

Joanna Głodkowska

A child with curly hair, wearing a blue jacket and shorts, stands on a large, white, crescent-shaped moon. The child is holding a rope that is part of a ship's rigging. The ship's sails are large and white, and its mast is visible. The background is a deep blue sky filled with numerous small, yellow, five-pointed stars. The moon itself is covered in a trail of these stars, suggesting it is moving through a starry field.

KONSTRUOWANIE UMYSŁOWEJ REPREZENTACJI ŚWIATA

Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne
dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną
w aspekcie stałości i zmienności
w pedagogice specjalnej

impuls



© Copyright by Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej,
Warszawa 2012

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012

Recenzenci:

dr hab. Ewa M. Kulesza, prof. APS

dr hab. Ewa Skrzetuska, prof. UMCS

Redakcja wydawnicza:

Bartek Miracki

Magdalena Polek

Opracowanie typograficzne:

Katarzyna Kerschner

Projekt okładki:

Anna M. Damasiewicz

Ilustracja wykorzystana w projekcie okładki:

Moonboat, Elves and Fairies of The Australian Bush, 1916

© Dover Publications, Inc.

Publikacja została sfinansowana przez Akademię Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISBN 978-83-7850-068-1

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2012

MOIM NAJBLIŻSZYM I BLISKIM,
dzięki którym z radością mogę witać każdy dzień.

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	15
Rozdział 1	
REPREZENTACJE UMYŚLOWE ŚWIATA A EDUKACJA DZIECI – koncepcje psychologiczne implikacjami dla pedagogiki	23
DZIECI DOŚWIADCZAJĄ ŚWIATA I NAD NIM PANUJĄ Wybrane poglądy konstruktywistów	27
ROZWÓJ DZIECI WPISUJE SIĘ W EKOLOGICZNY MODEL RZECZYWISTOŚCI Rozpoznawanie kontekstów rozwoju człowieka	36
DZIECI TWORZĄ SKRYPTY I PLANY Schematy poznawcze jako typowa struktura znanego doświadczenia	41
DZIECI SPEŁNIAJĄ ZADANIA ROZWOJOWE Warunki i wskaźniki doświadczania przez dziecko otoczenia	46
DZIECI SKUPIAJĄ UWAGĘ I PRZEJAWIAJĄ AKTYWNOŚĆ Źródła motywacji dziecka do uczenia się	49
WYBRANE TEORIE PSYCHOLOGICZNE INSPIRUJĄ PEDAGOGA SPECJALNEGO Piramida konstruowania przez dziecko umysłowej reprezentacji świata	52
Rozdział 2	
PEDAGOGIKA I PSYCHOLOGIA – wzajemne relacje, rozpoznawanie stałości i zmienności	59
PEDAGOGIKA CZERPIE Z PSYCHOLOGICZNYCH KONCEPCJI ROZWOJU UMYŚLOWEGO DZIECI W poszukiwaniu implikacji	60
PEDAGOGIKA ODCZYTUJE STAŁOŚCI I ZMIENNOŚCI U źródeł tendencji rozwoju nauk	73

8 SPIS TREŚCI

Rozdział 3

STAŁOŚĆ I ZMIENNOŚĆ W PEDAGOGICE SPECJALNEJ –

edukacja wczesnoszkolna dziecka

z lekką niepełnosprawnością intelektualną	79
---	----

BUDOWANIE UOGÓLNIEN W PEDAGOGICE SPECJALNEJ –

tworzenie społecznego wizerunku osoby

z niepełnosprawnością intelektualną	84
---	----

NAZYWANIE, DEFINIOWANIE, METODOLOGIA BADAŃ –

niepełnosprawność intelektualna w teorii

i interpretacjach empirycznych	92
--------------------------------------	----

NIEKTÓRE KONCEPCJE ROZWOJU DZIECKA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

INTELEKTUALNĄ – rozwój jako sztuka pokonywania przeszkód	108
--	-----

KONSTRUOWANIE UMYSŁOWEGO OBRAZU SIEBIE I ŚWIATA

PRZEZ DZIECKO Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM – ciekawość poznawcza, komunikacja, eksploracja i spełnianie zadań rozwojowych	112
---	-----

UCZEŃ Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

SPEŁNIA ZADANIA ROZWOJOWE – uczenie się „na sposób szkolny”	122
---	-----

KSZTAŁCENIE SPECJALNE UCZNIÓW Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

INTELEKTUALNĄ – rzeczywistość edukacyjna	127
--	-----

Rozdział 4

UMYSŁOWE KONSTRUOWANIE OBRAZU ŚWIATA PRZEZ DZIECKO

Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ –

założenia diagnostyczne	139
-------------------------------	-----

NAZYWANIE, DEFINIOWANIE SYTUACJI DZIECI

Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ ROZPOCZYNAJĄCYCH

NAUKĘ SZKOLNĄ – dojrzałość szkolna czy wrażliwość edukacyjna	142
--	-----

ROZPOZNAWANIE SYTUACJI DZIECI Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

INTELEKTUALNĄ ROZPOCZYNAJĄCYCH NAUKĘ SZKOLNĄ –

założenia modelowe	155
--------------------------	-----

DIAGNOZOWANIE OSIĄGNIĘĆ UCZNIA Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

INTELEKTUALNĄ W BUDOWANIU UMYSŁOWEGO OBRAZU ŚWIATA –

konstrukt diagnostyczny	163
-------------------------------	-----

Rozdział 5

KONSTRUOWANIE UMYSŁOWEJ REPREZENTACJI ŚWIATA

PRZEZ DZIECKO Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ –

diagnoza dziecięcego widzenia siebie i otoczenia 173

WIARA WE WŁASNE SIŁY I CIEKAWOŚĆ ŚWIATA –

potrzeba rozwojowa dziecka 178

POTRZEBA KONTAKTU Z OTOCZENIEM –

komunikacja na poziomie werbalnym i niewerbalnym 213

KOMPETENCJE EKSPLORACYJNE – poznawanie i dokonywanie zmian

w otoczeniu 227

KOMPETENCJE ZADANIOWE – pełnienie roli ucznia szkoły specjalnej 246

KOMPETENCJE UCZNIÓW SZKOŁY SPECJALNEJ –

analiza możliwości i dynamiki rozwojowej 272

Rozdział 6

TREŚCI WYOBRAŻONE W KSZTAŁTOWANIU UMYSŁOWEJ REPREZENTACJI

ŚWIATA REALNEGO –

zabawa dziecka w świecie baśni, inspiracje pedagogiczne w kolorach 291

ŚWIAT BAŚNI JAKO POKARM DLA ROZWOJU DZIECKA I ODPOWIEDŹ

NA JEGO POTRZEBY 291

UCZESTNICZENIE DZIECKA W ŚWIECIE BAŚNI JAKO PROPOZYCJA

METODYCZNA W EDUKACJI POCZĄTKOWEJ SZKOŁY SPECJALNEJ 307

PODSTAWY TEORETYCZNE I METODYCZNE ZAJĘĆ

KOREKCYJNO-USPRAWNIAJĄCYCH Z WYKORZYSTANIEM METODY

BAŚNIOWYCH SPOTKAŃ 309

SKUTECZNOŚĆ METODY BAŚNIOWYCH SPOTKAŃ

W ŚWIECIE WYNIKÓW EKSPERYMENTU 320

KOMPETENCJE PEDAGOGA SPECJALNEGO JAKO ŁĄCZNIKA

MIEDZY ŚWIATEM REALNYM A WYOBRAŻONYM 339

Zakończenie 345

Bibliografia 349

Aneksy	361
Aneks I. Narzędzia diagnostyczne	363
Aneks II. Wykresy	387
Aneks III. Tabele	409

CONTENTS

Introduction	15
Chapter 1	
MENTAL REPRESENTATIONS OF THE WORLD IN THE EDUCATION OF CHILDREN –	
Some psychological concepts as implications for pedagogy	23
CHILDREN EXPERIENCE THE WORLD AND ARE IN CONTROL OF THE WORLD	
Selected views of constructionists	27
DEVELOPMENT OF CHILDREN BECOMES PART OF AN ECOLOGICAL MODEL OF REALITY	
Recognizing the contexts of human development	36
CHILDREN CREATE SCRIPTS AND PLANS	
Cognitive schemas as a typical structure of a familiar experience	41
CHILDREN PERFORM DEVELOPMENTAL TASKS	
Conditions and indications of experiencing the environment by the child	46
STRENGTH THAT ATTRACTS THE CHILD’S ATTENTION AND STIMULATES HIS/HER ACTIVITY	
Sources that motivate the child to learn	49
SELECTED PSYCHOLOGICAL THEORIES INSPIRE SPECIAL TEACHERS	
Pyramid of forming a mental representation of the world by the child	52
Chapter 2	
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL VIEWS –	
Interrelationships, recognizing constancy and changeability	59
PEDAGOGY USES PSYCHOLOGICAL CONCEPTS OF CHILDREN’S MENTAL DEVELOPMENT	
Searching for implications	60
INTERPRETING CONSTANCY AND CHANGEABILITY IN PEDAGOGY	
At the origins of trends in the development of sciences	73

