyczuwania, nazywania, masowania części ciała (brzucha, pośladków, pleców) • Ćwiczenia wyczuwania rąk i nóg • Ćwiczenia wyczuwania stawów (kolan, łokci itp.) • Ćwiczenia wyczuwania twarzy (nos, uszy, policzki, usta, czoło, język itp.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ćwiczenia oparte na kontakcie ciała z podłożem (poziom podłogi, pozycja siedząca, pozycja stojąca): - kołysanie/kołysanie się - przechodzenie przez „domki”, „tunele” - przewracanie i - pełzanie i czołganie się - przechodzenie pod i nad osobami - czworakowanie 	<p>Aktywności oparte na pomysłowości dziecka. Prowadzący jedynie podpowiada co chce uzyskać, ale sposób w jaki dziecko osiąga cel jest indywidualny i spontaniczny. Aktywności kreatywne powinny przewijać się w każdej aktywności podczas zajęć SDM</p>	<p>Aktywności oparte na pracy grupowej z poszanowaniem i zrozumieniem potrzeb wszystkich uczestników. Ćwiczenia te dają możliwość sprawdzenia siebie w różnych rolach społecznych. Oparte na zabawach relacyjnych „Z”, „razem”, „przeciwko”.</p>	<p>Aktywności oparte na pracy grupowej z poszanowaniem i zrozumieniem potrzeb wszystkich uczestników. Ćwiczenia te dają możliwość sprawdzenia siebie w różnych rolach społecznych. Oparte na zabawach relacyjnych „Z”, „razem”, „przeciwko”.</p>
Korzyści po przeprowadzonych zajęciach Ruchu Rozwijającego	<ul style="list-style-type: none"> • Wzrost poczucia własnej wartości i pozytywnego obrazu siebie • Pewność siebie • Zaufanie do siebie • Odkrycie fizycznych ograniczeń • Wzbogacenie wiedzy o sobie samym • Doskonalenie sprawności psychomotorycznej 	<ul style="list-style-type: none"> • Doskonalenie orientacji w przestrzeni • Doskonalenie sprawności psychomotorycznej • Wzmacnianie koordynacji ruchowo – czuciowej • Rozluźnianie napięć emocjonalnych i fiz. • Rozwój koncentracji uwagi • Wzbogacenie wiedzy o świecie 	<ul style="list-style-type: none"> • Rozszerzenie zakresu orientacji – odróżnienie świata realnego od fantazji • Uwolnienie od napięć i odregowanie emocji • Nauka wyrażania emocji • Rozwijanie twórczości, fantazji i pomysłowości • Rozluźnianie mięśni • Kształtowanie działań spontaniczno – reaktywnych 	<ul style="list-style-type: none"> • Nauka współdziałania z partnerem • Nauka troski o drugiego człowieka i zachowań empatycznych • Wzbogacenie wiedzy o drugim człowieku • Doskonalenie komunikacji 	<ul style="list-style-type: none"> • Poznawanie granic innych osób • Umiejętne korzystanie z siły • Nauka norm i reguł postępowania z drugim człowiekiem • Kształtowanie wrażliwości na potrzeby członków grupy
Płynące korzyści dla wsparcia wartości aksjologicznych	<ul style="list-style-type: none"> • Budowanie poczucia własnej wartości i odrębności • Akceptacja siebie jako jednostki różniącej się od innych/ mającej własny osąd 	<ul style="list-style-type: none"> • Kształtowanie wartości estetycznych piękna ruchu i ciała • Ugruntowanie ciała, które poprawia stan psychiczny, dziecka („wolność w przestrzeni”) • Budowanie strefy bezpieczeństwa dziecka 	<ul style="list-style-type: none"> • Nauka rozwiązywania problemów moralnych • Poszukiwanie kreatywnych rozwiązań • Poszerzanie indywidualizacji • Nauka samodzielności w wykonywaniu zadań i myślenia • Umiejętne wybieranie aktywności z uwzględnieniem własnych wartości 	<ul style="list-style-type: none"> • Wzbudzenie procesów wartościowania (wybieranie, ocenianie, działanie) • Poszerzanie orientacji dziecka w świecie wartości (inaczej nie znaczy źle) • Nauka wartości: szacunek, empatia, tolerancja, prawda, 	<ul style="list-style-type: none"> • Doskonalenie sposobów rozmowy moralnego, aby ułatwić dziecku samodzielne odkrywanie w kontaktach z innymi zasad etycznego postępowania • Kształtowanie odpowiedzialności za drugą osobę

Dziecku należy pomagać skoncentrować się na doświadczeniach tak, aby było świadome tego, co dzieje się z jego ciałem podczas ruchu (Sherborne, 2012, s. 12).

Doświadczenia ruchowe i „słuchanie” swojego ciała staną się dla niego najlepszą lekcją. Efektem zajęć Ruchu Rozwijającego staje się, nie tylko rozwój fizyczny dziecka, ale również ważna kreacja wartości ludzkich, takich jak: szacunek i empatia w odniesieniu do drugiego człowieka, która może objawiać się pozytywną komunikacją. Inne wartości, które niesie ze sobą SDM to budowanie swojej indywidualności oraz kreatywne rozwiązywanie sytuacji problemowych.

