

Próba implementacji techniki rysunku na dowolny temat na grunt praktyki pedagogicznej

An attempt of implementing a drawing technique on any topic to the ground of
pedagogical practice

DOI 10.25951/9535

Wprowadzenie

Swobodna ekspresja towarzyszy człowiekowi od wczesnych okresów jego życia. Choć badacze różnie postrzegają funkcję, jaką pełni ona w rozwoju dziecka (zob. Stern 2016), to zgodni są co do wartości, jaką posiada ten niewymuszony niczym akt twórczy. Rysunek dziecka to jednocześnie forma i rodzaj spontanicznej twórczości, której przedmiotem stają się uwewnętrznione przeżycia oraz wyobrażenia o świecie rzeczywistym i zjawiskach nadprzyrodzonych. Plastyczna twórczość dziecięca związana jest z potrzebą komunikowania się i ekspresji, które w obliczu niedostatecznych kompetencji komunikacyjnych stają się jedną z pozawerbalnych form wypowiedzenia się. Myślenie o rysunku w kategoriach języka symbolicznego (por. Fromm 1994, s. 65) wynika z przekonania, że człowiek żyje w świecie znaków i symboli, które współtworzy w świecie kultury, gdzie symbol staje się nośnikiem jego wewnętrznych stanów i dążeń. Traktując kulturę jako pewien zbiór współdzielonych symboli i ich znaczeń, jednostka poddaje je procesom internalizacji i reinterpretacji, którym towarzyszą nowe doświadczenia i potrzeby. To co pozostaje w miarę trwałe i niezmiennie jest najczęściej wynikiem wielowiekowych doświadczeń gatunku ludzkiego i ma cechy archetypu (Jung 1976). Dzięki zjawisku archetylizacji, spontanicznie pojawiające się na rysunku symbole pozwalają zrozumieć świat widziany oczami dziecka.

Rysunek jest zbiorem symboli posiadających znaczenie, którego odczytanie powinno przebiegać w kontekście jednostkowego i kulturowego doświadczenia (Gintrecki 2007, s. 13). Zamieszczone na nich symbole „to formy wyrazu udostępniające sens” (Ricoeur 2003, s. 66),

dzięki którym możliwe jest dotarcie do głębszych intencji autora rysunku. Ich rozumienie wymaga bycia uczestnikiem rzeczywistości, z której symbol pochodzi i postrzegania go jako elementu o historyczno-kulturowym znaczeniu. Jest procesem polegającym na obcowaniu z wytworami kultury, dla której język symboli stanowi płaszczyznę porozumienia autora z odbiorcą dzieła. Wilhelm Dilthey takie „rozumienie utrwalonych uzewnętrznień życia” (1982, s. 293) nazywa interpretacją (wykładnią) i postrzega jako zobiektywizowane badanie życia człowieka.

Konsekwencją przyjęcia powyższej perspektywy było uznanie rysunku dziecka za rodzaj „tekstu”, którego (z)rozumienie polega na odkrywaniu sensów zawartych w symbolach. Szczególnie cenny jest rysunek powstający z inicjatywy rysującego, pozwalający mu na nieograniczoną swobodę wypowiedzi. Należy odróżnić go od rysunków powstających niejako „na zamówienie” innej osoby, chociaż oba mają wartość poznawczą. Z tego też powodu swobodny rysunek stał się przedmiotem moich zainteresowań badawczych. Według Margaret Naumburg jest to rodzaj techniki polegającej na wywołaniu skojarzeń i spontanicznym rysowaniu. Jest ona pomocna dziecku (i nie tylko) w werbalizacji problemu, a badaczowi w jego lepszym rozumieniu (za: Oster, Gould 2007, s. 61).

Celem artykułu jest zaprezentowanie sposobu wykorzystania techniki rysunku na dowolny temat w badaniach dotyczących potrzeb rozwojowych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Z tego też powodu w dalszej części artykułu chciałabym opisać dobór kryteriów oceny rysunku na dowolny temat, opracowany na podstawie propozycji innych autorów oraz własnych, autorskich pomysłów. Chciałabym również przedstawić wyniki badań własnych, przeprowadzonych w grupie dzieci w młodszym wieku szkolnym z wykorzystaniem opisywanej techniki.

Technika rysunku na dowolny temat w badaniu potrzeb rozwojowych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Prezentowane poniżej wyniki badań dotyczą rysunku na dowolny temat użytego w badaniu potrzeb rozwojowych dzieci w młodszym wieku szkolnym z wykorzystaniem technik rysunkowych. Badania prowadzone były w latach 2012–2013 (wstępne badania pilotażowe) oraz w 2014–2020 (badania właściwe). Rozłożenie badań w czasie spowodowane było rodzajem przyjętej orientacji badawczej (badania jakościowe), zasięgiem badań (przeprowadzone

zostały na terenie czterech województw: opolskiego, śląskiego, dolnośląskiego i łódzkiego) oraz trudnościami wynikającymi z sytuacji pandemicznej (w roku 2019 i 2020). W badaniach udział wzięło 179 dzieci, w wieku od 6 do 12 roku życia, będących w normie intelektualnej i fizycznej (nieposiadających orzeczenia o niepełnosprawności).

