

Anna Chałupczak
Anita Duplaga
Ewelina Dziechciowska
Maciej Grątkowski
Justyna Krawiec

Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Filozoficzny, Instytut Psychologii

Wolność oczami dziecka – poznawcza reprezentacja wolności w średnim i późnym dzieciństwie¹

Freedom Through the Eyes of Children –
The Cognitive Representation of Freedom
in Middle and Late Childhood

SŁOWA KLUCZOWE STRESZCZENIE

wolność, reprezen-
tacja poznawcza,
rozwój reprezentacji,
reprezentacja wolno-
ści, średnie i późne
dzieciństwo

W artykule zaprezentowano wyniki badań nad poznawczą reprezentacją wolności u dzieci w średnim i późnym dzieciństwie, w oparciu o filozoficzne i psychologiczne rozumienie niniejszej problematyki. Podstawą rozważań były klasyczne: J. Piageta i L. Wygotskiego, i współczesne: A. Karmiloff-Smith, K. Nelson, J. Mandler modele reprezentacji oraz koncepcja budowania doświadczenia M. Tyszkowej. Wymienione koncepcje pozwalają ujmować reprezentację poznawczą w kategoriach specyficznie ludzkiego sposobu zdobywania wiedzy, który polega na ciągłej redeskrypcji posiadanych informacji.

¹ Artykuł powstał na podstawie projektu realizowanego w ramach seminarium „Rozwój reprezentacji poznawczej” pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Kielar-Turskiej, w Instytucie Psychologii Akademii Ignatianum w Krakowie.

Badaniami objęto trzydzieścioro troje dzieci w wieku sześciu lat i trzydzieścioro jeden w wieku dziewięciu lat. Wykorzystana została metoda kliniczna Piageta w oparciu o stworzony kwestionariusz. Dzieci wymieniały skojarzenia ze słowem *wolność*, przedstawiały ją w sposób graficzny i prezentowały możliwość podejmowania decyzji w relacji z rodzicami.

Zebrany materiał werbalny i niewerbalny pokazuje, że dzieci posługują się reprezentacjami wolności na poziomie ukrytym i jawnym.

KEYWORDS ABSTRACT

freedom, cognitive representation, development of representation, representation of freedom, middle and late childhood

The paper presents the results of research on cognitive representation of *freedom* in middle and late childhood, based on the philosophical and psychological understanding of the issue. The basis of the considerations were classic models of representation: J. Piaget and L. Wygotski, modern models: A. Karmiloff-Smith, K. Nelson, J. Mandler and theory of building the experience of M. Tyszkowa. These theories say that cognitive representation is uniquely human way of gaining knowledge which is connected with continuous redescription of obtained information.

The research involved 33 six-year-old- and 31 nine-year-old children. Researchers used the Piaget's clinical method which was based on a created questionnaire. The children's task was to provide connotations with the word *freedom*, paint the *freedom* and tell about the possibility of making decisions in their relationship with parents. Obtained material (verbal and non-verbal) shows that children use the representations of *freedom* at the implicit and explicit level.

Wprowadzenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie badań dotyczących postrzegania wolności przez dzieci w okresie średniego i późnego dzieciństwa. We wprowadzeniu teoretycznym przedstawiono naturę reprezentacji poznawczej wolności oraz zmiany rozwojowe w jej zakresie.

Natura wolności. Kategoria „wolność”, mimo że rozpatrywana od starożytności, nie straciła na ważności i wciąż pozostaje w centrum zainteresowań badaczy z różnych dziedzin wiedzy. Pojęcie wolności funkcjonuje zarówno w wiedzy potocznej, jak i pojawia się w dyskursie naukowym. Ma charakter interdyscyplinarny, jest rozważane z różnych perspektyw: filozoficznej, psychologicznej, pedagogicznej, moralnej, czy prawnej².

² T. Prusiński, *Psychologiczne rozumienie wolności. Przegląd prób konceptualizacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 7, s. 24-44.

W filozofii starożytnej wolność łączono z pojęciem obywatelstwa i prawem do uczestnictwa w życiu politycznym. Arystoteles ujmował wolność jako przeciwieństwo dla niewolnictwa. Zgodnie z tym przekonaniem, część osób sprawuje władzę, a część jej podlega. Za człowieka wolnego uważał Arystoteles tego, który żyje sam dla siebie. Cechą pozostawania wolnym jest kierowanie się w swoich działaniach rozumem i możliwość decydowania o sobie. Wolność, zdaniem Arystotelesa, oznacza niepodleganie władzy³.

Filozofowie ujmowali wolność w kontekście wolnej woli. W taki sposób wypowiada się św. Augustyn, który rozważa ją w kontekście różnic stawiających człowieka wyżej od innych stworzeń żywych, zwierząt i roślin. Według św. Augustyna jednym z wymiarów woli jest „dobra wola”, która zachęca do uczciwego i sprawiedliwego postępowania w zgodzie z zasadami moralnymi⁴.

Z kolei, w ujęciu Jana Jakuba Rousseau, osobą wolną jest ten, „kto pragnie tego, czego może dokonać i czyni to, czego pragnie”⁵. Wolność uznaje filozof za wartość przypisaną człowiekowi od początku jego istnienia i w związku z tym nie powinna być ona przez nikogo ograniczana. Wspólne życie społeczne przy równoczesnym uwzględnieniu wolności każdego człowieka jest, według Rousseau, możliwe dzięki koncepcji umowy społecznej⁶.

Zdaniem Johna Stuarta Milla, wolność to możliwość postępowania zgodnie z własnymi pragnieniami. Takie podejście zakłada, że człowiek potrafi zrezygnować z tego, czego nie może osiągnąć. Wyzwolenie od nierealnych pragnień i dążeń czyni człowieka wolnym⁷. Natomiast Immanuel Kant opisuje wolność jako opieranie się pragnieniom, kontrolowanie ich, a nie całkowite wyrzeczenie. Istotą wolności jest zarządzanie pragnieniami. Granice własnej wolności wyznacza autonomia, czyli podleganie tylko tym prawom, które sami sobie ustanawiamy.

W rozważaniach filozofów wolność ujmowana jest w kategoriach niepodlegania władzy, przestrzegania umów społecznych, postępowania zgodnie z zasadami moralnymi, kontrolowania swoich pragnień. W psychologii zainteresowanie problematyką wolności i jej ujęcie jest odmienne w różnych paradygmatach: behawioralnym, psychoanalitycznym, humanistycznym.

W psychologii behawioralnej przedmiotem badań jest przede wszystkim zachowanie człowieka. Behawioryzm, zwłaszcza w klasycznej formie, cechował się

³ I. Berlin, *Cztery eseje o wolności*, Warszawa 1994.

⁴ św. Augustyn, *Wyznania*, Kraków 1995.

⁵ I. Berlin, *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*, Warszawa 1991.

⁶ M. Kilianowski, *O granicach wolności i groźbie tyranii. J.J. Rousseau i jego krytycy*. „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2012, nr 21, s. 335-347.

⁷ I. Berlin, *Dwie koncepcje wolności*, dz. cyt.

mechanistycznym postrzeganiem człowieka, z pominięciem jego niepowtarzalności i indywidualności. Marginalizuje się tu zjawiska nieempiryczne, niepodlegające bezpośredniemu zmierzaniu, a za takie uważane były rzeczy z natury niematerialne, takie jak uczucia, osobowość, idee czy siła woli. Można więc powiedzieć, że behawiorystyczny redukcjonizm wyeliminował rozważania nad wolnością człowieka⁸.

O wolności w podejściu psychoanalitycznym mówi się nie wprost i raczej w kontekście jej ograniczenia przez kierujące człowiekiem popędy i instynkty. W koncepcji Zygmunta Freuda, człowiek to w pewnym sensie bierna istota, na którą działa mocna i nieuświadomiona siła. Twórca psychoanalizy uważał, że człowiek i jego postępowanie kształtowane są przez dwa podstawowe motywy – seksualność i agresywność. Dopóki uwarunkowania determinujące myśli, uczucia i zachowanie człowieka, pozostają poza zakresem jego świadomości, dopóty jego wolność jest ograniczona. Zakres wolności poszerza się zatem w momencie, w którym działające na nas impulsy stają się przez nas uświadamiane i kontrolowane⁹.