Chapter 3

CONSTANCY AND CHANGEABILITY IN SPECIAL EDUCATION –

Early elementary education for children

with mild intellectual disabilities 79

MAKING SPECIFIC GENERALIZATIONS IN SPECIAL EDUCATION –

Creating a current image of a person with intellectual disability 84

IDENTIFYING, DEFINING, RESEARCH METHODOLOGY – Intellectual

disability in theory and in empirical interpretations 92

SOME CONCEPTS OF THE DEVELOPMENT OF CHILDREN

WITH INTELLECTUAL DISABILITIES – Development as the means

of moving upwards 108

EARLY ELEMENTARY-AGED CHILD WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

CONSTRUCTS THE WORLD AND HIMSELF/HERSELF – Cognitive curiosity,
 communication, exploration, performance of developmental tasks 112

STUDENT WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY PERFORMS

A DEVELOPMENTAL TASK – Learning in a school-like way 122

SPECIAL EDUCATION FOR STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL

DISABILITIES – Current educational reality in Poland 127

Chapter 4

MENTAL CONSTRUCTION OF THE WORLD BY A CHILD

WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY –

Diagnostic principles 139

IDENTIFYING, DEFINING THE SITUATION OF CHILDREN

WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

WHO START SCHOOL EDUCATION – Maturity or educational sensitivity ... 142

IDENTIFYING THE SITUATION OF CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL

DISABILITIES WHO START SCHOOL EDUCATION – Model rationale 155

EVALUATING THE ACHIEVEMENTS OF STUDENTS

WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES IN FORMING

A MENTAL PICTURE OF THE WORLD –

Diagnostic construct 163

Chapter 5

FORMING A MENTAL REPRESENTATION OF THE WORLD

BY A CHILD WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY –

Evaluation of the child's picture of himself/herself and the environment 173

CONFIDENCE IN ONESELF AND INTEREST IN THE WORLD –

As the child's developmental needs 178

NEED FOR INTERACTION WITH THE ENVIRONMENT –

Verbal and nonverbal communication 213

EXPLORATORY SKILLS – Learning the environment

and making changes to it 227

TASK-ORIENTED SKILLS – Performing the role

of a special school student 246

SPECIAL SCHOOL STUDENTS' SKILLS – Analysis of abilities

and developmental dynamics 272

Chapter 6

ROLE OF IMAGINARY CONTENT IN THE PROCESS OF FORMING

THE REPRESENTATION OF THE REAL WORLD –

Child's play in the world of fairy tales, pedagogical inspirations
 drawn from color..... 291

WORLD OF FAIRY TALES AS FOOD FOR THE CHILD'S DEVELOPMENT

AND A RESPONSE TO HIS/HER NEEDS 291

CHILD'S PARTICIPATION IN THE WORLD OF FAIRY TALES

AS A METHODOLOGICAL SUGGESTION FOR ELEMENTARY EDUCATION
 IN A SPECIAL SCHOOL 307

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF CORRECTIVE

AND REHABILITATIVE EXERCISES WITH THE METHOD
 OF FAIRY-TALE MEETINGS 309

FAIRY-TALE CONTENT IN CONSTRUCTING THE REAL WORLD

IN THE CHILD'S MIND – EFFECTIVENESS OF THE METHOD
 OF FAIRY-TALE MEETINGS 320

COMPETENCIES OF A SPECIAL TEACHER – HOW TO BE A LIAISON

BETWEEN THE REAL WORLD AND THE IMAGINED WORLD? 339

Conclusion 345

References 349

14 CONTENTS

APPENDICES	361
Appendix I	363
Appendix II	387
Appendix III	409

WPROWADZENIE

Nauki humanistyczne nieustannie próbują odkryć tajemnicę rozwoju człowieka, zgłębić wiedzę o możliwościach kształtowania jego osobowości, zdolnościach uczenia się czy też procesie przystosowania do warunków życia. W tych poszukiwaniach mieszczą się również próby rozpoznawania faktów podstawowych – jak tworzy się w umyśle dziecka otaczający je świat; jak dziecko buduje wiedzę o zdarzeniach, innych ludziach, sobie samym; jak poznaje, zapamiętuje, rozpoznaje i jak odczuwa radość z własnych osiągnięć. Liczne teorie przybliżają rozumienie rozwoju człowieka. Jednak wobec każdej z nich pojawiają się argumenty, które co najmniej podejmują dyskusję nad jednoznacznością głoszonych przez nie tez, bo rozwój człowieka – mimo opisujących go pewnych reguł – nie poddaje się kalkulacji matematycznej i trudno go zapisać w formie z góry przyjętych algorytmów.

Niezależnie od tego, którą teorię uznamy za bliższą nam w tłumaczeniu rozwoju człowieka, obserwacje życia przyniosą zawsze jednoznaczne obrazy. Z bezradnego niemowlęcia rozwija się coraz bardziej samodzielna osoba, która zaczyna radzić sobie w świecie, podejmować coraz trudniejsze zadania i z czasem skutecznie je wypełniać. W swoim rozwoju dziecko jest świadkiem i uczestnikiem wielu zdarzeń, poznaje osoby, rozpoznaje obrazy, znaki, uczy się znaczenia ważnych faktów. W naturalnym przebiegu własnego rozwoju powoli oswaja się z gąszczem informacyjnym, zaczyna rozpoznawać, nazywać i myśleć o tym, co widzi i czego doznaje. Z czasem już nie tylko uczy się znaczenia tego, co odbiera zmysłami, ale także zaczyna rozpoznawać i rozumieć znaczenia symboliczne, abstrakcyjne, informacje zakodowane. Przychodzi czas, że podejmuje jedną z najważniejszych ról w swoim życiu – rolę ucznia. Powoli wchodzi w system wiedzy formalnej, jaką oferuje i jakiej wymaga szkoła, oraz stara się sprostać temu zadaniu. **Edukację wieku przedszkolnego, która głównie odbywała się w nieformalnych, naturalnych sytuacjach życiowych, zaczyna teraz przenikać edukacja formalna, czyli systematyczne uczenie się „na sposób szkolny”.** Te dwa rodzaje uczenia się – nieformalne i formalne – są dwoma dopełniającymi się źródłami rozwoju dziecka. Wyznaczają proces budowania przez dziecko w swoim umyśle reprezentacji otaczającego świata i odnajdywa-

nia w nim miejsca. Są także okolicznościami umożliwiającymi dziecku uświadomienie sobie zarówno własnych możliwości, jak i ograniczeń.

Nieodłącznym atrybutem rozwoju jest zmienność, ujawniana w dynamice przemian, jakim podlega człowiek w określonym czasie. Jednym z podstawowych problemów psychologii jest określenie charakteru owych zmian. Niektóre koncepcje uznają, że koniecznym warunkiem zmian rozwojowych jest doświadczanie przez dziecko konfliktu poznawczego, w którym jego obecna wiedza nie zgadza się z nowymi napływającymi informacjami – pojawiają się sprzeczności między tym, co wie dziecko, a tym, co wiedzą na ten sam temat inni – rówieśnicy czy osoby dorosłe. W sytuacji konfliktu poznawczego dziecko zadaje pytania, podejmuje próby sprawdzania, eksperymentowania, poszukuje potrzebnych informacji i w ten sposób zdobywa nowe doświadczenia, rozwija swoje kompetencje poznawcze. Nauka szkolna powinna stwarzać właśnie takie sytuacje, wtapiając się jednocześnie w dotychczasowe doświadczenie dziecka i jego naturalne – nieformalne – uczenie się. Ten fakt wtapienia się – przenikania nieformalnego i formalnego uczenia się – powinien być szczególnie zauważany w momencie rozpoczynania przez dziecko uczenia się „na sposób szkolny”. **Formalne zadania edukacyjne powinny dziecku stwarzać okazje do jego odpowiedzi zgodnych z dotychczasowym/naturalnym rozwojem, z możliwością zastosowania dotychczasowych osiągnięć nieformalnego uczenia się.** Należy także mieć na uwadze, że w proces uczenia się „na sposób szkolny” powinna być zaangażowana nie tylko sfera poznawcza dziecka, ale także sfera jego emocji i motywacji do uczenia się. Kształtowanie wiedzy i kompetencji dziecka może być skutecznie wzmacniane jego zachwytem poznawania nowości, entuzjazmem w pokonywaniu trudności czy też radością z własnych osiągnięć.

Od wielu lat w obszarze moich zainteresowań jest rozwój dziecka w szczególnym dla niego okresie – na początku jego uczenia się „na sposób szkolny”, czyli w czasie podejmowania uczenia się formalnego. Intencjonalność uczenia się szkolnego wymaga osiągnięcia przez dziecko określonej dojrzałości w ważnych sferach rozwojowych: psychofizycznej, emocjonalnej, społecznej. Szkolne uczenie się można widzieć we wzajemnym przenikaniu się doświadczeń naturalnych/życiowych dziecka i jego doświadczeń formalnych/szkolnych. W tym szczególnym czasie rozwojowym z uwagą należy odnotować jeszcze jedno przenikanie – świata dorosłych/nauczyciela i świata dziecięcego/ucznia. Dzięki tym niezwykłym procesom/przenikaniom, dziecko stopniowo buduje w swoim umyśle wiedzę, w której znaczenia zaczynają nabierać konwencje, definicje, reguły, algorytmy. Dziecko systematycznie uczy się, jak za pomocą symboli zapisać to, co widzi, dotyka, słyszy. Powoli zaczyna rozumieć konwencje ustalone przez dorosłych i z czasem oswaja się z nimi oraz zaczyna je stosować. **Dziecko stopniowo „upośrednia” swoje relacje z otoczeniem i włącza w poznanie świata szczególne narzędzia pracy umysłowej (procedury, operacje,**

strategie), a także szczególne obiekty (obrazy, modele, schematy, symbole). Systematycznie kształtowane podczas szkolnego uczenia się procesy umysłowe pozwalają dziecku na rozpoznawanie i rozumienie rzeczywistości oraz skuteczne dostosowywanie się do jej wymagań. Należy jednak zauważyć, że wchodzenie dziecka w świat konwencji szkolnego uczenia się wymaga jego dojrzałości – umiejętności sprostania zadaniom, do których rozwiązania niezbędne są: posługiwanie się symbolami, schematami, algorytmami oraz stosowanie wyższych strategii myślenia. W uczeniu się szkolnym wstępnie zakłada się, że wszyscy uczniowie mają zbliżone możliwości rozwojowe/edukacyjne, które są podstawą do sformułowania celów kształcenia.