Jako główną metodę badań wyznaczyłam analizę wytworu oraz jakościowe studium przypadku. W przypadku tej drugiej metody Robert E. Stake wyróżnia trzy rodzaje studium: autoteliczne (ang. *intrinsic case study*), instrumentalne (ang. *instrumental case study*) i zbiorowe (ang. *collective case study*). Dążeniem badacza prowadzącego autoteliczne studium przypadku nie jest ilustracja ani reprezentacja czy chęć zrozumienia. Studium prowadzone jest wyłącznie z powodu jego zainteresowania tym konkretnym przypadkiem. Kiedy jednak badacz będzie chciał pogłębić wiedzę o zjawisku, zdecyduje się na zastosowanie drugiego rodzaju studium. Podejście instrumentalne do przypadku sprawia, że to nie badany, a związane z nim zjawiska stają się centrum jego zainteresowania. Natomiast w sytuacji kiedy badanie obejmie swoim zasięgiem kilka przypadków Stake nazywa je studium zbiorowym (2010, s. 627–628). Według Dawida Silvermana jest to rodzaj badania, w którym przy pomocy pewnej liczby przypadków możliwe jest poznanie badanego zjawiska (2008, s. 169). Posługując się podziałem Stake'a, w moich badaniach zastosowanie znalazły wszystkie opisane wyżej rodzaje studiów. W przypadku dwóch pierwszych autor przyznaje, że trudno jest jednocześnie oddzielić je od siebie, gdyż zazwyczaj przyjmują one postać mieszaną (2010, s. 627–628).

W celu poznania dziecięcych potrzeb rozwojowych opracowałam procedurę, którą (wstępnie) nazwałam „Techniką 7 rysunków”. W jej ramach każde badane dziecko wykonało siedem rysunków, w tym sześć na z góry określony temat. Kolejność wykonywania prac rysunkowych była dla wszystkich dzieci taka sama. Badania prowadzone były indywidualnie z każdym dzieckiem, w jego domu rodzinnym¹. Rysunek na dowolny temat był pierwszą z prac, jakie dziecko wykonywało podczas siedmiu spotkań z badaczem.

¹ Szczegółowy opis procedury badawczej został zaprezentowany w: E.J. Konieczna, *Drawnigs as a source of knowledge about the basic developmental needs of children at a younger school age*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 2018, 17, s. 253-263.

Tabela 1. Rodzaje badanych potrzeb oraz przyporządkowane do nich tytuły prac rysunkowych wraz z treścią dyspozycji do ich wykonania

Rodzaj badanej potrzeby głównej	Rodzaj badanej potrzeby szczegółowej	Tytuł pracy rysunkowej	Polecenie kierowane do badanego dziecka
-	-	Rysunek na dowolny temat	Narysuj to na co masz ochotę/ Narysuj to co chcesz
Potrzeba bezpieczeństwa	Potrzeba unikania urazów	Tego się boję, tego nie lubię	Narysuj to czego się boisz, czego nie lubisz
	Potrzeba posiadania granic	Ogród otoczony płotem	Narysuj ogród otoczony płotem
Potrzeba relacji	Potrzeba bliskiego kontaktu emocjonalnego	Rodzina	Narysuj rodzinę
	Potrzeba przynależności do grupy rówieśniczej	Ja wśród innych osób	Narysuj siebie wśród innych osób
Potrzeba kompetencji	Potrzeba dodatniej samooceny	Jaki jestem, jaki chciałbym być	Po lewej stronie narysuj siebie, jaki/jaka jesteś a po prawej siebie, jaki chciałbyś być/ jaka chciałabyś być
	Potrzeba dominacji i uznania	Król, rycerz, poddany	Narysuj albo króla albo rycerza albo poddanego (polecenie kierowane do chłopca) Narysuj albo królową albo siężniczkę albo poddaną (polecenie kierowane do dziewczynki)

Źródło: opracowanie własne.

Zastosowanie przeze mnie rysunku na dowolny temat w badaniu potrzeb rozwojowych dziecka w młodszym wieku szkolnym podyktowane było chęcią wprowadzenia badanego w atmosferę badań rysunkowych oraz nawiązania z nim bliższego kontaktu. Jednak głównym celem rysunku było poznanie podstawowych dyspozycji badanego dziecka na podstawie narysowanej przez niego pracy. Uzyskana wiedza była pomocna w zrozumieniu kolejnych prac rysunkowych dotyczących bezpośrednio badanych potrzeb.