Dużo miejsca problematyce wolności poświęca się natomiast w psychologii humanistycznej. Erich Fromm w swojej koncepcji wolności, nawiązuje do dwóch sprzecznych sił, które wpływają na poczucie bycia wolnym. Tego rodzaju sprzeczność, która jest zakorzeniona w ludzkim życiu, odnosi się do moralności, działania w dobrej lub złej intencji, zgodnie z tym, co jest akceptowane bądź odrzucone. W tej koncepcji wolności, ważne znaczenie ma również działanie zgodne z rozumem. Takie działanie zgodne z racjonalnością, w ujęciu Fromma, jest działaniem wolnym. Wolność jest działaniem zgodnym z koniecznością, która jest uświadomiona, a człowiek znajduje istniejące alternatywy oraz ich konsekwencje¹⁰.

Viktor Frankl uważał, iż do istoty człowieka przynależy komponent woli, potrzeba poszukiwania sensu. Wolność jest przestrzenią, w której możliwe jest indywidualne nadawanie sensu¹¹. Człowiek w swoich działaniach, kieruje się w konkretną stronę, potrafi się zawsze jakoś zachować. Zajęcie pewnego stanowiska w działaniu cechuje wolność. Frankl nawiązał także do dwóch wymiarów rozumienia wolności. Po pierwsze, człowiek jest wolny „od czegoś”, od fizyczno-psychicznego uczestnictwa „tu i teraz”, od ram historycznych, społecznych, kulturowych¹². Po drugie, człowiek ma możliwość stawiania się innym, jest to wolność „do czegoś”, pewnego rodzaju samookreślenie. Rozważania Frankla na temat wolności były wykorzystywane w leczeniu

⁸ T. Prusiński, *Psychologiczne rozumienie wolności. Przegląd prób konceptualizacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 7, s. 24–44.

⁹ A. Kokoszka, *Psychoanalityczne ABC*, Kraków 2015.

¹⁰ T. Prusiński, *Psychologiczne rozumienie wolności. Przegląd prób konceptualizacyjnych*, dz. cyt., s. 24–44.

¹¹ Tamże.

¹² V.E. Frankl, *Homo Patiens*, Warszawa 1984.

osób chorych psychicznie. Leczenie było traktowane jako uwolnienie „od” objawów, a także jako możliwość bycia wolnym „do” uczestniczenia we własnym życiu¹³.

Psychologowie wolność wiążą z uświadamianiem i kontrolowaniem impulsów, kierowaniem się rozumem i uświadamianiem konieczności, zajmowaniem pewnego stanowiska w działaniu.

Podsumowując teoretyczne rozważania na temat wolności, warto zwrócić uwagę, że wyłaniają się trzy zasadnicze koncepcje wolności: wolność od, wolność do oraz wolność rozumiana jako samorealizacja. Pierwsze ujęcie wolności oznacza możliwość swobodnego działania jednostki, poza wszelkimi ograniczeniami. Jest to postępowanie zgodnie z własną wolą, wolność od ograniczeń i przeszkód. Wolność do oznacza działanie w ramach ustalonego porządku i w obszarze ustanowionych społecznie granic. Zgodnie z tą ideą, człowiek może korzystać z wolności przy równoczesnym respektowaniu obowiązujących wartości i norm. Przez samorealizację rozumiana jest swobodna działalność człowieka, której celem jest rozwój.

Reprezentacja poznawcza i jej rozwój. Reprezentacja to „rzecz coś oznaczająca, zajmująca miejsce czegoś, symbolizująca lub coś przedstawiająca”¹⁴. Reprezentacja poznawcza (*cognitive representation*), nazywana także reprezentacją wiedzy (*representation of knowledge*) jest formą wewnętrznego przedstawienia części bądź całości rzeczywistości, na przykład przedmiotu, osoby, zdarzenia, miejsca czy relacji. Jest konstruowana przez umysł człowieka i stanowi wewnętrzny odpowiednik obiektów – tych realnie istniejących, ale też odnoszących się do świata abstrakcyjnego. Może być swoistym zbiorem reguł, w odniesieniu do których ludzie tworzą sobie pojęcie zdarzeń, z jakimi mieli styczność¹⁵.

Istnieją dwa stanowiska teoretyczne dotyczące pojawiania się reprezentacji w umyśle: realizm i konstruktywizm. Zgodnie z pierwszym ze wspomnianych stanowisk, reprezentacje tworzą się w wyniku bezpośredniego odwzorowania bodźca w umyśle. Psychologowie będący zwolennikami podejścia konstruktywistycznego przyjmują, że reprezentacje są konstruowane, tworzą się w procesie budowania złożonej konstrukcji umysłowej. Od wielu lat odchodzi się od realizmu w zakresie tworzenia się reprezentacji na rzecz drugiego ujęcia, nie ma już bowiem wątpliwości, że w tworzeniu odzwierciedleń świata w umyśle ważna jest aktywność jednostki.

Do teorii konstruktywistycznych należy koncepcja zaproponowana przez Jeana Piageta. Zgodnie z nią rozwój poznawczy dziecka ma charakter stadialny. Tworzenie reprezentacji umysłowych przez dziecko zaczyna się pod koniec pierwszego stadium rozwoju poznawczego, zwanego okresem inteligencji sensoryczno-motorycznej

¹³ T. Prusiński, *Psychologiczne rozumienie wolności. Przegląd prób konceptualizacyjnych*, dz. cyt.

¹⁴ S.A. Reber, S.E. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2011.

¹⁵ E. Filipiak, *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz 2011.

i postępuje przez okres wyobrażeń przedoperacyjnych w kierunku operacji: konkretnych i formalnych. Według Piageta istnieją dwa typy wewnętrznej reprezentacji: przez symbole i przez znaki. Pierwszy rodzaj reprezentacji ma charakter idiosynkratyczny, indywidualny i osobisty, natomiast drugi związany jest z komunikowaniem z innymi¹⁶. W swojej koncepcji Piaget zwraca uwagę na to, że tworzenie modeli rzeczywistości przez dziecko odbywa się poprzez jego własne doświadczenie. W toku rozwoju dziecko dochodzi do wiedzy pełnej, uporządkowanej i logicznej.

O wewnętrznym reprezentowaniu świata przez dziecko mówi Lew Wygotsky. Rozwój poznawczy odbywa się w kontekście kulturowym, przy szczególnym udziale komunikacji. Dziecko w toku własnej aktywności poznaje przedmioty i uczy się ich używać. Próbuje stosować je w taki sposób, w jaki robią to osoby starsze, bardziej zaawansowane w rozwoju. Równocześnie poznaje ich nazwy. Momentem kulminacyjnym jest rozwój mowy wewnętrznej¹⁷.

Według Jerome'a Brunera, istnieją trzy systemy reprezentacji wyróżnione na podstawie sposobu ich wytwarzania: reprezentacja enaktywną, ikoniczna oraz symboliczną. Reprezentacja enaktywna jest wynikiem działania i manipulowania; ujmuje przedmioty i zdarzenia w kategoriach związanych z nimi czynności oraz prowadzących do nich działań¹⁸. Reprezentacja ikoniczna to przedstawienie zjawisk i rzeczy w postaci obrazów. Reprezentacja symboliczna związana jest z werbalizowaniem doświadczeń. Dziecko w toku rozwoju uczy się dokonywać zmiany zapisu informacji i w efekcie potrafi korzystać z tych sposobów reprezentowania świata równocześnie¹⁹.