Czas przed szkołą – niekiedy opisywany jako wychowanie naturalne wieku przedszkolnego – w sposób szczególny zorientowany jest na rozwój dziecka. Natomiast czas szkolny postrzegany jest w kategoriach wychowania ukierunkowanego na osiągnięcie przez dziecko standardów edukacyjnych programu kształcenia. B. Wilgocka-Okoń (1999) zauważa, że wychowanie zorientowane na rozwój dziecka i wychowanie zorientowane na wypełnianie treści programowych to dwie skrajności dzielące uczenie się nieformalne i uczenie się formalne. W tym należy widzieć „próg szkolny”, przejawiający się także w kryzysie rozwojowym przechodzenia dziecka ze środowiska przedszkolnego do szkolnego. Dlatego też nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mają do spełnienia niezwykle ważne zadanie – umiejętnie wprowadzić dziecko do środowiska szkolnego, by z chęcią podjęło intencjonalne działania w zdobywaniu osiągnięć edukacyjnych. To wymaga od nauczyciela rzetelnego przygotowania metodycznego, ale także szczególnego skupienia na dziecku i jego potrzebach.

Na ogół uważa się, że dzieci mają wrodzoną ciekawość, a z tego wynika także naturalna ich chęć do uczenia się, działania i poznawania świata. M. Montessori (1913), prekursorka pedagogiki wieku dziecięcego, z przekonaniem pisała, że dziecko od pierwszych chwil swego życia musi wykonać długą i ciężką pracę nad swoim rozwojem, by stać się dojrzałym człowiekiem. Należy jednak zauważyć, że wyniki tego trudu i dostrzeganie korzystnych zmian dają radość zarówno dziecku, jak i towarzyszącemu jego rozwojowi dorosłemu.

Dziś oświata w Polsce staje przed trudnym zadaniem obniżenia wieku szkolnego. Nie ulega wątpliwości, że ten fakt należy postrzegać jako **problem, który wymaga szczególnie przemyślanych i zasadnych rozwiązań w odniesieniu do wszystkich uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.** Konieczne są możliwie wnikliwe i trafne poznanie rozwoju dziecka w różnych sferach oraz ocena jego dojrzałości do szkolnego uczenia się. W rozpoznaniu tym cenne mogą się okazać implikacje wynikające z różnych teorii psychologicznych, w tym między innymi z koncepcji aktualnej i najbliższej strefy rozwoju L.S. Wygotskiego (1971, 2002). Aktualna strefa rozwoju określa obszar samodzielności dziecka w rozwiązywaniu postawionych przed

nim zadań. Strefa najbliższego rozwoju opisuje „jutro” dziecka i definiuje to, co dopiero w nim dojrzewa i co przy odpowiedniej pomocy dorosłego może się ujawnić (L.S. Wygotski, 1971, s. 542).

Nauczanie jest tylko wtedy efektywne, gdy wyprzedza rozwój, który wówczas ożywia się i pobudza do życia szereg funkcji dopiero dojrzewających, a leżących w strefie najbliższego rozwoju (L.S. Wygotski, 1971, s. 362).

Poziom pomocy udzielonej przez dorosłego ma skłaniać dziecko do samodzielności – zadanie wykonane przy pomocy dorosłego może być za jakiś czas wykonane samodzielnie. Pomoc dorosłego wspiera rozwój dziecka i ma zasadnicze znaczenie dla pokonania „progu szkolnego” – przejścia z uczenia się okolicznościowego/incydentalnego do uczenia się systematycznego/intencjonalnego, przejścia z przedszkola do szkoły (S. Szuman, 1970a, 1985; B. Wilgocka-Okoń, 1999, 2003).

Można sądzić, że szczególna wrażliwość najbliższego otoczenia na dziecko, wnikliwe rozpoznanie jego możliwości i ograniczeń to niezbędne warunki skutecznego pokonywania „progu szkolnego”. Rzetelna i kompleksowa charakterystyka relacji między rozwojem dziecka, jego zdolnościami uczenia się a procesem, programem nauczania jest konieczna w przypadkach różnych zaburzeń rozwojowych. Dotyczy to także dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. W tych przypadkach nauczyciel musi zadbać o to, aby sytuacje edukacyjne sprzyjały ogólnemu rozwojowi dziecka oraz odpowiadały jego potrzebom i możliwościom uczenia się.

Szczegółnej uwagi wymaga obniżenie wieku szkolnego, które w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lub z grupy ryzyka niepełnosprawności intelektualnej jest poważnym problemem edukacyjnym. Niedojrzałość tych dzieci do podejmowania uczenia się „na sposób szkolny” często wzmacniana jest przez warunki deprywacji rozwojowych w ich środowiskach rodzinnych. W rezultacie podatność dziecka na szkolne uczenie się nie odpowiada stawianym mu wymaganiom. Ciągłe doświadczane trudności, niespełniane oczekiwania otoczenia, negatywne oceny rodzą w dziecku niechęć do podejmowania zadań związanych z rolą ucznia i są przyczyną narastania problemów z nabywaniem kompetencji edukacyjnych. Przerwanie tego błędnego koła wymaga konstruktywnych działań nauczyciela, których początkiem musi być kompleksowa, rzetelna diagnoza. **Aby wzmacniać podatność na szkolne uczenie się, trzeba rzetelnie rozpoznać możliwości dziecka w różnych sferach jego funkcjonowania.**

Dlatego tak ważna jest wnikliwa diagnoza, która pozwoli odpowiedzieć na pytanie o to, jakie możliwości i ograniczenia w procesie umysłowego konstruowania świata ma uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W odpowiedzi na to pytanie nie bez znaczenia jest również rozpoznanie tego, jakie emocje,

motywację towarzyszącą podejmowanym przez dziecko czynnościom szkolnym – czy chłonie ono z ciekawością nowe sytuacje i chce w nich uczestniczyć, czy też nie angażuje się i nie ma potrzeby osiągnięć.

Zdobycie kompleksowej wiedzy o możliwościach i ograniczeniach dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest podstawą w opracowywaniu indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego.

W wyniku licznych eksperymentów udowodniono, że za pomocą systematycznie organizowanej stymulacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną można wzmacniać i dynamizować rozwój ich wyobraźni, ekspresji werbalnej czy też procesów pamięciowych. W ostatnich latach podjęto próby stymulowania rozwoju myślenia logicznego i umiejętności rozwiązywania problemów. Przedstawiciele współczesnej psychologii i pedagogiki podkreślają, że rozwój aktywności poznawczej jest zjawiskiem społecznym, którego podstawę stanowią wzajemne komunikowanie się i interakcje między dzieckiem a osobą dorosłą (R. Feuerstein, L.H. Falik, R.S. Feuerstein, Y. Rand, 2002, 2004). Szczególnie ten wzajemny kontakt i relacje są ważne, gdy utrudniona czy też zaburzona jest aktywność poznawcza dziecka i istnieje potrzeba zapewniania z zewnątrz (osoba dorosła, dostosowany kontekst edukacyjny) odpowiedniej stymulacji i wzmocnień rozwojowych. Niektórzy badacze podejmują próby zapobiegania występowaniu u dzieci kulturowo-rodzinnego upośledzenia umysłowego przez intensywną stymulację rozwojową. W latach 80. ubiegłego wieku badacze zaprezentowali program wczesnej stymulacji rozwoju umysłowego dzieci z grupy ryzyka upośledzenia umysłowego (H.L. Garber, 1988; R. Heber, H.L. Garber, C. Hoffman, C. Falander, 1972). Rezultaty sześcioletniej pracy okazały się skuteczne. Autorzy stwierdzili jednak, że intensywne ćwiczenia prowadzone nawet przez sześć lat nie dają na tyle trwałych rezultatów, aby wystarczały dzieciom z grupy ryzyka upośledzenia umysłowego na całe życie. Badacze akcentują, że jakość interakcji społecznych (rodzinnych, rówieśniczych, szkolnych) wyznacza jakość gromadzonego przez dziecko doświadczenia i jest istotnym warunkiem efektywności jego uczenia się.

W procesie uczenia się dziecka z niepełnosprawnością intelektualną nauczyciel staje się osobą znaczącą:

- **przewodnikiem** w jego rozwoju,
- **łącznikiem** między dzieckiem a otoczeniem,
- **dorostym**, który zapewnia dziecku warunki umysłowego konstruowania świata.