Polecenie do wykonania rysunku na dowolny temat kierowane do dziecka brzmiało: „Narysuj to, na co masz ochotę, to co chcesz”. W trakcie rysowania badacz prowadził obserwację zachowania dziecka oraz notował kolejność powstawania elementów na rysunku. Po jego wykonaniu przeprowadzał rozmowę z dzieckiem na temat narysowanej pracy w ramach przygotowanych wcześniej pytań.

Kolejnym etapem badań były czynności analityczne. Do tego celu, jeszcze na etapie projektowania badań, opracowałam zestaw kryteriów oceny rysunku dziecka. Niezależnie od przyjętego kryterium rysunek każdego dziecka analizowany był jako odrębny, niezależny od siebie wytwór, jednak poddany tym samym kryteriom oceny. Dzięki takiemu podejściu udało się opracować zestawienia zbiorcze zawierające opisy rysunków, które można było porównywać ze sobą i analizować pod kątem podobieństw i występujących różnic. Stworzone zestawienia, zgodnie z przyjętą procedurą badań, służyły pogłębieniu wiedzy o dziecku na tle badanej grupy (por. Kubinowski 2010, s. 80; zob. Yin 2015, s. 51; Talu 2018, s. 763–779). Dobór kryteriów oceny formalnej rysunku na dowolny temat opracowany został na podstawie sugestii autorów (Chermet-Carroy 2010; Cherney, Seiwert, Dickey, Flichtbeil 2006; Fleck-Bangert 2001; Siek, Grochowska 2001; Kościuk 1990) oraz własnych refleksji w tym zakresie. W dalszej części artykułu chciałabym zaprezentować sposób analizy rysunku na dowolny temat na podstawie opracowanego doboru kryteriów wraz z ich podziałem, umożliwiającym dokonanie formalnej i nieformalnej oceny pracy badanego dziecka.

Kryteria oceny formalnej rysunku na dowolny temat

Czynności zmierzające do wyjaśnienia znaczeń zawartych w pracy dziecka rozpoczęłam od opisu pierwszego wrażania. Było to pierwsze kryterium oceny pracy² (por. Fleck-Bangert 2001, s. 64). Rysunek jest rodzajem komunikatu

² Kryterium „pierwsze wrażenie” nie można zaliczyć do oceny formalnej. Jednak ze względu na przejrzystość prezentowanej tu koncepcji badań zostało ono opisane w podrozdziale dotyczącym tego typu kryterium.

niewerbalnego i podobnie jak inne tego typu komunikaty (np. gesty) wywołuje u odbiorcy określone stany emocjonalne. W przeprowadzonych badaniach wywołane emocje (będące subiektywną reakcją na kontakt z treścią komunikatu) były pozytywne. Jedynie 10 rysunków wywołało negatywne emocje i skojarzenia (były to ciemne, jednobarwne, smutne rysunki). W przypadku tej grupy dzieci podobne treści nie powtórzyły się w ich kolejnych pracach. Jednak rysunki o negatywnej wymowie mogą tworzyć cykle prac, co nadaje im szczególne znaczenie. Każda powtarzalność (niezależnie od wartości) może stanowić cenną informację o dziecku.

Kolejnym obszarem analizy był stopień przejrzystości rysunku (kryterium drugie). Podczas oceny tego kryterium brałam pod uwagę wyraźne oddzielenie poszczególnych elementów od siebie i łatwość ich rozpoznania (Kościuch 1990, s. 105). Cechy przejrzystości rysunku (tzn. brak ciemnych, poplątanych kresek i nadmiaru cieni) były obecne w większości prac. Jedynie treść 16 rysunków była trudna do określenia ze względu na nieczytelną, nieostrą kreskę, z dużą ilością zaciemnionych pól. Tego typu prace wskazują na skłonność do przeżywania silnych reakcji emocjonalnych przez jego autora (Siek, Grochowska 2001, s. 186). Ponieważ był to pierwszy rysunek wykonany w obecności badacza, sytuacja ta mogła wywołać u dziecka niepokój, który znalazł swoje odzwierciedlenie w jego pracy.

Proporcje rysunku w stosunku do rozmiaru kartki były trzecim kryterium oceny pracy (Siek, Grochowska 2001, s. 186). Do tego celu opracowałam „Matrycę 25 pól” i na jej podstawie ustaliłam wielkość obszaru kartki, na jakim powstał rysunek. Wśród prac dominowały rysunki duże (125 prac), zajmujące powierzchnię od 17 do 25 pól. Interpretując znaczenie wielkości prac, przyjąłam, że autorów dużych rysunków cechuje zaufanie do siebie, bogata wyobraźnia, energia, potrzeba działania oraz ekspansywność wyrażająca się niekiedy porwczym zachowaniem, impulsywnością. Z kolei rysunki zajmujące niewielką powierzchnię kartki (do 8 pól) wskazują na takie cechy ich autorów, jak zapobiegliwość, cierpliwość, ale także nieufność wobec siebie (Siek, Grochowska 2001, s. 186). Takich rysunków było jednak niewiele (24 prace).

