

Iwona Samborska

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Pedagogiki i Psychologii
e-mail: iwona.samborska@us.edu.pl
tel. 32 359 97 55

Postrzeganie świata przez dziecko – różnice rodzajowe

Streszczenie. W tekście zwraca się uwagę na różnice w postrzeganiu świata przez dziewczynki i chłopców. Przedmiotem badań jakościowych uczyniono treść dziecięcych doświadczeń zróżnicowanych specyfiką płci. Celem podjętych badań było zidentyfikowanie doświadczeń dziewczynek oraz chłopców w szerokim kontekście społecznym i kulturowym. W badaniu uczestniczyły dzieci pięcioletnie. Analizom poddano materiał pochodzący z symbolicznych form ich aktywności (język, rysunek). Analizy wskazują na różnice rodzajowe w postrzeganiu świata przez dziecko. Najbardziej zauważalne odnoszą się do stosowanych kategorii pojęciowych. Ponadto sytuowane są w obrębie relacji i zachowań społecznych.

Słowa kluczowe: dziecko, dziewczynki, chłopcy, doświadczenia, relacje społeczne, różnice rodzajowe

1. Uwagi wstępne – wyróżnienie badanych kategorii

Doświadczenia zmysłowe pozwalają na odbiór świata rzeczywistego jego barw, kształtów, materiałów, form, które stają się źródłem wiedzy o świecie. Kultura natomiast powoduje, że otoczenie fizyczno-przyrodnicze uzyskuje sens. Rozwój społeczny może być pojmowany w różny sposób w zależności od tego, co będzie stanowiło podstawę rozumienia zjawisk i procesów składających się na jego istotę. Może być rozpatrywany na poziomie intrapersonalnym, interpersonalnym, a także w skali makrospołecznej [Kowalik 2003: 71-72;

Harwas-Napierała, Trempała (red.) 2003: t. 3, 71-72]. Poziom intrapersonalny odnosić się będzie do szczególnego rodzaju doświadczeń, które stają się źródłem umiejętności społecznych oraz kompetencji społecznych, a także źródłem wiedzy społecznej. Poziom interpersonalny dotyczyć będzie sfery relacji osób bardziej dojrzałych społecznie z osobami mniej dojrzałymi w odniesieniu do różnego rodzaju wykreowanych sytuacji i zdarzeń. Osoby bardziej dojrzałe będą tworzyć odpowiednie sytuacje – spotkania, dialogu, wymiany myśli, w efekcie czego następować będą zmiany w osobowości osoby mniej dojrzałej. Perspektywa makrospołeczna uwzględnia istnienie istotnych elementów życia społecznego, które determinują sposób społecznego funkcjonowania w czasie rozwoju. Mowa tutaj o takich znaczących regulatorach życia społecznego, jak np. wzory kulturowe i normy społeczne, role społeczne czy też instytucje socjalizacyjne [Kowalik 2003: 72-73; Harwas-Napierała, Trempała (red.) 2003: t. 3, 72-73].

Na świat dziecka próbowano spojrzeć z jego perspektywy, uwzględniając kilka kategorii problemów.

Po pierwsze, w jaki sposób dzieci spostrzegają świat, w którym żyją i w jaki sposób o tym mówią (jak widzą go dziewczynki, a jak chłopcy?) oraz co decyduje o tym, że dokonują właśnie takich, a nie innych wyborów, dlaczego „obdarzają uwagą” i dostrzegają ściśle określone elementy świata, określone zdarzenia i sytuacje?

Po drugie, jakie kulturowo zdefiniowane normy, wzory i zachowania społeczne identyfikują dzieci oraz w jaki sposób wpływają one na relacje dziecka ze światem?

Po trzecie, co stanowi źródło różnic rodzajowych w doświadczeniu osobistym?

Celem badawczym była próba odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie doświadczenia dzieci (indywidualne i społeczne) zróżnicowane są specyfiką płci oraz w jaki sposób w doświadczeniach tego rodzaju znajdują odzwierciedlenie określone wzory orientacji i funkcjonowania w świecie. Próbowano uchwycić kontekst społeczno-kulturowy dokonujących się czynności identyfikacji, porównywania oraz projektowania osobistych i społecznych doświadczeń dziecka. Istotnym aspektem badań było zidentyfikowanie, na ile normy kulturowe, wzory i oczekiwania społeczne tworzą ukontekstowanie doświadczeń dziecka pięcio-sześcioletniego.

Poddano analizie materiał pochodzący z symbolicznych form aktywności dzieci pięcio-sześcioletnich (mowa, rysunek). W badaniu brało udział 94 dzieci pochodzących z dużych miast województwa śląskiego. Badani dokonywali kategoryzacji składników czasoprzestrzeni (elementów świata, w którym żyją) z pozycji informatora o świecie, uczestnika oraz kreatora świata. Analizy obej-

mowały aspekty strukturalne i funkcjonalne treści dziecięcego doświadczenia, w tym m.in. wygląd i przeznaczenie obiektów/przedmiotów w świecie dziecka, ich użyteczność, elementy struktury oraz funkcji. Badani prezentowali świat z własnej, osobistej perspektywy, a więc swojego w nim umiejscowienia oraz działania. Tego typu badania, analizujące doświadczenia dzieci związane z ich indywidualnymi biografiami i praktykami oraz ujawniającymi się interakcjami, stanowią przykład badań jakościowych [Flick 2012: 13], które są jednocześnie bardzo pożądane w naukach społecznych.