Od ponad 20 lat prowadzę badania, w których próbuję zrozumieć możliwości rozwojowe i rozpoznać istniejące ograniczenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną. To wszystko staram się odnieść do teorii rozwoju człowieka i wpisać rozwój dziecka z niepełnosprawnością intelektualną

w dotychczasowe ustalenia koncepcyjne i empiryczne odnoszące się do dzieci w normie intelektualnej.

Dotychczasowe moje analizy teoretyczne i rozpoznania badawcze koncentrowały się wokół koncepcji konstruktywistycznych. W tym kręgu podejmowałam rozważania nad rozwojem uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, nakreślałam modele diagnostyczne, opracowywałam narzędzia pomiaru oraz budowałam kompleksowe koncepcje empiryczne. W ten sposób próbowałam rozpoznać umysłowy świat dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną – jak postrzega i rozumie otoczenie, jakie stosuje strategie poznawania świata, jakie konwencje już zna, a jakie dopiero opanowuje. W tych poszukiwaniach była próba odpowiedzi na pytanie ogólne – o to, jak dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną radzi sobie z nową dla siebie sytuacją rozwojową: uczeniem się „na sposób szkolny”.

Świat dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną i próby jego rozpoznania to obszar moich fascynacji poznawczych. Mam świadomość, że to, co zdołałam w diagnozach empirycznych zawrzeć, jest tylko zbliżeniem się do tajemnic, które kryje umysł dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Mam wrażenie, że w swoich badaniach ja także buduję pewną reprezentację faktów rzeczywistych – próbuję przedstawić (na swój sposób skonstruować) świat umysłowy dziecka z istotnie niższym funkcjonowaniem intelektualnym. W jakim stopniu powstały obraz jest odzwierciedleniem pełnym, wiarygodnym, bezpośrednim – trudno jednoznacznie powiedzieć. Mam jednak nadzieję, że jest to obraz na tyle rzetelny i inspirujący, że z pożytkiem da się przełożyć na konkretne sytuacje edukacyjne, terapeutyczne, w których uczestniczy dziecko, nieustannie konstruując w swoim umyśle otaczający je świat.

Cele tej publikacji to po części prezentacja nowych badań, a po części refleksja nad rezultatami moich dotychczasowych wielokrotnych prób rozpoznania możliwości i ograniczeń uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną rozpoczynających naukę szkolną. Analizy badawcze poprzedzam własnymi przemyśleniami o charakterze ogólnym, dotyczącymi tego:

- jak pedagogika korzysta z psychologicznych koncepcji rozwoju umysłowego dzieci,
- co można odczytać ze stałości i zmienności w pedagogice,
- jakie można snuć refleksje nad stałością i zmiennością w pedagogice specjalnej.

Problem stałości i zmienności rozważali już filozofowie starożytnej Grecji. Filozofia, od czasów Talesa z Miletu, wciąż na nowo odkrywa dwie podstawowe cechy świata: naturalną zmienność pewnych stanów oraz ciągłość trwania innych form. Odkrywane i opisywane są elementy niezmiennie świata, stanowiące stabilną rzeczywistość. Na ich tle elementy pozostałe charakteryzują się nieustanną zmiennością, przemijaniem. To, co stałe, nazywane jest przez filozofów naturą rzeczy. Jest ona ukrytą, ogólną zasadą, prawem, które rządzi formami

zmieniającymi się, dostępnymi poznaniu zmysłowemu. Natura jest niedostępna i wymaga poszukiwań intelektualnych, które pozwolą odkryć jej prawidłowości, wzorce czy też paradygmaty.

Zagadnienie stałości i zmienności podejmowane jest również współcześnie. Wspomnę chociażby takie dziedziny naukowe, jak pedagogika, psychologia czy socjologia. Interesujące z punktu widzenia społecznego wydaje się rozpoznanie przejawów stałości i zmienności także z perspektywy pedagogiki specjalnej. Dlatego w swoich rozważaniach w istniejącą na gruncie naukowym konwencję wkomponowuję autorskie analizy empiryczne nad umysłowym konstruowaniem świata przez dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Ważkość i aktualność podjętej przeze mnie przed 20 laty problematyki sprawiły, że w niniejszej publikacji znalazła się prezentacja całościowego modelu badawczego. Ponadczasowe idee zestawiałam z własnymi, dotychczasowymi i nowymi, analizami koncepcyjnymi, diagnostycznymi oraz wynikami autorskich dociekań empirycznych.

Przedmiotem badań uczyniłam umysłowy rozwój dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną, które rozpoczyna uczenie się „na sposób szkolny”. Zebrany na przestrzeni lat materiał koncepcyjno-empiryczny pozwolił zarówno na usystematyzowanie, jak i na nowy, całościowy ogląd problematyki umysłowej reprezentacji świata. Perspektywa dwóch dekad umożliwiła wnikliwą interpretację rezultatów i pogłębioną refleksję nad nimi.

Przyjęta w badaniach konwencja zobrazowania własnych przemyśleń stała się podstawą podzielenia materiału teoretyczno-empirycznego na trzy obszary: świat realny, świat wyobrażony oraz przenikanie się świata realnego i wyobraźni w procesach edukacyjno-terapeutycznych. Były one dla mnie punktem wyjścia do rozpoznania umysłowego konstruowania obrazu świata realnego przez dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Poszukiwałam możliwości wprowadzenia w ów proces treści baśniowych, wyobrażonych, nierealnych. Na podstawie ustaleń eksperymentalnych zastanawiałam się, jak treści wyobraźni, świata nierealnego mogą być bezpiecznym otoczeniem i zapewnić korzystne warunki umysłowego konstruowania świata realnego przez dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Książka jest ponowieniem propozycji wprowadzenia treści baśniowych w sytuację edukacyjną i terapeutyczną, które mogą wspomagać rozwój dzieci.

Moje dotychczasowe rozważania teoretyczne i ustalenia eksperymentalne wskazały, że rozwiązania metodyczne „w kręgu baśni” odpowiadają potrzebom rozwojowym dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Dziecko w tym czasie wytwarza wokół siebie swoistą czasoprzestrzeń, która rośnie wraz z nim. Pełna jest ona tego, co czułe, ciepłe, zmysłowe, dotykalne, ale także tego, co nieuchwytnie – bo nierealne. Jest to świat kolorów, dźwięków, zapachów, gestów, dotyku, przestrzeni znanych i wyobrażanych, zdarzeń realnych i zmyślonych.

W tym szczególnym czasie rozwojowym dziecko ulega złudzeniu, że możliwe jest przekraczanie granic rzeczywistości, bo w tej dziecięcej czasoprzestrzeni wszystko się może zdarzyć (J. Głodkowska, 2001). Wyobrażenia dziecka pobudza myśli, działania, poszukiwania i przeżycia – świat realny miesza się ze światem fantazji. Ów dziecięcy świat próbuje rozpoznać dorosły/nauczyciel i stara się go zrozumieć oraz w nim uczestniczyć. Podejmuje zadanie wniknięcia w dziecięcą czasoprzestrzeń, by wzmacniając rozwój dziecka, skutecznie umożliwiać mu uczenie się „na sposób szkolny”.

W wyniku wzajemnych relacji i działań pomocowych świat dziecięcy i świat dorosłego przenikają się w realnych sytuacjach edukacyjnych. **Proces przenikania się tych dwóch światów może być wzmocniony istotnym przekąznikiem, jakim są treści wyobrażone, nierealne, baśniowe** – tak bliskie dziecku, nasycające jego umysł i uczucia oraz dające poczucie bezpiecznego uczestniczenia w wypełnianiu zadań edukacyjnych.

Wychodząc naprzeciw tak nakreślonym zadaniom współczesnej pedagogiki specjalnej, rozpoznanie możliwości i ograniczeń uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną rozpoczynających naukę szkolną, uczyniłam wyzwaniem do opracowania własnego modelu diagnostycznego i terapeutycznego.

Zaprezentowana autorska metoda baśniowych spotkań jest więc nie tylko próbą wykorzystania naturalnych warunków rozwojowych dziecka, ale także swoistym konstruktem łączącym wybrane aspekty tego, co stałe i zmienne w pedagogice specjalnej.

ROZDZIAŁ 1

REPREZENTACJE UMYŚŁOWE ŚWIATA A EDUKACJA DZIECI – konceptcje psychologiczne implikacjami dla pedagogiki

Reprezentacja umysłowa świata to każdy obiekt umysłu (wyobrażenia, myśli, idee, pojęcia itp.), który pośredniczy między percepcją człowieka a jego zachowaniem się. Tak rozumianą reprezentację można analizować jako przyczynę ludzkiego zachowania. Aktywność człowieka jest wyznaczana zarówno przez źródła zewnętrzne (bodźce z otoczenia), jak i reprezentacje umysłowe (struktury wewnętrzne)¹.

Psychologia wskazuje na dwie podstawowe funkcje umysłowej reprezentacji. Pierwsza funkcja (analityczna/językowa) polega na zastępowaniu obiektów zewnętrznych lub zastępowaniu innych reprezentacji umysłowych (I. Kurcz, 1987, s. 168–169). Zastępowanie obiektów spoza umysłu przez reprezentacje jest konieczne, aby móc je analizować i układać w zamierzony sposób. Zastępowanie innych reprezentacji umysłowych służy modyfikacji, uogólnieniu czy też strukturalizacji informacji. W ten sposób możliwe są klasyfikacja, kształtowanie pojęć ogólnych, kojarzenie w pewną całość napływających informacji. Druga funkcja reprezentacji (obrazowa) umożliwia odzwierciedlanie zewnętrznej struktury otoczenia, zjawisk i faktów. Dzięki temu możemy powiedzieć, że reprezentacja umysłowa jest modelem różnych sytuacji, odzwierciedla nie tylko obiekty, ale także relacje między nimi, daje pełny obraz kontekstów.