Na podstawie modeli klasycznych powstały nowe koncepcje reprezentacji poznawczej, stworzone przez: Annette Karmiloff-Smith, Katerine Nelson, Jean Mandler, a w Polsce przez Marię Tyszkową. Według Karmiloff-Smith rozwój poznawczy prowadzi od wiedzy ukrytej, czyli nieuświadomianej, do wiedzy jawnej, zwerbalizowanej. Gromadzenie doświadczenia przez dziecko rozpoczyna się od praktycznego działania, które trwa aż do momentu osiągnięcia behawioralnego mistrzostwa w danej dziedzinie. Uczenie się wykonywania danej czynności możliwe jest dzięki kontaktom ze środowiskiem zewnętrznym i informacjom z niego uzyskiwanym. Po osiągnięciu behawioralnego mistrzostwa, czyli wykonywaniu danej procedury w sposób biegły i automatyczny, mają miejsce procesy organizacji i reorganizacji reprezentacji wewnętrznej. Następnie dziecko uzyskuje kontrolę nad reprezentacjami poznawczymi, co wiąże się z rozpoczęciem metaprocesu prowadzącego do zapisania wiedzy do tej

¹⁶ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011.

¹⁷ H. Liberska, *Teorie rozwoju psychicznego*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt.

¹⁸ E. Filipiak, *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz 2011.

¹⁹ M. Białecka-Pikul, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu: badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*, Kraków 2002.

pory ukrytej w reprezentacje jawne, które mają trzy poziomy. Koncepcja Karmiloff-Smith podkreśla modułowy charakter rozwoju wewnętrznych reprezentacji. Oznacza to, że przebiega on niezależnie dla każdej z dziedzin poznania²⁰.

W ujęciu Nelson, reprezentacje to pewnego rodzaju modele świata, które są konstruowane dzięki zdobywanym doświadczeniom. Badania, którymi objęła dzieci w wieku od 4 do 17 lat, pokazały, że nawet u najmłodszych istnieją skrypty, których podstawą powstawania są ogólne reprezentacje zdarzeń. Tego rodzaju skryptopodobne formy organizacji wiedzy mają charakter nieświadomy, stanowią rodzaj pamięci utajonej. Są to struktury wiedzy „typu jak”. W ciągu rozwoju na bazie skryptu są tworzone kategorie. Można zatem powiedzieć, że w oparciu o procedury wyodrębniona zostaje deklaracja, struktura wiedzy „typu, że”²¹.

Podobny rozwój struktur wiedzy, a mianowicie od proceduralnych do deklaracyjnych, przedstawia Mandler. Według niej zmiana formy zapisu wiedzy związana jest z istnieniem dużej liczby procedur, co sprawia, że reprezentacja staje się nieekonomiczna i nieużyteczna. Za bezpośredni czynnik redeskrpcji uważa osiągnięcie automatycznego poziomu funkcjonowania procedury²². Mandler zwraca dodatkowo uwagę na to, że pewne formy wiedzy deklaratywnej są obecne już na samym początku rozwoju człowieka (np. prosty schemat twarzy ludzkiej występujący u noworodków)²³.

Koncepcja rozwoju psychicznego Marii Tyszkowej przedstawia tworzenie i przekształcanie świata wewnętrznego z perspektywy indywidualnego poznawania rzeczywistości. W ujęciu M. Tyszkowej podstawowym terminem jest doświadczenie indywidualne, traktowane jako materiał rozwojowy zbierany i opracowywany w ciągu życia przez każdego człowieka. Doświadczenie to ma charakter indywidualny, co oznacza, że jest zdobywane przez jednostkę w biegu życia, a jego treści są unikatowe i wyjątkowe. Doświadczenie jest gromadzone przez całe życie w wyniku aktywności własnej podmiotu, a więc działań i zachowań człowieka oraz podejmowanych przez niego czynności sensorycznych, motorycznych, poznawczych. Formy aktywności w toku życia są modyfikowane. Doświadczenie indywidualne jest zapisywane w formie wewnętrznej reprezentacji, obrazu umysłowego. Zawiera schematy czynności, wzory interakcji z innymi ludźmi, a także przeżycia i doświadczenia związane z kulturą. Gromadzone doświadczenie podlega procesom strukturacji i restrukturacji, czyli jest organizowane: na osi czasu, w postaci kolekcji (powiązanie sytuacyjnie), bądź jako

²⁰ K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny*, Wrocław 1996.

²¹ Tamże.

²² Tamże.

²³ M. Białecka-Pikul, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu: badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*, dz. cyt.

kategorie (powiązanie treściowe). Struktury te pod wpływem zdobywania nowych doświadczeń podlegają reorganizacji²⁴.

Współczesne modele ujmują rozwój reprezentacji w kategoriach specyficznie ludzkiego sposobu zdobywania wiedzy, który polega na ciągłej redeskrypcji posiadanych informacji. Do analizy doświadczeń życiowych, oprócz trybu paradygmatycznego, wykorzystaly tryb narracyjny, a więc zwróciły uwagę na indywidualność i kontekst pojedynczych wydarzeń. W nowych koncepcjach dotyczących reprezentacji widoczne jest to, że obraz świata u dziecka kształtuje się poprzez przejście od utajonych form reprezentowania rzeczywistości do form coraz bardziej świadomych, umożliwiających szybkie i efektywne korzystanie ze zgromadzonych informacji. Charakterystyczne dla nowych modeli jest również pokazanie, że reprezentację początkowo tworzą procedury, co oznacza, że obraz rzeczywistości jest zapisany w kategoriach czynności. W rozwoju przechodzi się do zapisu w innej postaci – deklaratywnej, czyli przy charakterystyce rzeczywistości dziecko nie posługuje się już używaniem procedur, a potrafi bezpośrednio powiedzieć, czym dany element rzeczywistości jest, podając nazwę kategorii i charakterystyczne dla danego obiektu cechy.

Metodologia badań własnych

W przeprowadzonych badaniach interesował nas obraz wolności u dzieci w okresie średniego i późnego dzieciństwa. Postawiliśmy następujące pytania badawcze: Czy wraz z wiekiem zachodzą zmiany struktury reprezentacji wolności? Czy i jak przekształca się identyfikowanie poczucia wolności dziecka w kontekście zachowania rodziców?

W badaniu wzięło udział 64 dzieci w wieku 6 (n=33) i 9 (n=31) lat. Dzieci uczęszczały do krakowskich przedszkoli (5) i szkół podstawowych (2). Rozmowy prowadzono w oddzielnym pomieszczeniu, starając się o zapewnienie warunków sprzyjających koncentracji uwagi dziecka. Wypowiedzi dzieci nagrywano na dyktafon. Całe badanie składało się z 4 części i trwało od 30 do 50 minut.

W pierwszej części badań sprawdzaliśmy rozumienie wolności wyrażone poprzez rysunek. Dzieci, na prośbę badającego: *Narysuj wolność*, wykonywały rysunek na kartce formatu A4, jedną, dowolnie wybraną kredką. Po wykonaniu rysunku dziecko było proszone o komentarz wyjaśniający: *Opowiedz, co narysowałeś*. To zadanie trwało od 5 do 7 minut.

Na drugim etapie badań przyjrzelśmy się jawnemu pojmowaniu pojęcia „wolność”. Skorzystaliśmy ze stworzonego we Francji Testu Skojarzeń René Miche’a,

²⁴ M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1998.

stosowanego do badań leksykograficznych i przeniesionego do warunków polskich przez Władysława Miodunkę²⁵. Dzieci były proszone, aby kolejno wymienić, jakie osoby, przedmioty, czynności i właściwości kojarzą im się z wolnością. Instrukcja brzmiała: *Jakie osoby (przedmioty, czynności, właściwości) kojarzą Ci się z wolnością?* Całe zadanie trwało około 10 minut.

Kolejną, trzecią częścią badania, była rozmowa z dzieckiem na temat natury wolności. Badane dziecko było pytane: *Jaka jest wolność?, Co to znaczy być wolnym człowiekiem?, Co czuje wolny człowiek? Czy każdy człowiek jest wolny? Kto o tym decyduje?* Na rozmowę przeznaczono od 10 do 15 minut. Pytania te pozwoliły, w dalszej części, na określenie rodzaju wolności, jaką rozumie dziecko, to jest wolności „od”, wolności „do” oraz samostanowienia.