Pomimo że kolor jest symbolem o dość niejednorodnym znaczeniu, to zdecydowałam się go potraktować jako kolejne, czwarte kryterium oceny rysunku. Wśród najczęściej występujących kolorów znalazł się żółty (129 prac), budzący skojarzenia z takimi cechami rysującego dziecka, jak: promiennność, radość, optymizm, ale także opanowanie, kreatywność, umysłowość. Nawiązując do wspomnianej wieloznaczności symboliki koloru, żółty jest także kojarzony z zazdrością i brakiem przychylności wobec innych osób. Podczas tworzenia

zestawień i opracowania zbiorczej analizy uwzględniłam jego występowanie zarówno jako koloru wiodącego w pracy, jak i jego występowanie w ogóle. Jego przewaga nad innymi kolorami w pracy dziecka świadczy o chęci usamodzielnienia się i pójścia swoją drogą, co jest naturalną potrzebą osób w wieku szkolnym (szczególnie powyżej 10 roku życia). Interpretując znaczenie tego koloru, można przyjąć, że jego występowanie w pracach dzieci nadopiekuńczych rodziców będzie świadczyć o chęci uwolnienia się od zewnętrznej presji i wywołanych nią wewnętrznych napięć.

Prawie tak samo często dzieci wykorzystwały w swoich rysunkach kolor niebieski (128 prac) i czerwony (122 prace) o jasnych odcieniach. Oba te kolory stoją wobec siebie w opozycji, podobnie jak woda i ogień, będąc wzajemnie zwalczającymi się żywiołami. Pierwszy z nich użyty przez dziecko będzie świadczyć o jego wrażliwości i podatności na bodźce. Odnosząc się do wody, która skrywa w sobie tajemnicę trudno dostępnego świata, kolor niebieski wskazuje na skrytość i zamknięcie w sobie, niekiedy na potrzebę wyciszenia, bierność, a nawet rezygnację. Występowanie tego koloru, jako dominującego u dzieci w młodszym wieku szkolnym, może też wskazywać na rozwój potrzeb estetycznych i duchowych. Natomiast kolor czerwony, utożsamiany przede wszystkim z siłą, męskością, gniewem i agresją, w przypadku tej grupy wiekowej wskazuje raczej na brak umiejętności panowania nad swoimi popędami, co ma związek z procesami dojrzewania emocjonalnego i społecznego. Przewagę tego koloru w pracy dziecka można interpretować jako potrzebę aktywności, ruchu i rywalizacji (Chermet-Carroy 2010, s. 24–27; Borecka 1998, s. 32, 67, 115–117, 128; Sikorski 2005, s. 279–283).

Do kryteriów oceny rysunku badanego dziecka włączyłam także rodzaj użytej kreski (piąte kryterium). Na potrzeby analizy rysunków rodzaje kresek podzieliłam na trzy grupy. Do dwóch pierwszych zaliczyłam prace narysowane delikatną kreską (25 prac) oraz grubą kreską (42 prac). Jednak najwięcej prac narysowanych zostało kreską mieszaną (106 prac) (Chermet-Carroy 2010, s. 36–37), łączącą w sobie delikatne linie z tymi narysowanymi mocno i zdecydowanie. Autorzy rysunków mieszanych posiadają w sobie zarówno cechy delikatności, wrażliwości, nieśmiałości (cienka kreska), jak i witalności oraz afirmacji własnej osoby (gruba kreska). Uzupełnieniem tych treści była analiza kolejnych cech rysunku, a mianowicie rodzaju użytych kształtów (szóste kryterium). Rozpoczęłam ją od określenia prac różniących się między sobą pod tym względem. Nadmiar okrągłych i falistych linii oraz girland (39 prac) może świadczyć o kompilacji różnych cech, tj. łagodnej naturze rysującego, ciepłości i uczuciowości, ale również o pobudliwości i braku energii. Przewaga

kątów i/lub pionowych linii na rysunku (12 prac) wskazuje na twardość autora, jego waleczność, posiadanie silnej woli, agresję (Kościuch 1990, s. 105). Najczęściej jednak rysowane były oba rodzaje kształtów (127 prac), co można zinterpretować, że ich autorzy łączą w sobie opisane wyżej cechy.

Ostatnie kryterium formalne, tj. rozmieszczenie rysunku względem brzegów kartki, oceniłam na podstawie „Matrycy orientacji przestrzennej rysunku” (Chermet-Carroy 2010, s. 37; por. Braun-Gałkowska 1985, s. 23). Prawostronne rysunki były bardzo rzadkie wśród zebranych prac (3 prace). Taki sposób rozmieszczenia elementów na kartce świadczy o ekstrawertycznym usposobieniu dziecka oraz dostarcza wiedzy na temat relacji z ojcem. Prace o orientacji lewostronnej (10 prac) wskazują z kolei na potrzebę bezpieczeństwa, której dziecko poszukuje u boku matki. Autorzy tego typu prac chętniej też powracają do wydarzeń z przeszłości, lubią wyobrażać sobie siebie młodszymi. Najwięcej zebranych prac rozmieszczonych zostało w centralnej części kartki lub równomiernie po obu stronach jej osi (165 prac). Może to wskazywać na ambiwertyczne usposobienie rysującego oraz na harmonijny charakter relacji z rodzicami. Tego typu rozmieszczenie pracy można też zinterpretować jako zrównoważany stosunek do przeszłości i przyszłości.