1 Na interesujący kierunek badań w tym zakresie wskazał A. Greco (1995). W konkluzji rozważań nad koncepcjami umysłowych reprezentacji w psychologii zaproponował ujęcie ich w kontekście nauk biologicznych. Zauważył, że proces kształtowania reprezentacji świata w umyśle człowieka można porównać do procesu rozmnażania komórek, które mogą się kopiować prawidłowo albo z błędami lub też podlegać różnym mutacjom. Powstają wtedy nowe komórki – prawidłowe, a także te z błędami informacyjnymi czy też błędami strukturalnymi. A. Greco w takiej właśnie biologicznej interpretacji tłumaczy budowanie obrazu świata w umyśle człowieka. Wyraża nadzieję, że podjęte zostaną wspólne badania psychologów i biologów w tym zakresie – szczególnie nad tworzeniem się sieci neuronalnych.

Rozwój człowieka to jedno z podstawowych pojęć zarówno w psychologii, jak i w pedagogice. **Zjawisko rozwoju jest immanentnie wplecione w naukowe koncepcje człowieka.** Nie poszerzając nazbyt ich przeglądu, w tym rozdziale rozważę tylko niektóre z nich. Rozwój to podstawowe pojęcie teorii progresywistycznej J. Piageta, teorii kulturowo-historycznej L.S. Wygotskiego, poznawczo-decyzyjnej koncepcji J. Kozielskiego, teorii reprezentacji świata J.S. Brunera czy też teorii ekologicznej U. Bronfenbrennera, koncepcji planów i skryptów R.C. Schanka, R.P. Abelsona, teorii zadań rozwojowych R. Havighursta.

Nie ulega wątpliwości, że wyżej wskazany zestaw koncepcji nie wyczerpuje jeszcze wielości spojrzeń i refleksji nad rozwojem człowieka. Teorie holistyczne ujmują go w całościowych wymiarach bio-psycho-społecznych i w powiązaniu z otoczeniem jako kontekstem rozwoju. Z tego punktu widzenia rozwój traktuje się jako długotrwały proces kierunkowych zmian prowadzących do integracji, uporządkowania i równowagi wciąż różnicujących się w umyśle człowieka pojęć, strategii poznawania i rozumienia. Fenomen rozwoju człowieka – wyłaniania się nowego – dokonuje się na krawędzi dwóch światów: wewnętrznego (nagromadzone dotychczasowe doświadczenie) i zewnętrznego (obecnie nabywane doświadczenie). Przechodzenie między tymi światami, tworzenie nowych znaczeń i wbudowywanie ich w wewnętrzny świat umysłu dziecka są niezbędnym mechanizmem rozwoju.

Proces rozwoju człowieka nieustannie wzmacniany jest zdarzeniami mniej lub bardziej znaczącymi, działaniami otoczenia o charakterze intencjonalnym i niezamierzonym. Rozwój wzmacniają podejmowane przez dziecko rodzaje aktywności, relacje z osobami dorosłymi, rówieśnikami, a także nowe doświadczenia i nowe doznawania świata.

Wszystko rozpoczyna się od prostych reakcji skierowania wzroku na migający punkt świetlny, uśmiechu na widok bliskiej osoby. Kolejne będą pierwszy krok, pierwsze słowo, pierwsze bezkształtne kreski na kartce papieru. Tak z czasem pojawiają się umiejętności rozpoznawania liter i składania ich w znaczące wyrazy, umiejętności liczenia i wykonywania operacji na liczbach oraz rozumienia coraz trudniejszych algorytmów. Możemy rozwijać listę tego, czego uczy się dziecko i co zdobywa w swoim rozwoju. Początek tych osiągnięć jest u zarania jego życia. Każdy kontakt z drugim człowiekiem, każdy gest, słowo, zachowanie pozostawiają w dziecku swój ślad. Otoczenie małego dziecka (osoby, przedmioty, zabawki) i wszelkie w nim zdarzenia stają się obiektami znaczącymi w poznawaniu świata i stopniowym rozpoznawaniu swojego miejsca w nim. Dziecko przejmuje wszystko, co oferuje mu otoczenie: radości i smutki, zachwyty i niechęci, miłość i odrzucenie. M. Montessori (1913) obrazowo opisywała, że małe dziecko „wchłania” świat jak gąbka, nie odrzuca niczego i wsącza w siebie wszystko – gest, słowo, zdarzenie. Dlatego też tak ważne jest uświadomienie sobie przez dorosłych, że od najbliższego otoczenia zależy, czym dziecko

„nasiąknie”: zachwytem czy niechęcią, ciekawością świata czy też obojętnością, pesymizmem czy nadzieją, siłą czy bezradnością. Okazuje się, że dziecko zachęcane do rozwoju uczy się wiary w siebie, otaczane wyrozumiałością – nabywa cierpliwości i akceptuje siebie, a wzrastając w poczuciu osobistego bezpieczeństwa, przejawia radość życia. Fakty te muszą być źródłem refleksji rodziców, opiekunów, nauczycieli, którzy powinni nieustannie uświadamiać sobie własną odpowiedzialność za rozwój dzieci. Ważne jest, by najbliższe środowisko zapewniało warunki „nasiąkania” dziecka tym wszystkim, co da mu siłę, wiarę w siebie, nauczy cierpliwości, akceptowania siebie, wzbudzi ciekawość świata i umocni nadzieję w pokonywaniu trudności.

Na podstawie sformułowanych dotychczas teorii rozwoju człowieka nauczyciel może zrozumieć różne przejawy rozwoju i bardziej świadomie uczestniczyć w rozwoju swoich uczniów. Teorie te mogą być źródłem inspiracji do tworzenia sytuacji edukacyjnych, terapeutycznych, które pozwolą skuteczniej konstruować dziecku w swoim umyśle otaczający je świat i rozpoznawać znaczenia zdarzeń, których doświadcza.

R. Feuerstein (1979) uznaje, że rozwój poznawczy dziecka jest wynikiem upośrednionego uczenia się. Autor powołuje się na koncepcję L.S. Wygotskiego (1978), zgodnie z którą to, co społeczne, staje się tym, co indywidualne, jeśli przejdzie przez ogniwo pośrednie – „narzędzie psychologiczne”. Jednym z takich narzędzi jest znak, a wśród znaków najważniejsze są słowa. Znaczenie słów rozumieją dorośli i oni uczą dziecko w procesie interakcji społecznej znaczenia słów. Upośrednione uczenie się można potraktować jako trening, który dziecko przechodzi pod kierunkiem doświadczonego dorosłego. Dorosły ukierunkowuje aktywność poznawczą dziecka i nadaje strukturę środowisku uczenia się. Doświadczenia wyniesione z upośrednionego uczenia się są podstawowym środkiem, za pomocą którego dziecko kształtuje swoje zdolności poznawcze, niezbędne do samodzielnego uczenia się. R. Feuerstein uważa, że dzieci opóźnione w rozwoju poznawczym często wychowywały się w rodzinach, w których znacznie utrudnione były możliwości uczenia się i zdobywania ważnych doświadczeń. Dlatego też dzieci te powinny być skierowane na trening dostarczający im intensywnych „naprawczych” doświadczeń upośrednionego uczenia się. Aby sprawdzić swoją koncepcję, R. Feuerstein (1980) opracował program interwencyjny pod nazwą: „Program Instrumentalnego Wzbogacania”. Celem tego programu jest przewyższanie problemów w funkcjonowaniu poznawczym dzieci z trudnościami w uczeniu się. Do problemów tych autor zalicza między innymi: brak umiejętności gromadzenia danych, ślepe podążanie za instrukcją, nieumiejętność zadawania adekwatnych pytań, tendencję do traktowania każdego problemu tak, jakby był problemem nowym, i pomijanie jego związku z uprzednim doświadczeniem. R. Feuerstein zakłada, że jeśli uświadomi się dziecku, jak ważne jest jego uczenie się, a jednocześnie zapewni mu się mediację/

pomoc wspierającego nauczyciela, wówczas dziecko przez internalizację wytworzy własne poznawcze funkcje regulacyjne, których pierwotnie doświadczało we wspólnej pracy z dorosłym.

Zdaniem H.R. Schaffera (1994bc) istotne jest posiadanie przez dorosłego umiejętności ciągłego wykorzystywania informacji zwrotnych napływających od dziecka. **Jeśli dorosły chce wywrzeć wpływ na dziecko, musi być wrażliwy na zainteresowania dziecka, jego zdolności i umiejętności oraz umieć ocenić, jakie rodzaje wsparcia są właściwe w danym momencie.** Jeśli matka reaguje na dziecko szybko i w przewidywalny sposób, nabiera ono poczucia bezpieczeństwa. W ten sposób matka swoim zachowaniem sprawia, że dziecko rozwija w sobie poczucie sprawstwa i zaufania. Nie dzieje się tak w przypadku matki mało wrażliwej na potrzeby dziecka, która unika kontaktu z dzieckiem i swoim zachowaniem komunikuje brak zainteresowania nim. W tym przypadku, jak twierdzi H.R. Schaffer, u dziecka może się kształtować osobowość lękowa.