Ostatnia, czwarta część badania dotyczyła uchwycenia zakresu wolności przyznanego dzieciom przez rodziców. Do tego celu zastosowano metodę rozmowy kierowanej według kwestionariusza przygotowanego przez Kingę Gizbert-Studnicką²⁶. Dzieci opisywały, jak w prezentowanej sytuacji zachowaliby się ich rodzice. Przedstawione sytuacje dotyczyły następujących zagadnień: dysponowania swoją własnością (1), realizowania zainteresowań (2), dysponowania wolnym czasem (3) oraz prezentowania swoich przekonań (4). Badany czytał kolejno każdą historię, po czym dziecko udzielało odpowiedzi. Na prośbę badanego, instrukcja była czytana ponownie. Ostatnia część badania trwała około 15 minut.

Podajemy przykład jednej z historyjek, w dwu wersjach: dla dziewczynek i dla chłopców. Historia dotycząca reakcji rodziców na prezentowane przez dziecko przekonania. Instrukcja skierowana do dziewczynek była następująca:

Spróbuj wyobrazić sobie taką sytuację. Koleżanki śmieją się z Ciebie, że w wolnym czasie lubisz sklejać modele samolotów, a przecież to nie jest zajęcie dla dziewczynki. Opowiedziałas o tym tacie. Co poradziłby Ci tato?

- a) Poradziłby Ci, abyś powiedziała koleżankom, że na świecie jest wiele sławnych i podziwianych kobiet, które wykonują męskie zawody.
- b) Zapytałby, czy nie chciałabyś chodzić na jakieś zajęcia plastyczne, np. rzeźbiarskie.
- c) Zaproponowałby, żebyś pomyślała jak przekonać koleżanki, że sklejanie samolotów to jest zajęcie tylko dla chłopców.
- d) Powiedziałby Ci, żebyś spokojnie zastanowiła się, co chciałabyś zrobić w takiej sytuacji.
- e) Powiedziałby Ci, żebyś zamiast sklejać modele zapisała się na zajęcia rzeźbiarskie.
- f) Poradziłby Ci coś innego. Co?
- g) A jak postąpiłaby mama?

²⁵ M. Miodunka, *Teoria pól językowych: społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, Warszawa 1980.

²⁶ K. Gizbert-Studnicka, *Doświadczenie wolności przez dzieci ośmio- i dziewięcioletnie*, [w:] *Dziecko jako obiekt badań pedagogicznych. Konteksty teoretyczne i empiryczne*, red. M. Błędowska, J. Michalak, Łódź 2000.

Natomiast chłopcy usłyszeli poniższą historię:

Wyobraź sobie taką sytuację. Koledzy śmieją się z Ciebie, ponieważ chodzisz na lekcje do klubu tanecznego, a przecież taniec to nie jest zajęcie dla chłopaka. Opowiedziałeś o tym tacie. Co poradziłby Ci tato?

- a) Powiedziałyby, żebyś spokojnie zastanowił się, co chcesz zrobić w takiej sytuacji.
- b) Poradziłby Ci, abyś powiedział kolegom, że na świecie jest wielu sławnych i podziwianych tancerzy.
- c) Powiedziałyby Ci, żebyś zamiast na lekcje tańca zapisał się do klubu sportowego.
- d) Zapytałby, czy nie chciałbyś chodzić na jakieś zajęcia do klubu sportowego.
- e) Zaproponowałby, żebyś pomyślał, jak przekonać kolegów, że taniec to nie jest zajęcie tylko dla dziewcząt.
- f) Poradziłby Ci coś innego. Co?
- g) A jak postąpiłaby mama?

Wyniki badań własnych

Skojarzenia ze słowem wolność. Zebrane metodą skojarzeń wypowiedzi zostały poddane analizie (tabela 1.). Każdą grupę skojarzeń, czyli skojarzeń dotyczących osób, przedmiotów, czynności i własności, poddano kategoryzacji opartej na podobieństwie treściowym. I tak, dla kategorii osób wyróżniono następujące podkategorie: członkowie rodziny, koledzy i koleżanki, osoby uwięzione, służby publiczne, postaci związane z kultem religijnym, zwierzęta, osoby walczące o wolność, postaci związane z kulturą oraz inne. Podkategorie dotyczące przedmiotów to: przedmioty związane z dzieckiem, przedmioty związane z wolnością (zapewnieniem lub ograniczeniem), elementy przyrody, symbole narodowe i inne symbole oraz inne. Utworzono następujące podkategorie czynności: czynności, które służą przekształcaniu rzeczywistości, czynności, które służą kontaktom z innymi, czynności motoryczne związane z podmiotem, czynności psychiczne związane z podmiotem oraz inne. W kategorii właściwości wyróżniono: cechy fizyczne, cechy psychiczne, cechy dotyczące kontaktów społecznych, cechy związane z kulturą oraz inne.

Najwięcej wypowiedzi, zarówno młodszych, jak i starszych dzieci, dotyczyło czynności związanych z wolnością (kategoria: czynności, tabela 2.). Były to najczęściej nazwy różnych czynności motorycznych wykonywanych przez dzieci, np. bieganie, spacerowanie, skakanie, granie w piłkę. Czynności związane z przekształcaniem rzeczywistości pojawiające się w wypowiedziach badanych sześć- i dziewięciolatków to na przykład: uwalnianie kogoś z więzienia, wypuszczanie zwierzęcia, ucieczka z więzienia, a także walka o wolność. Dzieci dziewięcioletnie zwracały uwagę także na takie formy wolności, które przejawiają się udziałem w wyborach.

Wśród skojarzeń podawanych przez sześciolatki, dotyczących osób (tabela 3.), dominowały nazwy osób uwięzionych i przestępców (np. złodzieje, więźniowie), postaci związanych z kultem religijnym (anioły, Pan Jezus) oraz zwierzęta (np. pszczoły, motyle, mustangi, psy). W wypowiedziach dziewięciolatek najpowszechniejszymi skojarzeniami były nazwy członków rodziny, takie jak na przykład: mama, dziadek, wujek oraz innych osób (np. osoby na emeryturze, nastolatki, gimnazjaliści).

Wśród skojarzeń odnoszących się do przedmiotów (tabela 4.), zarówno u dzieci sześć-, jak i dziewięcioletnich, dominowały nazwy elementów przyrody, takie jak: chmury, drzewa, kwiaty, żywioły, Słońce, Ziemia. Dzieci wymieniały także przedmioty związane z ograniczeniem wolności: klucz, kłatkę, zamknięte drzwi, krzesło. Ponadto wymieniały symbole narodowe: flagę i godło.

W kategorii własności, badane sześć- i dziewięcioletki najczęściej wymieniały cechy związane z kulturą (tabela 5.). Dzieci sześciolatki najrzadziej wymieniały skojarzenia w formie cech. W ich przypadku dominowały cechy związane z kulturą (wolna, dobra) oraz cechy fizyczne (duża). Dziewięcioletki określały wolność w kategoriach cech związanych z kulturą (dobrą, samotną, ładną, interesującą, przyjemną, użyteczną).

Graficzna reprezentacja wolności. Wszystkie badane dzieci sześciolatki i dziewięcioletki podjęły się zadania narysowania wolności. Zebraliśmy 64 rysunki i uzyskaliśmy 82 skategoryzowane wypowiedzenia dotyczące rodzajów wolności związanych z treścią przygotowanych rysunków (38 dla przedszkolaków, 44 dla dzieci szkolnych). Dane zostały przedstawione w tabeli 6.

W oparciu o otrzymane rysunki zostały ustalone następujące kategorie wolności: wolność „od”, samostanowienie, wolność „do” oraz społecznie przyjęte formy wyrażania wolności. Rysunki przypisywane były do kategorii w zależności od znaczeń przedstawionych w wypowiedzi dziecka. W graficznym przedstawieniu zarówno u dzieci sześć-, jak i dziewięcioletnich dominuje przedstawianie wolności w kategoriach ograniczenia, czyli wolność „od” (rysunek 1.). Dzieci rysowały zamknięte w kłatkach zwierzęta, przestępców znajdujących się w więzieniu, postacie opuszczające zamkniętą wcześniej przestrzeń (np. osoby wychodzące z zamkniętego pomieszczenia, motyl wylatujący z wazonu, powietrze wypuszczane z worka), a także osoby zobowiązane do zrobienia czegoś, o czym same nie zdecydowały.