Dokonując w tym miejscu oceny doboru kryterium, na podstawie której dokonałam analizy i interpelacji rysunku na dowolny temat, należy uznać, że zgromadzone w ten sposób informacje o dziecku są bardzo ogólne. Ponadto są to kryteria stosowane najczęściej w technikach projekcyjnych, budzących zastrzeżenia co do ich wiarygodności. Z tego też powodu ważniejszym kryterium wydała mi się ocena nieformalna, polegająca na identyfikacji symboli zamieszczonych na rysunku dziecka.

Kryteria oceny nieformalnej rysunku na dowolny temat

Przyjmując perspektywę hermeneutyczną, uznałam, że to co najistotniejsze dla procesu poznania dziecka zawarte zostało w symbolice rysunku. Próba ich zrozumienia nie polegała jedynie odczytaniu sensu jednostkowych symboli pracy, ale poszukiwaniu ich wzajemnych powiązań. Pojedynczy symbol, podobnie jak wyraz, ukazuje jedynie oddzielne znaczenie. Dociekanie głębszego sensu musi obejmować rozumienie całej konstelacji symboli. Podobnie jak w przypadku tekstu literackiego, gdzie poszukiwania znaczeń dotyczą zdań, fraz oraz ich kontekstu. Ta analogia nie jest przypadkowa. Zasada, że „część istnieje

tylko w odniesieniu do całości” jest uniwersalna i niezależna od obiektu poddanej interpretacji (Gnitecki 2007, s. 24–25).

Przenosząc tę zasadę na grunt poszukiwania znaczeń zawartych w rysunku, pracę nad interpretacją jego treści podzieliłam na kilka etapów. Rozpoczęłam ją od identyfikacji wszystkich elementów pracy dziecka. Odbывała się ona w ramach rozmowy z dzieckiem na temat treści rysunku. Rozmowa z dzieckiem była nieodłącznym elementem badania, której pominięcie uniemożliwiłoby prawidłową interpretację symboliki rysunku. Kolejnym krokiem było określenie motywu wiodącego pracy. Był nim zazwyczaj element dominujący ze względu na rozmiar, kolor lub położenie (centralna ekspozycja). Mógł być nim też element rysunku najczęściej wspominany podczas rozmowy przez dziecko. Wśród najchętniej rysowanych znalazły się postacie (57 prac), następnie sytuacje (48 prac) (np. gra w piłkę), zwierzęta (47 prac) oraz przedmioty (36 prac), budynki (30 prac) i miejsca (22 prace). Dzieci rzadziej rysowały pojazdy mechaniczne (17 prac), roślinność (13 prac) i krajobrazy (8 prac).

Następnym krokiem była interpretacja symboliki motywu wiodącego oraz pozostałych detali pracy. Przebiegała ona na podstawie ich znaczenie w odniesieniu do tradycji (ujęcie historyczno-kulturowe) i aktualnej rzeczywistości dziecka. Podczas tego etapu brałam pod uwagę kolejność rysowania elementów, ich kolor oraz – po wykonaniu pozostałych sześciu rysunków przez dziecko – powtarzalność motywu i/lub detali w pozostałych pracach. Ważne okazało się także powiązanie motywu wiodącego z treścią innych rysunków dziecka. Zrozumienie rysunku wymagało również uwzględnienia sytuacji rodzinnej dziecka, nierzadko znajdującej odzwierciedlenie w jego pracy.

W poszukiwaniu teorii przydatnej do interpretacji rysunku na dowolny temat odwołałam się do teorii archetypów Junga. Według jej autora człowiek posiada dwa rodzaje nieświadomości. Indywidualną, będącą mozaiką treści własnych doświadczeń, oraz zbiorową (kolektywną), obejmującą typowe doświadczenia ludzkie, nazwane przez Junga archetypami. To rodzaj dziedzicznej, nieświadomej pamięci, przejawiającej się w postaci symboli i mitów oraz pradawnych wyobrażeń i doświadczeń całej ludzkości (Jung 1976). Według innych autorów najprostsze znaki (np. punkt na płaszczyźnie, linia itp.) są także archetypami (tzw. graficznymi), wywołującymi u jednostki określone reakcje. W przypadku technik rysunkowych taka reakcja na archetypy polega na ich rozbudowaniu i włączeniu w treść rysunku (Kościuch 1990, s. 104). Jego interpretacja nie może się jednak odbywać w oderwaniu od społeczno-kulturowej rzeczywistości dziecka. Wobec powyższego interpretacja zgromadzonych prac polegała na zrozumieniu symboliki, ze szczególnym uwzględnieniem ich obec-

ności w bajkach i mitach oraz współczesnych wytworach kultury (Impeluso 2006; Kopaliński 2017; Gibson 2010; Pascual Chenel, Serrano Simarro 2008; Wróblewska 2018; Baluch 1992; Baran 2006; Bartmiński 1996, 2012, 2019; Bettelheim 2010; Borecka, 1998).