Podstawę wydzielenia elementów struktury świata stanowił język dziecka, a dokładnie jego wypowiedzenia na temat świata, w którym żyje. Przyjęto za Marią Kielar-Turską istnienie nazw o różnym poziomie abstrakcji oraz wyróżniono trzy grupy nazw, którym odpowiadają trzy poziomy abstrakcji: wyższy, podstawowy i dolny [Kielar-Turska 1989: 51]. Tym samym wypowiedzi dzieci zawierały nazwy o wysokim i niskim poziomie konkretności. Szczegółowe analizy pozwoliły na wyodrębnienie kategorii, które najczęściej pojawiały się w słowniku badanych. Przyjmując za podstawę analizy doświadczeń dzieci ich aktywność językową, przyjęto jednocześnie założenie dotyczące tego, że w językowym obrazie świata koncentruje się doświadczenie indywidualne i społeczne. Ujawnia się ono w strukturze języka jako opisu „doświadczenia sytuacji” będącej koncentracją doświadczenia zmysłowego, ale też aktywnej percepcji oraz doświadczenia umysłowego. Jest to rodzaj doświadczenia angażującego aktywny umysł w proces uczenia się, który jest zarazem procesem społecznym, gdyż przebiega w określonej sytuacji. Owa sytuacja uczenia się ma jednocześnie wymiar kulturowy, z racji tego, że myślenie jest zawsze sytuowane w kontekście kulturowym, z którego czerpie swą moc [Brzezińska 2006: XIV-XV]. Przeprowadzone analizy wypowiedzi dziecięcych ujawniają, w jaki sposób dzieci postrzegają świat, w którym żyją, przy założeniu, że mowa jest powiązana z dziecięcym rozumowaniem [por. Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 2008: 58].

W prezentowanym tekście odniesiono się jedynie do wąskiego zakresu badań pozwalającego na realizację celu i do tej części odnoszą się analizy materiału badawczego oraz dokonane na ich podstawie spostrzeżenia i interpretacje¹. Zauważono, że stosowane przez dzieci pojęcia oraz ich rozumienie związane jest z doświadczeniami, a te w dużej mierze zależne są od płci badanych. Ponadto ujawniają się w tym zakresie różnice zależne od kontekstu wyznaczonego specyfiką uczestniczenia w badaniu i w związku z tym z rolą dziecka – jako informatora, uczestnika czy kreatora świata.

¹ Prezentowane w tekście wyniki badań jakościowych odnoszą się jedynie do części szerszej zakrojonych badań.

2. Przejawy wrażliwości dziecka na otaczający świat (badania własne)

Ogólnie należy stwierdzić, że świat postrzegany przez dzieci, zarówno w odniesieniu do przyrody nieożywionej, jak i przyrody ożywionej, sprowadza się do kilku kategorii nazw. Są to nazwy nadrzędne ujawniające się zarówno w słowniku dziewczynek, jak i chłopców [por. Samborska 2012a: 16-20; Samborska 2012b: 518-523; Samborska 2014a: 273-277]. W zakresie nazw dotyczących przyrody ożywionej można wskazać kilka podstawowych kategorii. Są to kategorie, które dotyczą przede wszystkim „osób” oraz innych „istot żyjących”, a także kategorie dotyczące „zwierząt” oraz „roślin”. W odniesieniu do nazw przyrody nieożywionej natomiast można wyróżnić kategorie charakterystyczne zarówno dla chłopców i dziewczynek: „świat”, „kosmos”, „przyroda”, „miejsce”, „budowle”, „pojazdy”, „rzeczy”, jak i kategorie typowe ze względu na płeć badanych. W odniesieniu do chłopców są to kategorie: „broń”, „pogoda”, natomiast w odniesieniu do dziewczynek – kategoria „żywność”.

W przestrzeni społecznej badanych dzieci ujawniają się dominujące formy zachowań oraz relacje społeczne [por. Samborska 2013: 360-363; Samborska 2014b: 192-205]. Są to przede wszystkim relacje przynależności i bliskiego związku z innymi, bliskości emocjonalnej (w tym z najbliższymi), relacja pokrewieństwa i powinowactwa oraz relacja przywiązania do miejsca. W całokształcie działań dzieci można wyróżnić kilka najbardziej dominujących ich form: pierwszą stanowią działania o charakterze rywalizacji oraz walki, drugą działania podejmowane w celu realizacji interesu społecznego, w tym również działania wspólne jako rodzaj współdziałania, albo działania o charakterze współpracy, kolejną natomiast formę stanowią przejawy działania będącego efektem ustalonych konwencji, określonych wzorów, dominujących wartości, przekonań, rytuałów oraz norm społecznych. Bardziej szczegółowe analizy w powyższych zakresach pozwalają na uchwycenie dominujących perspektyw w sposobie postrzegania świata przez dziewczynki i chłopców.