Inne rysunki przedstawiały postacie pozbawione zewnętrznego ograniczenia, a wypowiedzi dziecka wskazywały nie na to, że jest on „wolny od czegoś”, natomiast podkreślały możliwość działania według własnego uznania i wyłącznie ze swoją wolą. Graficzne przedstawienia tego typu zaliczyliśmy do kategorii samostanowienie (rysunek 2). Rysunki przedstawiały dzikie zwierzęta i postacie, które same mogły zdecydować o sobie (tygrys, który szybko biega po dżungli, księżniczki, które zakochały się w tym księciu, w którym chciały).

Kilkoro dzieci zwróciło uwagę na społecznie przyjęte formy wyrażania wolności (rysunek 3.). Rysunki tego typu przedstawiały osoby oddające głos przy urnach wyborczych lub uzyskujące wolność przez zwycięstwo w wojnie.

Analiza rozmowy z dzieckiem. Zebrane w toku całego badania stwierdzenia dzieci na temat natury wolności zostały sklasyfikowane zgodnie z przyjętymi rodzajami wolności. Ze względu na to, że każde dziecko mogło podać dowolną liczbę wyjaśnień, w jednej wypowiedzi mogło zostać ujętych kilka rodzajów wolności. W tabeli 7. przedstawiono ilościowe zestawienie poszczególnych rodzajów wolności pojawiających się w wypowiedziach dzieci.

Dzieci sześciolatnie najczęściej odwoływały się w wypowiedziach do kategorii wolności „od”. Dzieci odnosiły się przede wszystkim do wolności od ograniczeń. Wolny człowiek to ten, który nie jest w więzieniu. Wolność w kategorii „od” może odnosić się nie tylko do człowieka, ale także różnych zjawisk. Dziecko sześciolatnie stwierdza, że: *wolność jest jak słońce, dlatego, że dzień i noc jest do góry nogami, tak np., że Słońce się chowa jakby ktoś je włożył do więzienia, a księżyc wstaje, bo uciekł z więzienia, a potem odwrótnie – księżyc wkładają do więzienia, a słońce ucieka.*

Kategoria wolności „do” pojawiała się znacznie rzadziej w wypowiedziach dzieci sześciolatnich. Wypowiedzi dotyczące tego rodzaju wolności najczęściej nawiązywały do różnego rodzaju ograniczeń lub zakazów ze strony dorosłych, co dobrze obrazuje wypowiedź jednego z dzieci: *kiedy rodzice na to pozwolą.*

Wolność jako samostanowienie pojawiało się również rzadziej niż kategoria wolności „od”. Kategoria samostanowienie zaczyna się u sześciolatków dopiero pojawiać. Wypowiedzi dzieci odnosiły się przede wszystkim do samostanowienia człowieka, np. *można robić co się chce, bawić się.* Niekiedy dzieci dostrzegały również możliwość samostanowienia u zwierząt, np.: *konik jest wolny, bo może swobodnie biegać.*

W celu statystycznego porównania ilości wypowiedzi sześciolatków w poszczególnych kategoriach wykorzystano test kolejności par Wilcoxona. Istotnie statystycznie różnice stwierdzono pomiędzy ilością odpowiedzi w kategorii wolności „od” i ilością odpowiedzi w kategorii wolności „do” ($p < 0,000025$), oraz pomiędzy ilością odpowiedzi w kategorii wolności „od” i ilością odpowiedzi w kategorii samostanowienie ($p < 0,000015$).

Dzieci dziewięcioletnie, podobnie jak sześciolatnie, najczęściej odwoływały się do wolności „od”. Ta forma wolności u dziewięcioletników odnosi się również do wolności od ograniczeń. Dzieci mówiły o wolności Polski, swobodnym posługiwaniu się własnym językiem, czy też możliwości podejmowania własnego wyboru. Człowiek, który nie jest wolny, to ten, który jest w więzieniu.

Kategoria wolności „do” występowała rzadziej niż wolność „od” w wypowiedziach dzieci dziewięcioletnich, nawiązujących do wolności „do”. Uwzględniały one możliwość podejmowania własnych decyzji, na przykład: *każdy człowiek też ma do wszystkiego prawo, tylko do tych dobrych rzeczy.*

Samostanowienie pojawia się u dziewięciolatków częściej niż kategoria wolności „do”. Samostanowienie, zdaniem dzieci dziewięcioletnich, dotyczy przede wszystkim możliwości robienia tego, co się chce, na przykład: *Można samemu wybrać, do jakiej pracy chce się iść. Kiedy jest się wolnym, można robić co się chce, bo na przykład złodziej wybrał, że będzie złodziejem, bo był wolny, ale później są konsekwencje.*

Różnica ilościowa między kategoriami wolności „od” i „do” okazała się istotna statystycznie ($p < 0,0055$). Istotna statystycznie była także różnica w ilościach odpowiedzi w kategorii wolności „do” i samostanowieniem ($p < 0,0425$). Różnice stwierdzono przy użyciu Testu kolejności par Wilcoxona.

W grupie dziewięciolatków dominują wypowiedzi dotyczące wolności „od”, jednak pojawia się znaczący wzrost wypowiedzi dotyczących wolności „do” oraz samostanowienia w porównaniu z grupą dzieci sześciolletnich. W opracowaniu statystycznym różnice pomiędzy ilością wypowiedzi w poszczególnych kategoriach pomiędzy grupą sześć- i dziewięciolatków sprawdzono wykorzystując Test U Manna-Whitneya. Stwierdzono brak różnicy w zakresie kategorii wolności „od” pomiędzy sześć- a dziewięciolatkami (co oznacza, że zarówno sześć-, jak i dziewięciolatki równie często wybierały tę kategorię). Zauważono natomiast różnicę w kategoriach: wolności „do” ($p < 0,0029$) i samostanowienia ($p < 0,0022$) (dziewięciolatki częściej niż młodsze dzieci wybierały te dwie kategorie).

Poczucie wolności dziecka w kontekście zachowania rodziców. Kolejny interesujący nas problem dotyczył poczucia wolności dziecka w zestawieniu z zachowaniem rodziców w sytuacjach związanych z zapewnieniem/ograniczeniem jego wolności. Otrzymaliśmy 82 wypowiedzi dzieci (38 przedszkolaków i 44 dzieci w wieku szkolnym), odnoszących się do czterech rodzajów sytuacji, takich jak: dysponowania swoją własnością, realizowania zainteresowań, dysponowania wolnym czasem oraz prezentowania swoich przekonań. Na podstawie otrzymanych odpowiedzi zostały wyodrębnione następujące kategorie dziecka poczucia wolności, od wolności pełnej do ograniczonej przez rodziców. Przywołujemy wyodrębnione kategorie poczucia wolności:

- A – Absolutne poczucie wolności,
- B – Dowolność związana z zastrzeżeniami ze strony rodziców,
- C – Poczucie wolności związane z ukierunkowaniem ze strony rodziców,
- D – Poczucie ograniczenia przez konieczność podporządkowania się rodzicom,
- E – Nie wiem.

Procentowy rozkład odpowiedzi dzieci (bez podziału na przyznawanie wolności dzieciom przez matki i ojców) zaprezentowany został na rysunku 4.

Wykorzystując test kolejności par Wilcoxona, porównano odpowiedzi w poszczególnych kategoriach dotyczących przyznawania wolności przez matki i ojców (oddzielnie dla sześć- i dziewięciolatków). Stwierdzono, że w żadnej z grup wiekowych

nie występują istotne różnice w tym zakresie, co oznacza, że udział matek i ojców w poszczególnych kategoriach jest podobny (tabela 8).