Każda interpretacja rysunku miała postać „gęstego opisu” (zob. Geertz 2005, s. 17– 47), polegającego na wyjaśnieniu znaczenia symboli zawartych w rysunku oraz ich wzajemnych połączeń. Tak przygotowany opis był najczęściej przedmiotem rozmów z rodzicem, który podczas prowadzonych badań wyrażał zainteresowanie rysunkami tworzonymi przez dziecko. Rozmowa z rodzicem nie miała wymiaru porady udzielanej na podstawie opracowanej diagnozy, gdyż prowadzone badania temu nie służyły. Przyjęła ona postać dialogu umożliwiającego wzajemne pogłębienie wiedzy o dziecku. Badacz, prezentując swój sposób „odczytania” rysunku, podkreślał, że jest on subiektywnym opisem sensów w nim zawartych i zachęcał rodzica do dalszej interpretacji oraz wspólnego poszukiwania znaczeń.

Końcowe refleksje

Przedstawione powyżej wyniki badań są efektem analiz blisko dwustu rysunków na dowolny temat. Ich celem było uchwycenie szerszej perspektywy i poznanie różnic występujących w pracach dzieci. Jednak podstawą poznania i zrozumienia konkretnego dziecka stała się indywidualna analiza rysunku (a w rzeczywistości 7 rysunków) dziecka. Najważniejszą rolę w tym procesie odegrała próba (z)rozumienia znaczenia jego treści. Uwzględniając istotę symbolu, każda interpretacja będzie jedynie propozycją „odczytania” sensu rysunku, a jego reinterpretacja naturalną konsekwencją subiektywnego rozumienia rzeczywistości. Wprawdzie Lesław Pytka dostrzega podobieństwo w intencjach diagnostycznych i hermeneutycznych, polegających na odczytywaniu „znaczenia myślenia, odczuwania i działania człowieka pojmowanego jako tekst” (2004, s. 10), jednak wyniki tych obu procesów różnią się od siebie (diagnoza orzeka i prognozuje, hermeneutyka tego nie czyni). Dążeniem interpretatora nie będzie rozpoznanie stanu rzeczy, wyjaśnienie i przewidywanie dalszego rozwoju dziecka, gdyż możliwości rysunku w tym zakresie są ograniczone (Karczmarczyk, Trocha, 2016, s. 6).

Celem artykułu była prezentacja refleksji badawczej dotyczącej możliwości zastosowania rysunku na dowolny temat na gruncie praktyki pedagogicznej. Przedstawiony tu dobór kryteriów oceny formalnej rysunku stanowi jedynie

propozycję. Z perspektywy przeprowadzonych badań uważam, że kryteria te nie są niezbędne dla procesu poznania dziecka. To co jest kluczowe, zawarte zostało w treści jego rysunku (analiza nieformalna) i dlatego to jego interpretacja stanowi podstawę (z)rozumienia dziecka. Przyjęcie roli interpretatora polega na poszukiwaniu znaczeń symboli, mających odzwierciedlenie w historyczno-kulturowej i aktualnej rzeczywistości dziecka.

Uwzględniając powyższe uwagi, rysunek na dowolny temat można uznać za przydatny w praktyce pedagogicznej jednak pod kilkoma warunkami:

- zastosowania rysunku na dowolny temat w celach poznawczych (nie diagnostycznych), jako jednego (a nie jedyne) z kilku rysunków wykonanych przez dziecko;
- wykorzystania tej techniki jedynie podczas indywidualnej pracy z dzieckiem, polegającej na wykonaniu rysunku o dowolnej tematyce oraz przeprowadzeniu z dzieckiem rozmowy na temat jego treści (spotkanie oparte na dialogu).
- dokonania wnikliwej analizy treści rysunku i jego interpretacji na podstawie znaczenia symboli użytych w pracy. Ich poszukiwanie nie może odnosić się jedynie do prostych sensów, ale powiązań pomiędzy nimi, ich wzajemnych oddziaływań i wynikających z nich indywidualnych znaczeń, osadzonych w bieżącym i historyczno-kulturowym kontekście;
- omówienia wyniku interpretacji z rodzicem dziecka. Celem takiego dialogu będzie dalsze poszukiwanie i reinterpretacja znaczeń symboliki rysunku, pogłębiająca poznanie i (z)rozumienia dziecka.
- posiadania odpowiednich kompetencji (tzw. hermeneutycznych), obejmujących specyficzne predyspozycje i umiejętności interpretatora (tj. nauczyciela, wychowawcy, rodzica itd.). Małgorzata Kaliszewska zalicza do nich „empatię, wczuwanie się w sytuację, rozumienie jej, dostrzeganie i respektowanie potrzeby bliskości i dystansu, komunikowanie się werbalne i niewerbalne, działanie w konkretnej sytuacji, wzbudzanie zaufania, rozwiązywanie konkretnych przypadków, interpretowanie tekstów i sytuacji wychowawczych (...) zdolność do refleksji, umiejętność zastosowania wiedzy, autorefleksja, oscylowanie między wiedzą a niewiedzą, dostrzeganie dwoistości zdarzeń, działanie w warunkach niepewności” (2007, s. 92). Ten szeroki repertuar kompetencji wynika z zakresu interpretacji rysunku, która nie polega jedynie na dekodowaniu informacji, ale wytwarzaniu nowej wiedzy służącej poznaniu i rozumieniu badanej rzeczywistości wychowawczej.