3. Jak chłopcy postrzegają świat – analizy wyników badań

W odniesieniu do chłopców należy podkreślić, że w ich optyce wyraźnie zaznacza się perspektywa „techniczna”. Ma to miejsce począwszy od koncentrowania się na obiektach związanych z motoryzacją, elektroniką, konstruowaniem

i majsterkowaniem, aż po wykorzystywanie tej wizji świata w podejmowanych przez siebie kreacjach, w dostrzeganiu problemów poprzez pryzmat powiązań ze sferą techniczną. Szczególne miejsce w ich życiu, znajdujące odzwierciedlenie zarówno w słowniku, jak i pozostałych badanych formach aktywności, zajmują „budowle”. Chłopcy interesują się ogólną budową obiektów, ale też ciekawi ich sama konstrukcja, przeznaczenie obiektu, sposób wykorzystania. Równie ważne są dla nich „pojazdy”, zwłaszcza „samochody” oraz poszczególne ich rodzaje „ciężarówki” i „autobusy”, „wyścigówki”. Wskazują na elementy budowy samochodów, sprzęt służący do naprawy, konserwacji, zabezpieczania. Wśród pojazdów sytuują „samoloty” („bombowiec”, „helikopter”), różnego rodzaju roboty, pojazdy kosmiczne, statki oraz inne, np. „platformy wiertnicze, rakiety, satelity, statki”. Zwracają uwagę na „rzeczy” wartościowe („biżuteria, złoto, skarb”). Wyraźnie zaznacza się też w odniesieniu do chłopców kategoria „broń”, do której należy zaliczyć różnego rodzaju przedmioty lub ich elementy mające przeznaczenie militarne („karabin, pistolet, miecz, działo, naboje, osłona, opancerzenie”).

Chłopcy, w porównaniu z dziewczynkami, rzadziej stosują nazwy z zakresu przyrody ożywionej. Częściej natomiast mówią o „zwierzętach” aniżeli o „roślinach”. Wyraźnie też zaznaczają kategorię „ludzie”, która egzemplifikuje się zwłaszcza w nazwie „człowiek”. Chłopcy odnoszą tę nazwę do siebie, a więc przykładem dominującym jest nazwa „ja”. Pojawiają się w tym zakresie ciekawe uszczegółowienia, np. w postaci takich nazw, jak: „bajkowicz”, „telemaniak”, „bohater”, „pępek świata”. Taka optyka ujawnia, jak zapatrują się na własną osobę, jaki mają do siebie stosunek, jak się oceniają i kim są: „Jestem chłopakiem, dzieckiem, panem”, „Jestem ludzikiem, Szymon, chłopakiem, dzieckiem”, „Jestem Maksem, jestem chłopczyk”, „Dzieckiem, ja mam jedną tajemnicę, co nikt nie wiedział o niej – jestem wojownikiem, jestem chłopakiem i pracuję w firmie agentos, jestem szefem ich, jestem kapitanem agentów”, „Jestem sobą, Krzysiem, jestem śmieszny”, „Jestem Bartkiem samym, bajkowiczem”, „Ssakiem, Wojtkiem, człowiekiem, człowieki mają fajne ubrania”, „Jestem bohaterem, bo ja chcę ratować tych ludzi przed potworami, człowiekiem jestem, Michałem”.

W obrębie kategorii „osoby” chłopcy bardzo często sytuują „mamę”. Dopiero w następnej kolejności wskazują na inne osoby z kręgu rodziny. Są to: „brat, tata, dziadkowie, babcia, rodzina, siostra, rodzice”. Częściej zatem chłopcy mówią o bracie aniżeli o siostrze, o babci aniżeli o dziadku i zdecydowanie częściej (o czym wspomniano powyżej) o mamie aniżeli o tacie. W przestrzeni społecznej dostrzegają przede wszystkim „dzieci”, ale pojawiają się też „kole-dzy”, „przyjaciele”. Wyraźnie zaznaczają płeć męską w nazwie „chłopak”. Patrzą na innych ludzi m.in. przez pryzmat wykonywanego zawodu: „piłkarz, nurek, kowboj, nauczycielka”. Podkreślają ich narodowość: „Polak, Chińczyk”. Duża

część ich wypowiedzeń, w obrębie omawianej kategorii, koncentruje się wokół osób, takich jak: „żołnierze, piraci, wojownicy”. Chłopcy zwracają uwagę na ich sprawność fizyczną oraz dynamiczny i „wojowniczy” tryb życia. Dostrzegają w nich „silnych mężczyzn” i są nimi zachwyceni. Taki obraz mężczyzny jawi im się jako wzór w zakresie budowania męskości. Podobny sposób patrzenia na role męskie ujawnia się w odniesieniu do zawodów, które wykonują mężczyźni. Chłopcy wskazują np. na zawody związane z motoryzacją: „kierowca rajdowy, kierowca ciężarówki”.

Pozostałe wyróżnione w badaniach kategorie odnoszące się do świata ożywionego, różnią się znaczeniowo od reprezentowanych przez dziewczynki. Chłopcy wskazują m.in. na „hipków”, „lego-agentów”, „potworów”, których domeną jest sprawność fizyczna. Wśród „zwierząt” dominują „dinozaury” z wyraźnie zaznaczonymi przykładami nazw na poziomie dolnym („tyranozaur”, „pterodaktyl”). W porównaniu z dziewczynkami znacznie mniej mówią o roślinach. W obrębie tej kategorii wskazują przede wszystkim na „drzewa”, dostrzegając w ich obrębie: „palmy, dęby”, ale też „drzewa czarodziejskie” (jako efekt kreacji). W świecie roślin sytuują też „kwiatki” oraz „trawę”. Na uwagę, ich zdaniem, zasługują „kaktusy”.