Na podstawie testu U. Manna-Whitneya porównano grupy sześć- i dziewięcioletków pod względem odpowiedzi z poszczególnych kategorii (oddzielnie wypowiedzi dotyczące ojców i oddzielnie dotyczące matek) (tabela 9.). Istotne różnice stwierdzono w zakresie poczucia wolności między grupą sześciolatek i dziewięcioletków, zarówno zapewnianej przez matkę ($p < 0,0015$), jak i przez ojca ($p < 0,0367$). Ponadto deklaracje dotyczące poczucia ograniczenia wolności dziecka w relacji z matką występują częściej u sześciolatek niż u dziewięcioletków ($p < 0,0355$). Natomiast w grupie dziewięcioletków przeważają wypowiedzi wskazujące na poczucie wolności związane z zachowaniami matek, które włączają dziecko w podejmowanie decyzji ($p < 0,0142$).

Dyskusja

W wyniku badań stwierdziliśmy, że między szóstym a dziewiątym rokiem życia następuje wzrost skojarzeń dotyczących wolności. Jest to zgodne z prawidłowościami rozwojowymi, dotyczącymi zwiększania się zasobu słownictwa wraz z wiekiem. Badania dotyczące bogactwa leksykonu w średnim dzieciństwie pokazują, że w tym okresie ma miejsce przyrost czasowników, a także najczęstsze, w porównaniu z innymi częściami mowy, ich używanie w wypowiedziach²⁷. Znajduje to potwierdzenie w naszych badaniach – w wypowiedziach dzieci na temat wolności dominowały nazwy czynności motorycznych. Kolejna z dostrzeżonych prawidłowości, zgodna ze stwierdzonymi zmianami rozwojowymi, dotyczy używania przymiotników w wypowiedziach. Dzieci sześciolatek najczęściej wymieniały określenia o znaczeniu ogólnym („dobra”, „zła”), natomiast dziewięcioletki używały określeń wyrażających cechy funkcjonalne („zachęcająca do różnych przygód”) i oceny psychologiczne („prawdziwa”)²⁸.

Wykorzystana do analizy i interpretacji danych dotyczących skojarzeń do słowa wolność Metoda Centrów Zainteresowań René Miché’a, pozwoliła na stwierdzenie, że między szóstym a dziewiątym rokiem życia nie ustala się jeszcze spójność pola znaczeniowego. Oznacza to, że frekwencja poszczególnych haseł w danej kategorii jest niska oraz występuje zupełny brak powszechnych skojarzeń (tj. skojarzeń występujących u 50% badanych)²⁹.

W zebranych rysunkach dzieci widoczne jest głównie przedstawianie idioplastyczne (przedstawianie własnych odczuć i idei na temat świata), charakterystyczne dla

²⁷ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, dz. cyt.

²⁸ Tamże.

²⁹ W. Miodunka, *Teoria pól językowych: społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, Warszawa 1980.

dzieci między 3. a 12. rokiem życia³⁰. Zarówno młodsze, jak i starsze dzieci w reprezentacji ukrytej, badanej poprzez rysunek, przedstawiały wolność w kategorii „od”. Już w grupie młodszych dzieci zaznacza się ujmowanie wolności jako samostanowienie, czyli świadomość możliwości dowolnego działania bez zwracania uwagi na społecznie przyjęte normy ograniczeń. Społecznie pożądana forma wolności „do”, związana z regułami zachowania uwzględniającymi dobro innych osób, nie pojawia się w świadomości badanych dzieci.

Pewną prawidłowością, którą stwierdziliśmy w naszych badaniach w odniesieniu do zebranych wypowiedzi, jest podobieństwo w rozumieniu wolności przez sześciolatków i dziewięciolatków. Obydwie grupy wieku odnoszą się głównie do wolności „od”. Ten rodzaj wolności dominuje w wypowiedziach badanych dzieci, będących przejawem jawnej reprezentacji, i odnosi się przede wszystkim do wolności od ograniczeń. Podobne wnioski sformułowała Kinga Gizbert-Studnicka w badaniach dzieci w młodszym wieku szkolnym (osiem, dziewięć lat). Wykazały one, iż dominującą kategorią wolności w tym wieku jest wolność „od”³¹. Kolejną zaobserwowaną prawidłowością jest zwiększanie się w grupie dziewięciolatków, w porównaniu z sześciolatkami, liczby wypowiedzi na temat wolności „do” oraz samostanowienia. Wynikać może to z faktu, iż młodsze dzieci są w dużym stopniu zależne od rodziców, którzy odpowiadają za zaspakajanie ich potrzeb i stosują różnego rodzaju ograniczenia. Wraz z wiekiem dziecka zmienia się rola rodzica, bowiem dziecko starsze potrzebuje wsparcia rodziców w podejmowanych samodzielnie działaniach. Wsparcie rodzicielskie stanowi podstawę do kształtowania się u dziecka inicjatywy i orientacji na cel. Dzięki osiągnięciu samoregulacji dziecko zyskuje zdolność kierowania własnymi myślami i zachowaniem w sposób świadomy i celowy. Kształtuje się też niezależność, poczucie własnej tożsamości³².

Istotnym elementem dla rozwoju samostanowienia i wolności „do” jest funkcjonowanie w grupie społecznej. Dla naszych badanych jest to środowisko szkolne i rówieśnicze. Przebywając w grupie społecznej, dziecko uczy się przyjętych norm, zasad wzajemnej współpracy, lepszego rozumienia sytuacji społecznych³³. Tym samym dzieci poszerzają wiedzę o innych ludziach, ale także o sobie samych³⁴. Dziewięciolatki mają większą niż dzieci sześciolatki samoświadomość siebie, swoich emocji,

³⁰ S. Szuman, *Sztuka dziecka: psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Warszawa 1990.

³¹ K. Gizbert-Studnicka, *Doświadczenie wolności przez dzieci ośmio- i dziewięcioletnie*, [w:] *Dziecko jako obiekt badań pedagogicznych*, dz. cyt., Łódź 2000.

³² A. Brzezińska, A. Nowotnik, *Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym*. „Edukacja” 2012, nr 1, s. 61-74.

³³ J. Matejczuk, *Rozwój dziecka – wiek przedszkolny*, Warszawa 2014.

³⁴ K. Appelt, S. Jabłoński, *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2004.

właściwości intelektualnych. Pojawiające się nowe działania, dotyczą również obszaru moralności. Dzieci, uczęszczające do szkoły, uczą się porozumienia i współpracy. Podstawą dla tych działań jest przyjęta umowa, która jest równocześnie dobra dla wszystkich i której wszyscy muszą przestrzegać³⁵. Poprzez takie zachowania można dostrzec początki rozwoju wolności „do”, wolności do przestrzegania granic i ustalonych praw. Z czasem dzieci zyskują moralność autonomiczną, bazującą na uwewnętrznionych normach.

W efekcie przeprowadzonych badań powstał pewien obraz tego, jakie rodzaje poczucia wolności prezentują dzieci w kontekście zachowań swoich rodziców. Opinie badanych nie wskazały na obecność istotnych statystycznie różnic w sposobie podejmowania przez oboje rodziców decyzji dotyczących zapewnienia dziecku wolności. Zaznaczyły się natomiast różnice między sześciolatkami i dziewięciolatkami w postrzeganiu decyzji rodziców na temat ich wolności. W opiniach sześciolatków rodzice najczęściej podejmują działania nastawione na ukierunkowanie dziecka, zaś dziewięciolatki uważają, że rodzice zezwalają na ich dowolne działania z pewnymi zastrzeżeniami. Na podstawie otrzymanych wyników, możemy wnioskować, że młodsze dzieci ujmują zachowania rodziców w kategoriach ograniczania i ukierunkowywania zachowań dziecka, natomiast starsze częściej zauważają włączenie dziecka przez rodziców w podejmowanie decyzji.

Zainteresowanie problematyką przedstawiania pojęć abstrakcyjnych w umysłach dzieci, takich jak zaprezentowana w artykule wolność, nie jest nowatorskie. Przykładem podejmowania tego typu rozważań mogą być badania Kielar-Turskiej: nad reprezentacją słowa mądrość u dzieci dziewięcioletnich (1998)³⁶ i nad reprezentacją śmierci u dzieci (2008)³⁷.

Zakończenie

W artykule przedstawiono wyniki badań nad poznawczą reprezentacją wolności u dzieci kończących okres przedszkolny oraz rozpoczynających młodszy wiek szkolny. Badanie dwóch grup wieku pozwoliło zauważyć:

- w jaki sposób obraz wolności zmienia się w toku rozwoju. Zebrano materiał niewerbalny (reprezentacja ukryta) i werbalny (reprezentacja jawna), który po-

³⁵ Tamże.