BIBLIOGRAFIA

- Baluch A. (1992), *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie.
- Baran Z. (2006), *Idee – mity – symbole w polskich baśniach literackich wydanych w XIX i XX wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Bartmiński J. (1996), *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 1, cz. 1, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bartmiński J. (2012), *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 1, cz. 4, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bartmiński J. (2019), *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 2, cz. 3, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bettelheim B. (2010), *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Borecka I. (1998), *Magiczna książka Marii Konopnickiej*, Wrocław: Wydawnictwo Wacław Bagiński.
- Braun-Galkowska M. (1985), *Test rysunku rodziny* (skrypt), Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Braun-Galkowska M. (2016), *Różnorodność rysunków dziecięcych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 3 (41), s. 41–65.
- Chermet-Carroy S. (2010), *Zrozumieć rysunek dziecka, czyli jak interpretować rysunki małych dzieci*, Łódź: Wydawnictwo Ravi.
- Cherney I.D., Seiwert C.S., Dickey T.M. & Flichtbeil J.D. (2006). *Children's drawings: A mirror to their minds*. “Educational Psychology”, 26 (1), s. 127–142, <https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/ALEX037102/Children%E2%80%99s%20Drawings%20A%20mirror%20to%20their%20minds%285%29.pdf>, accessed 25 July 2020.
- Cirlot J.E. (2012), *Słownik symboli*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Dilthey W. (1982), *Pisma estetyczne*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Fleck-Bangert R. (2001), *O czym mówią rysunki dzieci: dostrzeganie i rozumienie zawartych w nich znaków: poradnik dla rodziców i pedagogów*, Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Fromm E. (1994), *Zapomniany język: wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gibson C. (2010), *Jak czytać symbole. Język symboli w różnych kulturach*, Warszawa: Wydawnictwo Arkady.
- Gnitecki J. (2007), *Metodologia badań w pedagogice hermeneutycznej: hermeneutyczna zmiana formacyjna w pedagogice*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Geertz C. (2005), *Interpretacja kultur: wybrane eseje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Impeluso L. (2006), *Natura i jej symbole. Rośliny i zwierzęta*, Warszawa: Wydawnictwo „Arkady”.
- Jung C.G. (1976), *Archetypy i symbole*, Warszawa: Wydawnictwo „Czytelnik”.
- Kaliszewska M. (2017), *Kompetencja hermeneutyczna wychowawców/nauczycieli zdrowia*, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 14, s. 91–100.
- Karczmarzyk M. (2014), *Co znaczą rysunki dziecięce?* Gdańsk: Wydawnictwo ANWI.
- Karczmarzyk M., Trocha A. (2016), *Rysunek dziecięcy jako narzędzie diagnostyczne: ujęcie krytyczne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 6, s. 3–8.
- Konieczna E. J. (2018), *Drawnigs as a source of knowledge about the basic developmental needs of children at a younger school age*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika = Pedagogy”, Wyższa Szkoła Humanitas (Sosnowiec), 17, s. 253–263.
- Kopaliński W. (2017), *Słownik symboli*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Kościuch J. (1990), *Projekcyjne metody badania osobowości: test rysunkowy Wartega*, Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej.
- Oster G.D., Gould P. (2007), *Rysunek w psychoterapii*, Gdańsk: GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pascual Chenel A., Serrano Simarro A. (2008), *Słownik symboli*, Warszawa: Świat Książki.
- Pytka L. (2004), *Rola diagnozy i hermeneutyki w rozumieniu ludzkich dramatów*, „Student Niepełnosprawny: szkice i rozprawy”, 5, s. 9–21.
- Ricoeur P. (2003), *Egzystencja i hermeneutyka: rozprawy o metodzie*, Warszawa: De Agostini (we współpracy z Ediciones Altaya Polska).
- Siek S., Grochowska A. (2001), *Wybrane metody badań osobowości*, t. 2, Warszawa: Uniwersytet Kardynała S. Wyszyńskiego.
- Sikorski W. (2005), *Gesty zamiast słów. Psychologia i trening komunikacji niewerbalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Silverman D. (2008), *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stern A. (2016), *Odkrywanie śladu. Czym jest zabawa malarska*, Gliwice: Wydawnictwo Element.
- Talu E. (2019), *Reflections of fears of children to drawings*, „European Journal of Educational Research”, 8, (3), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1222296.pdf>, accessed 20 February 2020 (data dostępu: 8.01.2021).
- Turnell A. (2011). *The Signs of Safety Child Protection Practice Framework*, Government of Western Australia, Department of Children Protection, Australia, <https://www.dcp.wa.gov.au/Resources/Documents/Policies%20and%20>