Z analiz wynika, że w zakresie dominujących form zachowań chłopców oraz relacji społecznych bardzo wyraźnie zaznacza się relacja pokrewieństwa z bratem. Chłopcy wskazują na tego rodzaju szczególną więź, odwołując się do różnych form aktywności: „Lubię patrzeć z moim bratem na telewizor; Ja i mój brat idziemy na plac zabaw; Lubię grać z moim bratem”. Relacja pokrewieństwa zaznacza się też w odniesieniu do innych członków najbliższej rodziny: „Gramy z bratem i mamą w karty; Jestem podobny do mojego taty”. Relacja przynależności i związku odzwierciedla się w próbach określenia swojego miejsca w świecie (zarówno w przestrzeni osobistej, jak i społecznej). Chłopcy wskazują na przynależność gatunkową: „Jestem człowiekiem, ludzikiem” oraz płciową: „Jestem chłopakiem, małym panem”. W przestrzeni publicznej uwzględniają swoją przynależność do instytucji, jaką jest przedszkole: „Lubię przedszkole; Lubię się bawić w przedszkolu”, a na jego tle ujawniają w sposób wyraźny swoje relacje z grupą. Podkreślają też przynależność oraz związki z innymi podmiotami w przestrzeni społecznej: „Lubię się bawić z przyjaciółmi”. Duże znaczenie ma przynależność do grupy cieszącej się uznaniem wśród chłopców: „Jestem piłkarzem”.

Relacje bliskości emocjonalnej dotyczą sfery „bycia z innymi”, albo „bycia pośród innych”. Chodzi tutaj zarówno o osoby, jak i inne obiekty sytuowane w przestrzeni życia. Jest to np. relacja czułości ujawniająca się w stosunku do ulubionych zabawek: „Lubię przytulać mojego misia”, albo wspomniana powyżej relacja bliskości o charakterze współbycia ze znaczącymi innymi. Dotyczy to

zarówno osób najbliższych, innych istot żyjących, jak i zwierząt: „Lubię wychodzić na sanki z mamą; Lubię jechać taty motorem; Lubię, kiedy mama mi czyta; Lubię się bawić z mamą; Jestem zaprzyjaźniony z dinozaurami”. W omawianym zakresie sytuują też uczucia do swoich bliskich. Podkreślają tu przede wszystkim miłość do matki, a także zapewnienie o miłości z jej strony: „Bardzo kocham swoją mamę”, „Jestem kochany”, „Mama mnie kocha”. Relacja przywiązania do miejsca z perspektywy chłopców odnosi się do miejsca szczególnego, jakim jest dom. Chłopcy wskazują zwłaszcza na swój pokój oraz ulubione w jego obrębie rodzaje zachowań: „W domu gram na komputerze”, „Wyglądam przez okno z mojego pokoju”, „Lubię być w domu”, „Lubię mój dom”. Podkreślają, że dom jest przeznaczony dla całej rodziny: „Ja mieszkam w domu ze swoją rodziną”.

Zdecydowanie odmiennie, w porównaniu z dziewczynkami, przedstawia się sfera działań społecznych chłopców. Dominują działania o charakterze walki sytuowane zarówno w przestrzeni osobistej, jak i społecznej. Chłopcy wyraźnie zaznaczają obecność tego rodzaju działań w swoim życiu. Ważny jest przy tym fakt, że wyrażają aprobatę, a nawet podziw dla tego rodzaju zachowań (są to zachowania z elementami rywalizacji, agresji, przemocy, walki). Analizy ujawniają, że jest to ulubiona forma aktywności chłopców, przy czym odnosi się zarówno do przestrzeni realnej, jak i wykreowanej: „Lubię walczyć...; Lubię wojnę...; Lubię bitwę...”. Okazuje się zatem, że walka, wojna, bitwa, rozgrywki w użyciu siły fizycznej to domena działań chłopców zarówno w przestrzeni osobistej, społecznej, jak i publicznej: „Lubię grać w wojnę bajkową”. Sens tego rodzaju działania sprowadza się do zidentyfikowania „przeciwnika” oraz skoncentrowania swojej aktywności na relacji z nim. W tego rodzaju działaniach nie jest najważniejsze, kto lub co będzie owym przeciwnikiem – osoba, jakaś inna postać czy obiekt będący efektem wyobraźni dziecka. Ważne, aby ów przeciwnik był, bo wówczas cała aktywność dziecka będzie mogła być skierowana przeciwko niemu. Najważniejsza jest zatem sama aktywność, chęć działania, pokazania się. Chłopcy wiedzą, że wzbudzi to podziw, zachwyt ze strony otoczenia. Z drugiej strony stanowić będzie impuls do działania, a zarazem podstawę niczym nieskrępowanego sprawstwa. Oczywiście działania tego rodzaju lokowane są najczęściej w przestrzeni społecznej (albo w przestrzeni publicznej). Stają się istotnym elementem świata postrzeganego przez chłopców: „Ja patrzę na wojnę, nie boję się tej wojny; Widzę walczące dinozaury”. Działania tego rodzaju wpisują się w sferę relacji międzyludzkich. Stają się ich częścią, chociaż dotyczą scen drastycznych, brutalnych i okrutnych. Przemoc w świecie życia chłopców jest nie tylko przez nich dostrzegana i opisywana, ale też bezpośrednio doświadczana, o czym sami wspominają. Doznają oni przemocy w realnym życiu, w środowisku rodzinnym, np. „Mój brat mnie ciągle bije; Mój