³⁶ M. Kielar-Turska, *Umysłowa reprezentacja świata dziewięciolatka na przykładzie analizy znaczenia słowa mądrość*, w: *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*, red. M. Smoczyńska, Kraków 1998.

³⁷ M. Kielar-Turska, *Poznawcza reprezentacja śmierci u dzieci i wiedza ich rodziców w tym zakresie – rola rodzinnego dyskursu*, [w]: *Zdrowie, stres, choroba w wymiarze psychologicznym* red. H. Wrona-Polańska, Kraków 2008.

kazał, że w obydwu formach wypowiedzi podstawową kategorią wolności jest wolność „od”;

- że wraz z wiekiem zwiększa się częstotliwość występowania wolności jako możliwości samostanowienia oraz dowolnego działania w obrębie norm. W przypadku graficznego przedstawienia, czyli reprezentacji ukrytej, wzrost częstotliwości ujmowania wolności w kategoriach samostanowienia i wolności „do” okazał się nieznaczny, natomiast zaznaczył się wyraźniej w wypowiedziach werbalnych, będących przejawem reprezentacji jawnych;
- że badane dzieci ujmowały wolność najczęściej czynnościowo, na poziomie proceduralnym, co wskazuje na występowanie ukrytej formy reprezentacji. Pomimo proceduralnej dominacji, w badaniach zaznaczyły się także deklaratywne formy ujmowania wolności. Reprezentacje deklaratywne występowały już u sześciolatków, jednakże u dzieci dziewięcioletnich tego typu wypowiedzi było więcej. Zatem wraz z wiekiem reprezentacje proceduralne, czyli ukryte zaczynają pojawiać się z mniejszą częstotliwością na rzecz reprezentacji jawnych;
- że wraz z wiekiem zmienia się postrzeganie zakresu swojej wolności. Otrzymane wyniki wskazują na istotną rolę rodziców w poczuciu wolności dzieci; młodsze postrzegają, że ich wolność jest wyznaczana przez rodziców, zaś starsze mają poczucie, że rodzice zapewniają im swobodę poprzez włączanie we wspólne podejmowanie decyzji.

Problematyka wolności nie jest prekursorska, jednak temat wydaje się wciąż bardzo aktualny społecznie, a uzyskane wyniki skłaniają do prowadzenia dalszych badań.

Spis tabel:

Tabela 1. Skojarzenia ze słowem „wolność”

Kategoria	Sześciolatki	Dziewięcioletki
Osoby	33	45
Przedmioty	24	44
Czynności	50	57
Właściwości	32	50

Tabela 2. Kategorie skojarzeń ze słowem „wolność” odnoszące się do czynności

Czynności	Sześciolatki	Dziewięciolatki
Służące przekształcaniu rzeczywistości	10	13
Służące kontaktom z innymi	8	6
Motoryczne związane z podmiotem	28	31
Psychiczne związane z podmiotem	4	6
Inne	0	1

Tabela 3. Kategorie skojarzeń ze słowem „wolność” odnoszące się do osób

Osoby	Sześciolatki	Dziewięciolatki
Walczące o wolność	3	5
Znaczące w kulturze	0	1
Inne osoby	2	15
Zwierzęta	5	3
Postacie związane z kultem religijnym	7	0
Służby publiczne	3	3
Osoby uwięzione i przestępcy	7	5
Koledzy i koleżanki	3	3
Członkowie rodziny	3	10

Tabela 4. Kategorie skojarzeń ze słowem „wolność” odnoszące się do przedmiotów

Przedmioty	Sześciolatki	Dziewięciolatki
Związane z dzieckiem	2	3
Symbole narodowe i inne symbole	2	7
Elementy przyrody	8	17
Związane z ograniczeniem wolności	6	5
Inne	6	12

Tabela 5. Kategorie skojarzeń ze słowem „wolność” odnoszące się do cech

Cechy	Sześciolatki	Dziewięciolatki
Fizyczne	5	3
Psychiczne	1	13
Dotyczące kontaktów społecznych	4	11
Związane z kulturą	19	21
Inne	3	1

Tabela 6. Rodzaje wolności ujawnione przez badane dzieci w rysunkach

Rodzaj wolności	Sześciolatki	Dziewięciolatki
Wolność „od”	23	22
Samostanowienie	12	16
Wolność „do”	2	-
Spółecznie przyjęte formy wyrażania wolności	1	6
Suma	38	44

Tabela 7. Ilość wypowiedzi dzieci dotyczących poszczególnych rodzajów wolności

Kategoria	Wolność „od”	Wolność „do”	Samostanowienie
Sześciolatki	139	36	56
Dziewięciolatki	107	65	90
Suma	246	101	146

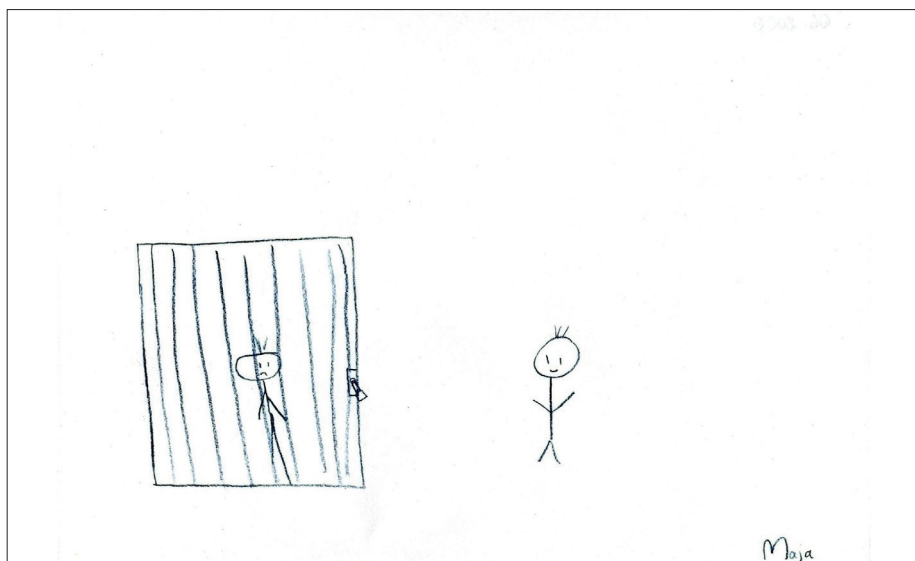
Tabela 8. Porównanie liczby odpowiedzi z poszczególnych kategorii dotyczących matek i ojców (test kolejności par Wilcoxon)

	Para zmiennych	T	Z	p
sześciolatki	A matka & A ojciec	27	1,6008	0,109422
	B matka & B ojciec	42	0,659153	0,509798
	C matka & C ojciec	49,5	0,59636	0,550935
	D matka & D ojciec	15,5	1,55594	0,119723
	E matka & E ojciec	0	1,825742	0,06789
dziewięciolatki	A matka & A ojciec	27,5	0,48901	0,624835
	B matka & B ojciec	34,5	1,448303	0,147533
	C matka & C ojciec	73	0,165683	0,868406
	D matka & D ojciec	3,5	1,774824	0,075928
	E matka & E ojciec	2	0,534522	0,59298