W rozwoju człowieka można wskazać dwa podstawowe obszary poznania: poznawanie siebie i poznawanie otoczenia. Wiedza ta wzbogacana jest w wyniku celowo zorganizowanego oddziaływania pedagogicznego, ale jest także skutkiem nieintencjonalnych działań otoczenia i własnej aktywności dziecka, co pozwala na systematyczne gromadzenie doświadczeń. Poznawanie siebie służy procesowi budowania obrazu samego siebie, kształtowania poczucia własnej tożsamości, a w tym zawarta jest wiedza o swoich umiejętnościach, możliwościach oraz ograniczeniach. Rezultaty poznawania otoczenia są ujawniane w zasobie słownictwa dziecka, w jego wiedzy o najbliższym otoczeniu, a także w rozumieniu związków i zależności między otoczeniem a sobą samym oraz w umiejętnościach zachowania się w różnych sytuacjach życiowych.

We współczesnych nurtach pedagogicznych widoczna jest dominacja koncepcji podkreślających podmiotowość, w których uczeń jest twórcą samego siebie, podejmuje działania sprawcze, jest odpowiedzialny za swój rozwój. Źródłem takiego podejścia należy poszukiwać w humanistycznych i holistycznych teoriach człowieka.

Nurt humanistyczny z przekonaniem podkreśla, że człowiek, przeobrażając rzeczy, wyjaśnia je i wytwarza, nadaje im wartość i w ten sposób realizuje świat własnej osobowości. Na tym polega humanistyczny sens działalności człowieka i ku takiej aktywności ma przygotować szkoła, a bezpośrednio nauczyciel. Stanowisko holistyczne – jedności ciała, psychiki, intelektu – prowadzi do zrozumienia wzajemnego oddziaływania i wspomagania się różnych sfer funkcjonowania człowieka. Zaburzenie jednej z nich może być źródłem problemów o charakterze ogólnym. Jednocześnie można przewidywać, że pomoc uczniowi z trudnościami edukacyjnymi jest bardziej skuteczna, gdy nauczyciel zdoła rzetelnie rozpoznać i uaktywnić możliwie wszystkie obszary rozwoju dziecka uczestniczące w procesie uczenia się. Gdy zrozumie to, co dzieje się w umyśle

dziecka – jakimi drogami poznawczymi, w jaki sposób otaczający je, zewnętrzny świat wbudowuje się w jego świat wewnętrzny i staje się jego własnością.

DZIECI DOŚWIADCZAJĄ ŚWIATA I NAD NIM PANUJĄ

Wybrane poglądy konstruktystów

Teoria J. Piageta umysłowego konstruowania obrazu świata przez dziecko – tworzenie struktur poznawczych, dynamiczny model rozwoju. Konstruowanie społeczne w procesie nabywania „nowego” według L.S. Wygotskiego. Reprezentacje świata w koncepcji J.S. Brunera – nauczanie jako sterowanie odkrywaniem. Działanie człowieka rezultatem „sterowania poznawczego” w koncepcji J. Kozieleckiego. Cechy formalne informacji o świecie: zakres, abstrakcyjność, otwartość, operatywność. Nauczyciel konstruktysta w rozbudzaniu naturalnej ciekawości poznawczej uczniów, ich inicjatywy w myśleniu, potrzeby badania i rozumienia otoczenia.

W myśl konstrukttywizmu wiedza jest tworzona przez człowieka. Jego zdolność umysłowa nie tylko pozwala na rejestrowanie informacji napływających z otoczenia, lecz również umożliwia budowanie struktury wiedzy z dostępnych informacji. **Każda czynność poznawcza dziecka prowadzi do swoistego przekształcania się napływających informacji, także zgodnie z istniejącymi już w jego umyśle schematami poznawczymi.**

Filozoficzne podstawy konstrukttywizmu sięgają okresu oświecenia – schyłku XVII wieku, kiedy wiedzę pojmowano jako osiągalny stan świadomości. Początki myślenia o poznawaniu jako procesie czynnym zawdzięczamy J. Deweyowi. Ten wybitny filozof i pedagog był przekonany, że nie każda aktywność dziecka jest wartościowa z punktu widzenia jego rozwoju. Najbardziej drogocenna jest wiedza zdobyta podczas szukania i odkrywania, dzięki działaniu i osobistemu doświadczeniu. Każdy akt odkrywczy jest wartością dla rozwoju dziecka, szczególnie gdy rzeczywiście i mocno wynika on z zainteresowań dziecka.

Gdy mówimy o konstrukttywizmie, wymieniamy nazwiska: J. Piageta, L.S. Wygotskiego, J.S. Brunera. To oni i kontynuatorzy ich myśli zapewniali, że dziecko jest badaczem i ekspertem, a jego umysł jest zdolny tworzyć indywidualne reprezentacje świata.

Teoria J. Piageta (1966ab, 2006) wyjaśnia, jak przebiega złożony proces kształtowania pojęć w umyśle dziecka i rozumienia przez nie otaczającego świata. Koncepcja ta nakreśla charakterystykę i rytm rozwojowy dziecka. Teoria ta zakłada, że rozwój poznawczy dziecka przebiega w wyznaczonym kierunku, zgodnie z określonymi etapami i stadiami. Jest czas egocentryzmu, kiedy dziecko postrzega świat tylko z punktu widzenia własnej osoby. Stopniowo nabywa umiejętności wychodzenia poza siebie, swoje ciało i własne potrzeby. Zaczyna

widzieć otoczenie także „z zewnątrz”, z punktu widzenia drugiej osoby, innego obiektu. W myśl tej koncepcji wiedza człowieka nie jest jedynie odbiciem rzeczywistości, lecz indywidualną konstrukcją napływających z otoczenia informacji. Dziecko nie przyswaja sobie pojęć mechanicznie, ale kształtuje je z dużym wysiłkiem i aktywnością intelektualną.

Przedmiotem teoretyczno-empirycznych opracowań J. Piageta (1966ab) były rozwojowe aspekty konstruowania wiedzy podczas rozwoju umysłowego dzieci. J. Piaget definiuje rozwój człowieka jako ciąg tworzenia się konstrukcji, które podlegają nieustannym modyfikacjom, transformacjom i stale zmierzają do osiągnięcia stanu równowagi. Wszystko to dzieje się zgodnie z określonymi regułami, przewidywanymi okresami rozwojowymi i zaangażowanymi mechanizmami zmian, których podstawą jest dynamiczna wymiana, a celem równoważenie struktur poznawczych w umyśle dziecka. **Schematy poznawcze dziecka są jego samodzielną konstrukcją, wynikającą z nieustannej eksploracji otoczenia** (poznawania, aktywności, przekształcania obiektów), a także operacji intelektualnych jako działań uwewnętrznionych. Zgodnie z teorią J. Piageta wiedza nieustannie wiąże się z działaniem człowieka, z przekształcaniami informacji, konstruowaniem schematów poznawczych.

W swoich pracach J. Piaget koncentrował się przede wszystkim na analizie procesów poszerzania sfery ludzkiego poznania, czyli na sposobach, za pomocą których dzieci podczas indywidualnej aktywności osiągają rozumienie fizycznych i logicznych właściwości świata. W teorii J. Piageta głównym czynnikiem rozwoju poznawczego jest równoważenie, a zmiany myślenia obserwowane u dzieci są wynikiem ich dążenia do osiągnięcia lepszej zgodności obrazu świata z rzeczywistością. Dzieci za pomocą równoważenia podejmują wysiłki, aby poradzić sobie z rozbieżnościami między ich własnymi sposobami widzenia świata a sposobami widzenia innych osób (głównie dorosłych). W sytuacji rozbieżności poznawczych dziecko podejmuje próby modyfikacji posiadanych już obrazów świata, tak by nowe doświadczenia lepiej pasowały do już istniejących w jego umyśle. Zmodyfikowanie własnych schematów poznawczych do nowego doświadczenia, pozwala na uzyskanie stanu równowagi i ustalenie rozwoju na wyższym poziomie. Tak, zgodnie z teorią J. Piageta, sukcesywnie następuje rozwój poznawczy dziecka, w wyniku którego nieustannie konstruuje ono obraz świata w swoim umyśle.

Kluczową ideą teorii J. Piageta jest rozpatrywanie rozwoju jako swoistej autokonstrukcji, która jest wynikiem nieustannego generowania kolejnych stanów równowagi. Próby przystosowania się dziecka do środowiska generują nowe konstrukcje psychiczne, które zmierzają do uzyskania zgodności między posiadanym dotychczas umysłowym obrazem świata a rzeczywistością.

Model rozwoju człowieka według J. Piageta (1966ab, 2006) to model dynamiczny. Rozwój dokonuje się dzięki trzem następującym po sobie transformacjom,

którym odpowiadają trzy poziomy wiedzy. Dziecko stopniowo przechodzi od działań praktycznych, przez działania na konkretach i zastępnikach do działań na obiektach hipotetycznych, abstrakcyjnych. Tak też w swoim rozwoju człowiek przekracza kolejno konstrukcje praktyczne, następnie konkretne, by dojść do konstrukcji abstrakcyjnych, hipotetycznych.