brat ciągle mi coś robi, mnie torturuje”, ale też w odniesieniu do przedszkola, np. „Kolega mnie uderzył”. Przemoc zawsze utożsamiana jest z czynieniem zła w szerszym kontekście społecznym. Działania w tym zakresie przybierają drastyczne formy, a ich motywy ukierunkowane są np. na chęć zgładzenia przeciwnika, unicestwienia innych, ogólnej zagłady, obrabowania, pobicia, zdobycia określonych dóbr: „Strzelają do samolotu i do czołga; Samoloty strzelają do ludzi; Lubię kowboje, bo biją się i napadają, i strzelają z armaty; Wojna dino z ludźmi o jedzenie”.

Działania oparte na współpracy z innymi sytuowane są w kontekście ulubionych form aktywności. Jest to bardzo często przestrzeń zabawy: „Lubię się najbardziej bawić; Lubię się bawić wszystko oprócz berka”. Chłopcy preferują aktywność fizyczną, wobec czego o współdziałaniu albo współpracy mówią często w odniesieniu do form wychowania zdrowotnego, przywołując np. uczestnictwo w wycieczkach, imprezach sportowych czy działania w obrębie klubu sportowego, np. „Jestem piłkarzem, Lubię grać w piłkę; Idę na plac zabaw, żeby grać w piłkę i bawić się; Na basenie pełno jest ludzi, świetnie się bawię”. Czerpią przyjemność ze wspólnego bycia z innymi, uczestniczenia we wspólnych grach i zabawach. Aktywność fizyczną wiążą też ze sprzątaniami, dbaniem o porządek: „Lubię się zajmować sprzątaniami”, a nawet z zapewnieniem bezpieczeństwa: „Dobre dinozaury mnie ochronią”. Działania o charakterze współpracy wiążą się również ze sferą pomocy innym i opieką. Ważne, że chłopcy potrafią zidentyfikować źródło takich doświadczeń, np. „Lubię jak mi ktoś pomaga; Lubię, kiedy mama czyta mi bajki; Lubię chodzić na targ, żeby mama mi kupowała bluzki; Lubię, co mama mi kupuje zabawki”. Ponadto tego typu działania lokowane są w obrębie relacji z innymi: „Lubię grać z moim bratem w Chińczyka; Czasami gramy z bratem i z mamą w karty; Lubię się bawić w chowanego; Lubię się bawić z przyjaciółmi; Lubię się bawić z mamą; Lubię się bawić w przedszkolu”.

Trzecia forma działań chłopców pojawia się w następstwie identyfikacji zachowań, które zdeterminowane są względami społecznymi i kulturowymi. W tej grupie lokowane są zachowania regulowane przez system norm społecznych, jako efekt obserwacji świata, naśladownictwa, będące realizacją przestrzegania (bądź nie) umów i regulacji społecznych: „Mam taką grę, co mama nie pozwala grać” albo: „Lubię pieniążki zbierać”. Chłopcy sytuują się w roli uczestników rynku oraz znawców mechanizmów rynkowych. W działaniach uwzględniają ściśle określone zasady rynkowe: „Lubię iść do sklepu po picie; Ja kupiłem sam auto i ja kupiłem jeszcze motor”. Wskazują też na inne działania wynikające z ustaleń, rytuałów oraz zasad współżycia, np. „Pociąg, który stawa, bo ludzie są na przystanku; Wołam dinozaura, który zna mowę polską”.

4. Jak dziewczynki postrzegają świat – analizy wyników badań

Biorąc pod uwagę cel opracowania oraz ograniczenia tekstowe, świat widziany z perspektywy dziewczynki zaprezentowany zostanie tylko w zakresach pozwalających na uchwycenie najbardziej istotnych różnic ze względu na płeć.

Dziewczynki wśród różnego rodzaju obiektów w świecie dostrzegają też takie, które są charakterystyczne tylko dla nich. Można je zaliczyć do ogólnej kategorii „rzeczy”. Wśród takich znamienych dla płci elementów świata należy wyróżnić „serduszko”, „latawce”, „banieczki”. W obrębie kategorii „budowle” dominuje, podobnie jak u chłopców, „dom”, jednak dziewczynki skupiają większą uwagę na jego wyglądzie (zarówno całego domu, jak i poszczególnych jego elementów). Wskazują też na dom jako miejsce mające zapewnić schronienie różnym istotom żyjącym: „domek dla psa; domek dla kolegi; dom dla babci; domek dla babci i dziadka; domek dla ptaków; dom złej wróżki”. Pojawiają się też inne budowle: „zamek”, „pałacyk”, albo „drzewo domowe” czy „ostry krzew” (jako dom złej wróżki). Wśród ciekawych konstrukcji można wskazać „mosty”, „płoty” oraz bardziej oryginalne, np. „obserwatorium astronomiczne” czy „latarnia morska”.