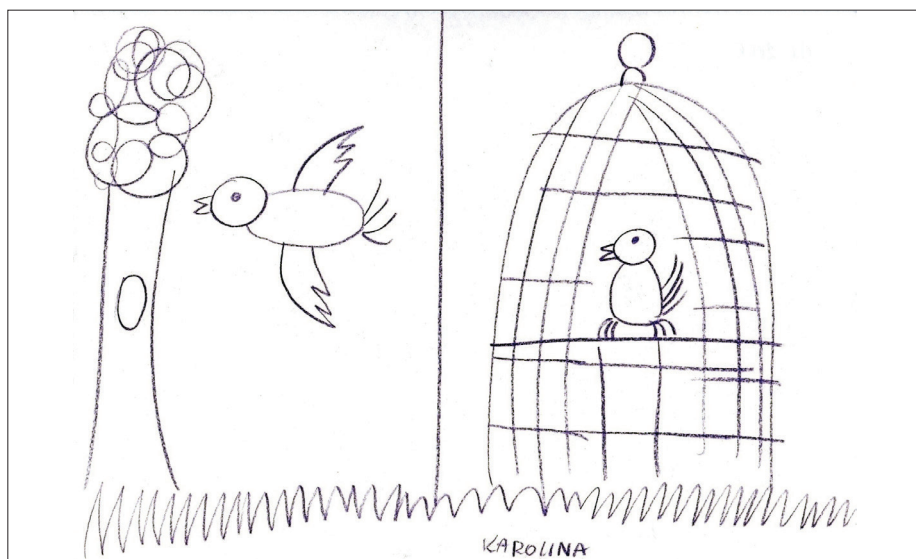
Tabela 9. Porównanie grup sześć- i dziewięciolatków pod względem odpowiedzi w poszczególnych kategoriach dotyczących ojców i matek (test U Manna Whitneya)

zmienna – wiek	U	Z	p
A matki	276,0000	3,15692	0,001595
B matki	328,5000	-2,45165	0,014221
C matki	396,5000	-1,53816	0,124010
D matki	354,5000	2,10238	0,035521
E matki	493,5000	-0,23509	0,814139
A ojcowie	355,5000	2,08894	0,036714
B ojcowie	413,0000	-1,31650	0,188006
C ojcowie	367,5000	-1,92774	0,053889
D ojcowie	370,0000	1,89415	0,058205
E ojcowie	469,5000	0,55750	0,577187

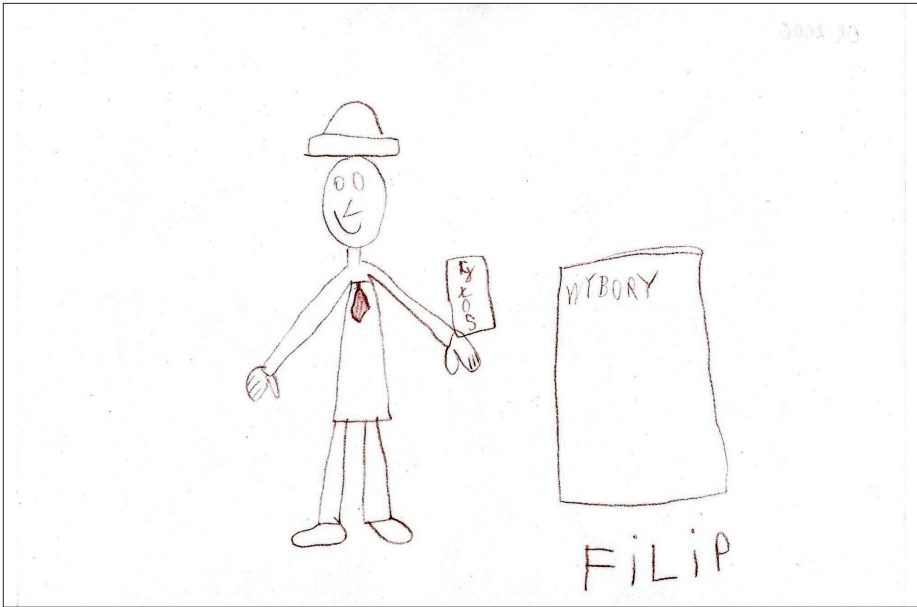
Spis rysunków:



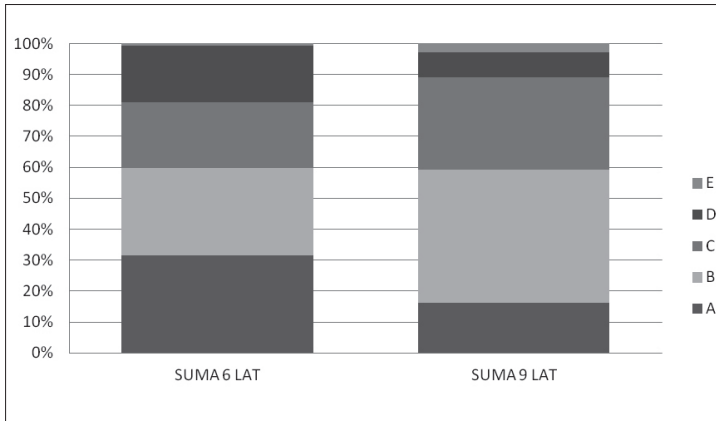
Rysunek 1 Maja, 6 lat. Przedstawienie wolności w kategorii „od”



Rysunek 2. Karolina, 9 lat. Wolność opisana jako samostanowienie



Rysunek 3. Filip, 9 lat. Społecznie przyjęte formy wyrażania wolności



Rysunek 4. Procentowy rozkład odpowiedzi dzieci dotyczący przyznawania wolności przez rodziców

Bibliografia

- Appelt, K., Jabłoński, S., *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Berlin I., *Cztery eseje o wolności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Berlin I., *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*, Res Publica, Warszawa 1991.
- Białęcka-Pikul M., *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu: badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2002.
- Brzezińska A., Nowotnik A., *Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym*, „Edukacja” 2012, nr 1 (117), s. 61-74.
- Filipiak E., *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- Frankl V.E., *Homo Patiens*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1984.
- Gizbert-Studnicka K., *Doświadczenie wolności przez dzieci ośmio- i dziesięcioletnie*, [w:] *Dziecko jako obiekt badań pedagogicznych. Konteksty teoretyczne i empiryczne*, red. M. Błędowska, J. Michalak, Wydawnictwo DAJAS, Łódź 2000.
- Kielar-Turska M., *Umysłowa reprezentacja świata dziesięcioletka na przykładzie analizy znaczenia słowa mądrość*, [w:] *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*, red. M. Smoczyńska, Universitas, Kraków 1998.
- Kielar-Turska M., *Poznawcza reprezentacja śmierci u dzieci i wiedza ich rodziców w tym zakresie – rola rodzinnego dyskursu*, [w:] *Zdrowie, stres, choroba w wymiarze psychologicznym*, red. H. Wrona-Polańska, Impuls, Kraków 2008.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, PWN, Warszawa 2011.
- Kilanowski M., *O granicach wolności i groźbie tyranii. J.J. Rousseau i jego krytycy*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, 2012, nr 21, s. 335-347.
- Kokoszka A., *Psychoanalityczne ABC*. Universitas, Kraków 2015.
- Liberska H., *Teorie rozwoju psychicznego*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, PWN, Warszawa 2011.
- Matejczuk J., *Rozwój dziecka – wiek przedszkolny*, Instytut Badań Pedagogicznych, Warszawa 2014.
- Miodunka W., *Teoria pól językowych: społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, PWN, Warszawa 1980.
- Prusiński T., *Psychologiczne rozumienie wolności. Przegląd prób konceptualizacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 7, s. 24-44.
- Reber S.A., Reber S.E., *Słownik psychologii*, Scholar, Warszawa 2011.
- Stemplewska-Żakowicz K., *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny*, Leopoldinum, Wrocław 1996.
- św. Augustyn, *Wyznania*, Znak, Kraków 1995.
- Szuman S., *Sztuka dziecka: psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Tyszkowa M., *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, PWN, Warszawa 1988.

ADRES DO KORESPONDENCJI

mgr Anna Chałupczak
Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Filozoficzny, Instytut Psychologii
e-mail: chalupczak.anna@gmail.com

lic. Anita Duplaga
Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Filozoficzny, Instytut Psychologii
e-mail: anita.duplaga@gmail.com

mgr Ewelina Dziechciowska
Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Filozoficzny, Instytut Psychologii
e-mail: edziechciowska@gmail.com

lic. Maciej Grątkowski
Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Filozoficzny, Instytut Psychologii
e-mail: maciej.w.gratkowski@gmail.com

lic. Justyna Krawiec
Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Filozoficzny, Instytut Psychologii
e-mail: justynakrawiec@gmail.com