Frameworks/SignsOfSafetyFramework2011.pdf, accessed 20 November 2020 (data dostępu: 12.01.2021).

Wróblewska V. (red.) (2018), *Słownik polskiej bajki ludowej*, t. 3, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu M. Kopernika.

Yin R.K. (2015), *Studium przypadku w badaniach naukowych: projektowanie i metody*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

STRESZCZENIE

Rysunek na dowolny temat jest komunikatem symbolicznym i tak powinien być odczytywany. Służy temu analiza oparta na kryteriach oceny, które są płynne i zależne od intencji badacza. Rozumienie rysunku powinno przebiegać podobnie jak przebiega rozumienie wszystkich wytworów kultury duchowej człowieka. Podstawą rozumienia wytworów kultury jest interpretacja, polegająca na odczytywaniu znaczeń symboli obecnych w tradycji (mity, baśnie) i współczesnej kulturze dziecka (bajki, świat wirtualny, media). Jej celem jest poznanie i (z)rozumienie dziecka. W pracy pedagoga interpretacja rysunku dziecka polega na poszukiwaniu jego sensu poprzez odczytywanie znaczeń symboli występujących we wzajemnych powiązaniach. Stanowi wykładnię interpretatora, służącą poznaniu i rozumieniu dziecka oraz podlegającą reinterpretacji i zmianie. Celem artykułu jest zaprezentowanie sposobu wykorzystania techniki rysunku na dowolny temat w badaniach dotyczących potrzeb rozwojowych dzieci w młodszym wieku szkolnym. W artykule opisany został dobór kryteriów oceny rysunku na dowolny temat, opracowany na podstawie propozycji innych autorów oraz przemyśleń autorki. Przedstawione zostały wyniki badań przeprowadzonych w grupie dzieci w młodszym wieku szkolnym z wykorzystaniem opisywanej techniki. Na ich podstawie można stwierdzić, że rysunek na dowolny temat jest techniką mogącą znaleźć zastosowanie w praktyce pedagogicznej, ale wymaga stosowania określonych zasad. Dotyczą one celu wykorzystania techniki (poznanie dziecka), sposobu interpretacji (opartej na znaczeniu symboli) oraz posiadania odpowiednich kompetencji (tzw. hermeneutycznych).

SŁOWA KLUCZOWE rysunek na dowolny temat, dzieci w młodszym wieku szkolnym, kryteria oceny rysunku, interpretacja hermetyczna rysunku.

SUMMARY

A drawing on any subject is a symbolic message and should be interpreted this way. This is achieved by an analysis based on evaluation criteria which are fluctuating and dependent on the researcher's intentions. Understanding such drawings should

proceed similarly to the understanding of all products of spiritual culture. The basis for understanding the products of culture is an interpretation, which consists in reading the meanings of symbols present in tradition (myths, fairy tales) and contemporary child's culture (fairy tales, virtual world, media). Its purpose is to get to know and understand the child. In the work of a pedagogue, the interpretation of a child's drawing includes searching for its meaning through reading the meanings of symbols appearing in mutual relations. It is an interpretation of a pedagogue serving the identification and understanding a child, and is subject to reinterpretation and change. The aim of the article is to present the method of using the drawing technique on any topic in research on the developmental needs of younger school-age children. The article describes the selection of criteria for assessing a drawing on any topic, based on the suggestions of other authors and the author's thoughts. The results of research carried out in a group of children at a younger school age using the described technique are presented. On their basis, it can be concluded that drawing on any topic is a technique that can be used in pedagogical practice, but it requires the application of certain rules. Drawing on any topic is a technique that can be used in the work of a teacher, but it requires application of certain rules. They concern the purpose of using the technique (getting to know the child), the way of interpretation (based on the meaning of symbols) and having appropriate competences (the so-called hermeneutic).

KEYWORDS Drawing on any topic, younger school-age children, drawing evaluation criteria, hermeneutic interpretation.

EWELINA KONIECZNA – Uniwersytet Opolski

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 01.06.2021

Daty recenzji / Revised: 22.06.2022; 27.09.2022

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 01.10.2022