Bardzo znamieną dla płci jest kategoria „żywność”, w obrębie której dziewczynki lokują ulubione produkty żywnościowe, preferowane smaki i upodobania kulinarne. Dominują przede wszystkim „słodkie” („czekolada, herbatniki, babeczki”), ale też np. „słodki obiad” (w postaci np. „naleśników” czy „deseru z posypką”). Należy dodać, że ważne są w tym względzie również efekty wizualne. Dziewczynki bowiem postrzegają świat przez pryzmat piękna, zarówno w ujęciu subiektywnym, jak i obiektywnym. Szczególnym atrybutem piękna jest ich własne ciało. Znajduje to odbicie w słowniku, zwłaszcza w obrębie kategorii „ciało” oraz „ozdoby”. Na piękno ciała składają się ich zdaniem przede wszystkim piękne włosy, twarz, piękne nogi i ręce. Dziewczynki jednocześnie ujawniają duży zakres wiedzy dotyczącej pielęgnacji włosów, stylizacji fryzur, dbania o ich wygląd. Potrafią określić rodzaj włosów i charakterystyczne elementy fryzury: „czarne długie włosy; krótkie falowane włoski; fryzura taka że kucyk z opaską”. W kategorii „ozdoby” sytuowana jest przede wszystkim „biżuteria”, a w jej obrębie całe bogactwo: „pierścionek złoty; pierścionek w diamenciki; bransoletka złota”. Są też inne przedmioty-ozdoby, których przeznaczeniem jest upiększanie ciała oraz otoczenia. Są to różnorodne elementy o charakterze dekoracyjnym będące częścią wystroju wnętrza: „gwiazdka, serduszka, bukiet” albo: „lampa z kwiatuszką”; „kubeczek z kwiatów”. Rolę ozdób pełnią też, w pewnym sensie, ubrania, zarówno odzież, jak i buty („buty na obcasach,

buty półobcasowe, szpilki”; „sukienka, futerko, kostium”). Dziewczynki zdecydowanie zaznaczają miejsce tego rodzaju przedmiotów w swoim życiu. Są to dla nich elementy znaczące, ważne, w związku z tym dostrzegana jest ich różnorodność, funkcjonalność, przeznaczenie. Jest to sfera, w zakresie której ujawniają swoje preferencje, gusty oraz marzenia. W związku z tym, albo wskazują na ogólne trendy w modzie i ujawniają je w swoich zachowaniach, albo przedstawiają własne oryginalne pomysły, np. „Mama mnie ubiera tak jak powinna”; „Mama ubrana na czarno”; „suknia na skos fioletowy”, „kostium mój ulubiony”.

Analizy wskazują, że w dziewczęcym obrazie świata szczególne miejsce zajmują „osoby” oraz „rośliny”. Świat w tym wymiarze to przede wszystkim osoba matki oraz ich własna osoba „ja”. Z prowadzonych badań wynika, że relacje z matką oparte są na bliskości i wzajemnym przywiązaniu. Dziewczynki podkreślają dużą więź emocjonalną z matką, przedstawiają ją zawsze jako osobę najbliższą i najbardziej kochaną. Inne osoby z otoczenia dziewczynek to rodzeństwo, babcia, dziadek, ciotka, jak również koleżanki i koledzy. Pojawiają się też nazwy „dziewczyna” oraz „kobieta”, a także „przyjaciółka”. Są to zawsze konkretne osoby sytuowane w przestrzeni społecznej, które mają duże znaczenie dla dziewczynek. Mówią też o „pani” z przedszkola.

Bardzo licznie reprezentowana jest również kategoria „rośliny”. Dziewczynki wskazują przede wszystkim na „drzewa, trawę, kwiatki”, przy czym w odróżnieniu od chłopców, potrafią je odpowiednio nazwać, np.: „niezapominajki”, „kaczeńce”, a nawet określić ich miejsce w środowisku. Wśród „zwierząt” natomiast wskazują na inne gatunki w porównaniu z chłopcami: „wiewiórki”, „motylki”, „koniki”, „kotki”, „pieski”, „biedronki”, „sarenki”, „kangurki”, „delfinki”, „jednorożce”, „żółwiki”, „rybki”, „foki”. Należy zatem wskazać na dużą różnorodność w obrębie omawianej kategorii oraz specyficzne upodobania charakterystyczne dla płci.

„Inne postacie żyjące” to z perspektywy dziewczynek przede wszystkim „wróżki”, „księżniczki”, „pegazorożce”, „elfiki”, ale też „kosmici” i „olbrzymi”, co oznacza, że w przypadku tych ostatnich ich wskazania są podobne do prezentowanych przez chłopców.