Podsumowanie

Aktywności zaproponowane przez Sherborne dla dzieci młodszych wspomagają ich rozwój moralny nie tylko poprzez sytuacje ruchowe podczas zajęć, ale również poprzez dobraną do wieku uczestników komunikację i wynikającą z niej poprawę relacji z otoczeniem (tab. 1). Można powiedzieć, że przejście z realizmu do relatywizmu moralnego przebiega szybciej, bo dziecko doświadcza większej ilości sytuacji zmuszających go do analizowania, myślenia, kreowania i rozwiązywania problemów, a także umiejętnego komunikowania o swoich przeżyciach (tak pozytywnych, jak i negatywnych). Praca z dziećmi w aspekcie rozwoju moralnego ma na celu rozwijanie pozytywnych postaw i wzrost wrażliwości względem innych osób, co przypuszczalnie będzie się przekładać na doświadczenia dnia powszechnego takie jak: lepsza komunikacja i rozumienie komunikatów czy poprawa relacji dorosły – dziecko (Hill, 2013, s. 50). „Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne jest pomocna w budowaniu bliskich relacji z innymi poprzez aktywność fizyczną” (Pokorska, 2017, s. 134). Podejmowanie wspólnych działań z rówieśnikami stanowi czynnik formujący rozwój moralny ze względu na potrzebę bycia traktowanym na równi (Obuchowska, 2007, s. 182). Można powiedzieć, że nauczyciel prowadzący zajęcia Ruchu Rozwijającego „potrafi skoncentrować swoją uwagę na godność i wartości każdej jednostki, której niesie pomoc i na tkwiących w każdej z nich potencjalnych wartościach” (Maszczak, 2009, s. 15).

Bibliografia:

- Dziubiński, Z. (2017). Osobowość w kontekście kultury fizycznej, (w:) Z. Dziubiński, K.W. Jankowski (red.), *Kultura fizyczna a osobowość*, 27-54, Warszawa: Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej.
- Grabowski, H. (1999). *Teoria fizycznej edukacji*, Warszawa.
- Hill, C. (2013). *Komunikacja poprzez ruch. Ruch Rozwijający Sherborne dążenie do poszerzania perspektyw*, Warszawa: Centrum Szkoleniowo- Wydawnicze Arteer Elżbieta Rybicka.
- Huizinga, J. (1985). *Homo ludens: zabawa jako źródło kultury*, Warszawa: wyd. 2. Czytelnik.

- Kataryńczuk-Mania, L., Magda-Adamowicz M., Olczak A. (2017). *Pedagogika przedszkolna szansą na świadome budowanie potencjału dziecka*, Toruń: wyd. Adam Marszałek.
- Kuk, A., Gala-Kwiatkowska A. (2017). Typy miłości i style rozwiązywania konfliktów studentów i studentek uczestniczących w warsztatach psychologicznych, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4 (32), 197-207.
- Ma, H. K. (2013). The moral development of the child: an integrated model. *Frontiers in Public Health*, 1, 57. doi:10.3389/fpubh.2013.00057
- Loland, S. (2002). *Fair play in sport. A moral norm system*, London-New York.
- Maszczyk, T. (2009). *Edukacja fizyczna w nowej szkole*, Warszawa: AWF.
- Nowacka-Dobosz, S., Pokorska M., Gala-Kwiatkowska A., Wójcik, K. (2019). Budowanie poczucia bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego w okresie wczesnej adolescencji, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 1 (37), 6-18.
- Obuchowska, I. (2007). Adolescencja. (w:) B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, 163-201, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Patanella, D. (2011). Piaget's Theory of Moral Development, (in:) S. Goldstein, J.A. Naglieri (eds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development*, Springer, Boston, MA.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*, London: Kegan, Paul, Trench, Trubner & Co.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Petrie, P. (2013). *Komunikacja w pracy z dziećmi i młodzieżą. Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, tłum. Gilewicz J., Poznań: Zys i S-ka Wydawnictwo.
- Pokorska, M. (2017). Poprawa relacji rodzic – dziecko poprzez wspólną aktywność fizyczną z zastosowaniem Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne u dzieci zdrowych (w:) J. Nowocień, K. Zuchora (red.) *Wychowanie przez sport w rodzinie i grupach społecznych, w tym w środowisku akademickim*, Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Polska Akademia Olimpijska, Komitet Pierre'a de Coubertin w Polsce.
- Pokorska, M., Nowacka-Dobosz, S. (2019). Edukacyjny charakter zajęć Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (w:) K. Kuszak, R. Chęciński (red.) *Od inspiracji ku przyszłości. Wybrane zagadnienia współczesnej edukacji*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Sherborne, W. (2012). *Ruch Rozwijający dla dzieci*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sujak, E. (2006). *Psychologia komunikacji*, Kraków: Wydawnictwo WAM.