Autor definiuje dokonujący się w dziecku postęp rozwojowy w kilku podstawowych pojęciach. Jednym z nich jest adaptacja do świata. Proces ten przebiega w konkretnych zachowaniach. Dziecko do drugiego roku życia rozwiązuje pojawiające się problemy przez podejmowanie prób jednego zachowania po drugim, aż do uzyskania sukcesu. Przełomem rozwojowym jest szóste stadium inteligencji sensoryczno-motorycznej, kiedy to dziecko po raz pierwszy staje się zdolne do tworzenia reprezentacji świata w swoim umyśle. Jego działania zaczynają być nie tylko zewnętrzne, ale także wewnętrzne. Zachowania metodą prób i błędów powoli są zastępowane umysłowym rozwiązywaniem problemów. Ten znaczący jakościowy postęp w postrzeganiu przez dziecko świata i własnych działań doprowadza do zakończenia fazy sensoryczno-motorycznej rozwoju inteligencji dziecka (około drugiego, trzeciego roku życia).

W następnej fazie rozwojowej – okresie przedoperacyjnym – pojawia się więcej reprezentacji symbolicznej. Dziecko nazywa przedmioty i relacje między nimi, mówi o przedmiotach nieobecnych w bezpośrednim spostrzeganiu, ujawnia zdolność przechowywania informacji w naśladownictwie odroczonym (po pewnym czasie), bawi się, stosując symbolikę. Tak powoli rozwija się inteligencja reprezentacyjna, w której rozwiązanie problemów opiera się nie tylko na danych „tu i teraz”, ale także na informacjach odroczonych, zapamiętanych, pośrednich czy też zastąpionych. W umyśle dziecka rozwija się pojęcie stałości związane z rozumieniem tożsamości jakościowej (natura jakiejś rzeczy nie zmienia się przez zmianę jej wyglądu). W tej fazie rozwoju umysłowego dziecka należy różnicować również pewne ograniczenia poznawcze związane z egocentryzmem (nieumiejętność odróżniania własnej perspektywy od punktu widzenia innych ludzi) i centracją (tendencja do koncentrowania się na jednym aspekcie w danym momencie).

W następnym okresie dokonuje się znacząca zmiana jakościowa myślenia dziecka – kształtują się pierwsze strategie operacyjnego rozumowania. Umysł dziecka dojrzuje do rozumienia stałości wielkości fizycznych. Dziecko zaczyna rozumieć, że na przykład zbiory są równoliczne niezależnie od wielkości elementów i innych cech jakościowych czy też ułożenia ich w przestrzeni. W umyśle dziecka pojawia się umiejętność logicznego rozumienia świata, operacyjnego rozumowania i rozwiązywania problemów w sposób logiczny.

E. Marti (1996) podkreśla, że w ujęciu J. Piageta konstruowanie wiedzy przez dziecko przebiega na poziomie intraindywidualnym. Na początku proces odbywa się w relacjach „wewnątrz – na zewnątrz” i przejawia się w aktywności

sensomotorycznej dziecka. Następnie proces zachodzi „wewnątrz-wewnątrz” i jego rezultatem jest tworzenie przez dziecko w swoim umyśle reprezentacji świata. Podczas rozwoju poznawczego dziecka wewnętrzna konstrukcja obrazu świata ulega uzewnętrznieniu, co przejawia się w podejmowanych interakcjach społecznych. E. Marti (1996) zauważa, że odkrywany dziś konstruktywista L.S. Wygotski za genetycznie pierwotne uznaje relacje społeczne, które wyprzedzają intraindywidualny rozwój dziecka. W ujęciu tego badacza specyficznie ludzkie funkcje powstają „na zewnątrz” podmiotu i wywodzą się z komunikacji międzyludzkiej. Uczestniczenie dziecka w wymianie społecznej jest podstawowym warunkiem jego rozwoju. „To przejście operacji do wewnątrz, interioryzacja zewnętrznych funkcji psychicznych, wiąże się z nowymi zmianami w ich strukturze” (L.S. Wygotski, 1978, s. 114). Można powiedzieć, że zgodnie z teorią L.S. Wygotskiego rozwój poznawczy jest konstrukcją społeczną. Dziecko, przyjmując doświadczenia minionych pokoleń, wprowadza kulturową przeszłość w swoją osobową teraźniejszość.

To przeniesienie społecznych sposobów zachowania w głąb, kształtowanie systemów zapewniających indywidualne przystosowanie do zadań, nie odbywa się mechanicznie, automatycznie, lecz wiąże się ze zmianą struktury i funkcji całej operacji i tworzy specjalne stadium w rozwoju wyższych form zachowania (L.S. Wygotski, 1978, s. 114–115).

Ogólnie można powiedzieć, że J. Piaget i L.S. Wygotski podkreślali istnienie dwóch podstawowych ścieżek rozwoju człowieka, takich jak: indywidualne konstruowanie i odkrywanie, prowadzące do wiedzy i rozumienia zjawisk (J. Piaget), oraz konstruowanie społeczne jako proces nabywania „nowego” w relacjach z innymi ludźmi (L.S. Wygotski). Mimo różnej w teoriach tych badaczy lokalizacji genezy procesów poznawczych wspólne jest podkreślanie pewnych aspektów przemian rozwojowych zachodzących w umyśle dziecka. W toku rozwoju stopniowo odkrywane są osiągnięcia dziecka, które przedtem pozostawały w utajeniu. Jednocześnie wszystkie rozwojowo wcześniejsze formy schematów poznawczych istnieją w zmienionej postaci w formach późniejszych, a sam proces poznawania przez dziecko świata przekształca uprzednie jego osiągnięcia i nadaje im formę bardziej zaawansowaną rozwojowo.

Za kontynuatora badań J. Piageta można uznać J.S. Brunera, twórcę teorii, która zakłada, że nauczanie ma polegać na sterowaniu odkrywaniem świata przez dziecko. W procesie tym istotne miejsce zajmuje samodzielne uczenie się dzieci, które są jedynie prowadzone/sterowane przez nauczyciela. Opisując ten złożony proces, J.S. Bruner sformułował fundamentalne prawa rozwoju umysłowego:

1. Rozwój charakteryzuje rosnące niezależnienie reakcji od bezpośredniej natury bodźca.

2. Rozwój zależy od zdolności do interioryzacji zdarzeń i magazynowania ich w formie odzwierciedlającej to, co zachodzi w otoczeniu.
3. Z rozwojem intelektualnym wiąże się rosnąca zdolność komunikowania sobie samemu oraz innym – za pomocą słów lub symboli – o tym, co się zrobiło lub co się ma zamiar zrobić.
4. Rozwój umysłowy jest uzależniony od systematycznego i okolicznościowego kontaktu między wychowawcą a uczniem.
5. Język jest instrumentem, który poważnie ułatwia nauczanie.
6. Rozwój umysłowy odznacza się wzrostem zdolności jednoczesnego uwzględniania wielu możliwości, śledzenia w tym samym czasie szeregu zdarzeń (1974, s. 25–26).

Tak sformułowane prawa pozwalają uznać, że stopniowo dziecko wyzwala się od wpływu bezpośrednich bodźców z otoczenia. Dzięki tzw. procesom pośredniczącym informacje z otoczenia uwewnętrzniają się/interioryzują i umożliwiają wytworzenie umysłowych reprezentacji faktów, zdarzeń czy obiektów. Na podstawie reprezentacji świata (zmagazynowanego modelu otoczenia) dziecko może nie tylko przewidywać, ale także wnioskować, rozwiązywać problemy, eksplorować otoczenie². J.S. Bruner twierdził, że w rozwoju istnieje możliwość przejścia od zachowania konkretnego do logicznego i abstrakcyjnego. Analizował rozwój dziecka przez trzy różne sposoby przedstawiania/rozumienia świata. Uznawał, że mogą one występować wszystkie razem, jednak charakterystyczne są dla określonych etapów rozwoju dziecka. Za pomocą przedstawień, czyli reprezentacji świata, dziecko tworzy sobie pojęcie stałości zdarzeń i obiektów, z jakimi się zetknęło. Reprezentacje te mają charakter enaktywny (oparty na działaniu, manipulowaniu), ikoniczny (oparty na przedstawieniu obrazowym), symboliczny (oparty na przedstawieniu słownym, zakodowanym za pomocą symboli). Rozwojowe spojrzenie na reprezentacje świata zgodnie z teorią J.S. Brunera (1978, s. 531–534, 544, 548) wskazuje, że stadium dominowania reprezentacji enaktywnej odpowiada etapowi rozwoju sensomotorycznego, reprezentacji ikonicznej – etapowi myślenia konkretnego, reprezentacji symbolicznej – etapowi myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego. Badacz zauważył, że u różnych ludzi mogą dominować różne umysłowe reprezentacje świata. Ten fakt ukazywał obrazowo, mówiąc, że rozwój umysłowy przypomina wchodzenie na schody o dość stromych stopniach i polega raczej na nagłych zrywach i momentach spoczynku. Zrywy rozwojowe pojawiają się w momentach kształtowania się pewnych sprawności, które pojawiają się w ściśle określonej kolejności. Istotne w tej teorii jest podkreślenie, że owe szczeble czy zrywy

2 Reprezentacja to „system reguł, za pomocą których jednostka wyrabia sobie pojęcie stałości powtarzających się cech otoczenia, w sposób umożliwiający operowanie nimi” (J.S. Bruner, 1978, s. 523).

rozwojowe nie są ściśle związane z wiekiem dziecka. Niektóre czynniki środowiskowe mogą opóźnić, a nawet zupełnie zahamować ich rozwój, a inne przyspieszyć ich pojawienie się. Mogą z tego wynikać duże różnice indywidualne między uczniami. Stanowisko takie może być jednocześnie przykładem tzw. przesunięcia pionowego, czyli występowania tych samych formalnie struktur poznawczych u osób w różnym wieku w różnych stadiach ich rozwoju. Przesunięcia pionowe w pewnym stopniu weryfikują Piagetowską teorię stadialności rozwoju człowieka i wskazują na możliwość interpretacji rozwoju z punktu widzenia jego ciągłości (C.J. Brainerd, 1978).