W sferze relacji ze światem można dostrzec pewne różnice w porównaniu z chłopcami. Relacja pokrewieństwa ujawnia się przede wszystkim w zakresie pokrewieństwa z matką, a w dalszej kolejności z siostrą, bratem i dopiero z ojcem: „Mam bardzo ukochaną mamę”; „Dokuczam mamie czasem w zabawie”; „Mam siostrę”; „Dostaję dużo prezentów od siostry”; „Moja siostrzyczka”; „Mam brata”; „Lubię, gdy mój brat mi nie dokucza”. Z badań wynika, że dziewczynki wskazują na relację pokrewieństwa z obydwójgiem rodziców: „Mam bardzo kochanych rodziców i siostrę”; „Mama i tata, i ja” oraz na pokrewieństwo dalsze i innego

rodzaju powinowactwo (relacje z ciotką, babcią, dziadkiem, kuzynostwem): „Lubię, jak z kuzynem gramy w berka”.

Podobnie jak u chłopców, ujawnia się relacja przynależności gatunkowej oraz płciowej: „Jestem człowiekiem; Jestem dziewczyną; Kobieta; Dziewczynką”. Ponadto w przestrzeni społecznej sytuują się relacje przynależności do grupy, relacje z koleżankami i kolegami oraz innymi osobami: „Mam dużo koleżanek i kolegów”; „Bawię się z koleżankami”; „Lubię całą moją grupę”. Również i one podkreślają swoją przynależność do przedszkola: „Mam fajne przedszkole”; „Lubię bawić się w przedszkole w domu”; „Lubię chodzić do przedszkola”; „Podoba mi się przedszkole”.

Jak już wspomniano powyżej, szczególnie mocno zaznacza się relacja bliskości emocjonalnej z matką. W wypowiedziach dziewczynek dostrzega się przejawy miłości i czułości kierowanej zarówno w stronę osób bliskich, jak i znaczących: „Mama na mnie mówi Wisienka i Misiu, i Słoneczko”; „Lubię, kiedy mama mnie przytula”; „Tata mnie kocha i mnie przytula”; „Lubię się przytulać do mamy”; „Lubię bardzo tatę i mamę”; „Ciocia powiedziała, że najbardziej mnie lubi na świecie”; „Bardzo lubię kolorować dla mojej mamy, bo ją kocham”, jak i w stronę ulubionych zwierząt oraz zabawek: „Lubię mojego misia takiego kolorowego”; „Mój piesek jest bardzo miutki”. Dziewczynki dostrzegają też brak miłości w relacjach najbliższych, np. „Mama nie kocha taty”. Znaczenie bliskości emocjonalnej dostrzegają w codziennym życiu i współbyciu z innymi. Cenią sobie wspólne przebywanie z najbliższymi, wspólną zabawę i zainteresowanie: „Lubię się z mamą bawić w chowanego, lubię bardzo z mamą grać w taką grę z ćwiczeniami i w eurobiznes. I lubię też bardzo się do mamy przytulać i lubię bardzo tatę i mamę. Bardzo lubię kolorować dla mojej mamy, bo ją kocham”. Bliskość emocjonalna zaznacza się również w relacji z ulubionym zwierzątkiem: „Lubię mojego misia takiego kolorowego. Lubię go przytulać i tak na niby daję mu prawdziwe jedzenie [...]. I lubię mojego pieska karmić sztucznym jedzeniem i mój piesek jest bardzo miutki, pociesza mnie, a jak płaczę, to mnie pociesza, tzn. że jak płaczę, to mnie przytula i mi się nie chce płakać”. Relacja przywiązania do miejsca manifestuje się specyficznym rodzajem więzi z domem: „Lubię być w domu”; „Mój domek – pałacyk”; „Domek, tam mieszkam jako księżniczka”. Dziewczynki zwracają uwagę na szczególnie klimat domu oraz na to, że jest to miejsce ważne również dla innych. Zwracają też uwagę na przestrzeń wokół domu: „Lubię sadzić kwiatki w moim ogródku”.

W odróżnieniu od chłopców w zachowaniach dziewczynek dominują działania oparte na współpracy z innymi. Element współdziałania, albo współpracy pojawia się zarówno w odniesieniu do świata realnego, jak i wykreowanego, np. „Motylki mnie prowadzą”; „Ja jako wróżka [...] i ja w tym świecie czaruję, i są to dobre czary”. Sfera działań określana jest w tym przypadku przez pryzmat

robienia czegoś wspólnie z innymi, robienia czegoś dla kogoś, albo z myślą o kimś. Działania, które lokują w przestrzeni zabawy różnią się od tych podejmowanych przez chłopców z racji odmienności charakteru zabawy. Przede wszystkim dziewczynki zdecydowanie częściej wskazują na zabawę wspólną – z mamą, z koleżankami czy zabawkami w roli towarzyszy zabawy: „Bawię się z dziećmi w przedszkolu”; „Razem z przyjaciółką bawimy się”; „Bawię się z koleżankami”; „Bawię się ze swoimi elfowymi zabawkami”. Dziewczynki wskazują też na działania związane z niesieniem pomocy innym: „Lubię kiedy mama mi czasami pomaga”; „Lubię pomagać mamie piec ciasta”. We własnych działaniach przejawiają troskę o innych: „Domek ma okna wysoko, żeby obcy człowiek do niego nie wszedł”. W kwestii pracy zawodowej przywołują jedynie osobę matki: „Mama pracuje w sklepie”. Inne osoby z najbliższego otoczenia postrzegane są również w określonych rolach – znaczących z punktu widzenia dziewczynek, np. „Babcia opowiada mi o delfinach”.

W działaniach dziewczynek znajdują też odzwierciedlenie zachowania konwencjonalne, wynikające z ustaleń, norm społecznych. Widać to w kontekście codziennych praktyk, ulubionych zajęć, ale także ujawnianych sądów czy przekonań, np. „Lubię być dyżurną”; „Chcę chodzić do szkoły”, „Idę kupić warzywa”, „Mama nie powinna tak robić”. Wskazują też na działania związane z tradycją, np. w kontekście świąt, z rytuałami. Tego rodzaju działania stają się źródłem doświadczania wartości tkwiących w kulturze, np. „Ciotka mnie odwiedziła”; „Dostaję dużo prezentów od siostry”.

5. Podsumowanie

Doświadczenia osobiste angażują umysł i wyobraźnię, dotyczą zarówno świata wewnętrznego, jak i relacji z otoczeniem. Rozwój społeczny dokonuje się na bazie różnego rodzaju doświadczeń społecznych w środowisku życia danej jednostki. Opanowanie określonego poziomu umiejętności społecznych i zachowań prowadzi do ukształtowania osoby dojrzałej społecznie. Literatura wskazuje na posiadanie istotnych w tym względzie kompetencji społecznych rozumianych jako względnie trwałe właściwości osobowości, które są istotne z punktu widzenia wywierania wpływu na innych w sytuacjach społecznych [Kowalik 2003: 75-76; Harwas-Napierała, Trempała (red.) 2003: 75-76]. Kompetencje tego rodzaju nabywane są w trakcie doświadczeń życiowych sytuowanych w kontekście społecznym. W rezultacie osoba staje się zdolna do uczestniczenia w coraz bardziej zróżnicowanych przestrzeniach życia społecznego, z jednoczesnym zaznaczeniem swej indywidualności i autonomii. W sposób coraz bardziej

świadomy uczestniczy w sytuacjach społecznych będących źródłem doświadczeń społecznych, a to prowadzi do kształtowania świadomości refleksyjnej, która umożliwia „dokonywanie świadomych wyborów szans rozwojowych oferowanych przez środowisko społeczne” [Kowalik 2003: 79; Harwas-Napierała, Trempała (red.) 2003: 79].

Prezentowane analizy ujawniają różnice rodzajowe w postrzeganiu świata przez małe dziecko. Źródłem różnic są często odmienne doświadczenia dzieci. Rodzaj i jakość doświadczeń zależy od środowiska, w którym dziecko żyje i rozwija się. Zaobserwowano zróżnicowanie w obrębie kategorii pojęciowych odnoszących się do elementów świata przyrody żywej i nieżywej. W tym zakresie zauważalna staje się odmienność w sposobie nazywania niektórych wymiarów przestrzeni życia związana z płcią. Odmienność staje się zauważalna również na poziomie relacji i działań społecznych.

Należy podkreślić, że wszelkie poczynione w tekście spostrzeżenia oraz dokonane na ich podstawie interpretacje dotyczą tylko badanych dzieci i nie dają podstaw do uogólnień, mogą jednak stanowić przyczynek do dalszych pogłębionych badań w omawianym zakresie.

Literatura

- Brzezińska A., 2006, Wstęp, w: J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, V-XX.
- Dolya G., 2007, *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, Key to Learning Polska.
- Flick U., 2012, *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., 2008, *Program wychowania i kształcenia oraz wspomaganie rozwoju sześciolatków w przedszkolach, w klasach zerowych i w placówkach integracyjnych z komentarzami psychologicznymi i metodycznymi*, Warszawa: Nowa Era.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), 2003, *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar-Turska M., 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kowalik S., 2003, Rozwój społeczny, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 71-105.
- Lewicka M., 2012, *Psychologia miejsca*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Samborska I., 2012a, Przestrzeń i miejsce w świecie dziecka, *Wychowanie w Przedszkolu*, nr 9: 16-20.
- Samborska I., 2012b, Świat życia dziecka – dylemat rzeczywistości i doświadczanych przestrzeni, w: J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek-Media-Edukacja*. Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytetu Pedagogicznego, 515-527.
- Samborska I., 2013, Wartości w świecie życia sześciolatka – konteksty edukacyjne, w: I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 352-364.

- Samborska I., 2014a, Przechstrzeń i miejsce jako wyznaczniki granic świata dziecka, w: I. Paszenda, R. Włodarczyk (red.), *Transgresje w edukacji*, t. 2. Kraków: Impuls, 271-278.
- Samborska I., 2014b, Społeczny wymiar doświadczeń dziecka w osobistej przestrzeni życia – konteksty edukacyjne, w: M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.), *Pedagogika przedszkolna: oblicza i poszukiwania*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 192-205.
- Tuan Y.F., 1987, *Przechstrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

A Child's Perception of the World – Cultural Gender Differences

Summary. The chapter highlights the differences in perceiving the world by girls and boys. The author's qualitative research addressed the content of gender-specific childhood experiences. The study, involving five- and six-year-old children, was supposed to capture the experiences of girls and boys in a broad social and cultural context by examining material derived from symbolic forms of children's activity (language, drawings). The discussion of the research findings brings out differences in children's perception of the world. The most conspicuous differences are found in the conceptual framework used and, importantly enough, relate to social relationships and activities.

Keywords: child, girls, boys, experience, social relationships, cultural gender