Badania wykazują, że już u dzieci młodszych w okresie przedoperacyjnym mogą się pojawiać przejawy, pewne parcjalne postacie rozumowania operacyjnego (M. Donaldson, 1986; R. Gelman, 1994). Jednocześnie dane sugerują, że dzieci w wieku przedszkolnym są o wiele bardziej kompetentne, niż wynikałoby to z badań i teorii J. Piageta. W ciągu ostatniego trzydziestolecia przeprowadzono kilkaset badań eksperymentalnych nad treningiem w zakresie rozumienia stałości przez dzieci. Rezultaty tych badań nie doprowadziły do takiego wzrostu wiedzy, jakiego się spodziewano. Na ich podstawie sformułowano jednak pewne istotne wnioski: trening jest trudny, ale nie jest niemożliwy, a jego rezultaty zależą od poziomu rozwoju dzieci (H. Beilin, P. Pufall, 1992).

Aktualne podejścia do umysłowego konstruowania świata przez dziecko nie opowiadają się jedynie za indywidualnym równoważeniem (J. Piaget) ani tylko za społecznym wspieraniem procesu rozwoju (L.S. Wygotski). Tworzenie reprezentacji świata w umyśle dziecka jest ujmowane w jednym, kompleksowym modelu. W związku z tym badacze poszukują odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób zarówno indywidualne uczenie się, jak i społeczne wspieranie kształtują rozwój człowieka (M. Cole, J. Wertsch, 1996; P. Geert, 2000; K.W. Fischer, T.L. Dawson, 2002).

Do rozważań nad rozwojem człowieka w jego relacjach ze światem można wprowadzić tezy poznawczo-decyzyjnej koncepcji J. Kozielskiego (1995). Teoria ta jest wynikiem badań nad podejmowaniem decyzji, działaniem i przystosowaniem. Zgodnie z jej założeniami zachowanie człowieka jest wynikiem jego osobowości oraz oddziaływania środowiska zewnętrznego. **Działanie człowieka to rezultat „sterowania poznawczego” przez aktualne informacje płynące z otoczenia oraz dane zakodowane w systemie struktur poznawczych.** Podstawą zachowania i przystosowania człowieka jest proces regulacji wewnętrznej (tworzenie się struktur poznawczych) oraz zewnętrznej (napływanie informacji z otoczenia). Strukturami wewnętrznymi są zorganizowane indywidualne systemy informacji o świecie, sobie samym, programach działania. Regulują one zachowanie człowieka i warunkują proces jego przystosowania. Informacje wykorzystywane w konkretnych sytuacjach pozwalają na adekwatność reakcji, zapewniają możliwość stosowania zachowań akceptowanych społecznie,

bezpiecznych dla zdrowia, życia i satysfakcji człowieka. J. Kozielecki podkreśla, że zawartość struktur poznawczych daje człowiekowi poczucie tożsamości.

Autor ten wykazuje, że indywidualne systemy informacji charakteryzują się pewnymi cechami formalnymi, które określają relacje między wewnętrznymi jednostkami informacyjnymi człowieka. Wymienia takie cechy, jak: stopień złożoności systemów informacji, poziom ich abstrakcyjności, poziom otwartości oraz ich operatywność. Jednocześnie należy zauważyć, że wewnętrzne struktury poznawcze człowieka rozwijają się w wyznaczonym kierunku. W wyniku rozwoju zwiększa się, poszerza zakres informacji, doskonalą się zdolność ujmowania informacji w coraz bardziej ogólne, abstrakcyjne struktury, usprawnia się zdolność modelowania/zmiany zachowań pod wpływem nowych informacji oraz zwiększa się aktywność/skuteczność człowieka w wykorzystywaniu informacji zawartych w strukturach poznawczych (J. Kozielecki, 1995).

Proces przystosowania człowieka zgodnie z założeniami koncepcji poznawczo-decyzyjnej odbywa się wielowymiarowo. Związany jest ze stopniowym zwiększaniem informacji o otoczeniu, sobie samym, programach skutecznego działania. Skutek tego procesu opisuje stwierdzenie: im szerszy zakres informacji posiada człowiek, tym bardziej jest przystosowany, co oznacza, że może wchodzić w różne relacje, radzić sobie z różnymi sytuacjami i podejmować w nich czynności przystosowawcze. Ponadto, zgodnie z teorią J. Kozieleckiego, proces przystosowania przebiega w kierunku od konkretności do abstrakcyjności. Można zatem sądzić, że rozwój informacji zawartych w strukturach poznawczych będzie przebiegał od bardziej konkretnej wiedzy o świecie, informacji bezpośrednio doświadczanych i konkretnych/praktycznych programów działania do systemu wiedzy abstrakcyjnej, hierarchicznej, uporządkowanej i usystematyzowanej. W związku z tym można wysnuć wniosek, że bardziej przystosowany jest człowiek o znacznym stopniu abstrakcyjności struktur poznawczych. Taka właściwość pozwala mu na pełniejszą, bogatszą orientację w otoczeniu fizycznym, społecznym, kulturalnym oraz na rozumienie złożonych zagadnień, problemów teoretycznych i podejmowanie ich rozwiązań. Zgodnie z teorią poznawczo-decyzyjną proces przystosowania może być również rozpatrywany ze względu na trzecią cechę struktur poznawczych, czyli stopień ich otwartości. Im struktury poznawcze człowieka są bardziej otwarte (skutecznie ulegają modyfikacjom pod wpływem nowych informacji), tym osoba jest bardziej przystosowana. Potrafi przyjąć nowe informacje i zasymilować je do dotychczasowych struktur poznawczych, a w sytuacji nowej łatwiej przystosować się do jej wymogów. Proces przystosowania zgodnie z teorią J. Kozieleckiego można również oceniać, przypisując mu czwartą cechę, jaką jest aktywność lub bierność struktur poznawczych. Kategoria ta zapowiada operatywność informacji zawartych w strukturach poznawczych człowieka. Cecha ta zapewnia szybkość i adekwatność podejmowania rozwiązań w sytuacjach decyzyjnych.

Im struktury poznawcze bardziej operatywne, tym przystosowanie człowieka przebiega szybciej i jest bardziej adekwatne do charakteru i stopnia trudności nowych sytuacji.

Poznanie otoczenia przez dziecko obejmuje różne obiekty i relacje przestrzenne, złożone sytuacje i kontakty społeczne. Charakterystyka tego złożonego procesu zależy od wyżej opisanych struktur poznawczych dziecka: od stopnia złożoności posiadanych informacji o świecie, sobie samym, programach działania, a także od poziomu abstrakcyjności, poziomu otwartości oraz operatywności informacji. Według teorii J. Koźmieleckiego (1995) cechy formalne struktur poznawczych umysłu człowieka decydują o sprawności jego przystosowania się do najbliższego otoczenia.

Współczesna dydaktyka zakłada wypracowanie takiego modelu uczenia się, który pozwoli integrować wiedzę w umyśle ucznia i motywować go do samodzielnego poznawania. Idee konstruktywizmu stanowią obiecującą perspektywę zarówno dla teorii, jak i praktyki dzisiejszej edukacji. **Postulaty konstruktywistów pozwoliły odejść od transmisyjnego modelu wiedzy (przekaz – odbiór) na rzecz modelu interakcyjnego, opartego na eksploracji, aktywności badawczej człowieka.** W takim układzie większego znaczenia nabiera wiedza dziecka zdobyta także poza instytucjami edukacyjnymi, bo nieustannie napływające informacje uaktywniają procesy pozwalające dziecku konstruować wiedzę w swoim umyśle i w ten sposób budować wewnętrzną reprezentację świata. Jednocześnie w myśl założeń konstruktywizmu dobór treści powinien być uzasadniony autentycznymi zainteresowaniami poznawczymi dzieci, a ich czynności uczenia się powinny się wkomponowywać w wiedzę osobistą. W uczeniu się ważniejszy od ostatecznego efektu w postaci nabytej wiedzy staje się sam proces uczenia się, a w tym dochodzenie do wiedzy, rozwiązywanie problemów, interpretowanie, a także sama radość z poznawania.

W ujęciu konstruktywistycznym zmienia się również rola nauczyciela, który ma za zadanie nie tylko przekazywać wiedzę, ale przede wszystkim organizować takie sytuacje edukacyjne, które dadzą uczniom możliwości działań poznawczych. Nauczyciel ma wzmacniać naturalną ciekawość dziecka, zachęcać do badania otoczenia i pomagać dziecku w przeniesieniu wiedzy „z zewnątrz”, do „wewnątrz”. Stąd tak ważne są aktywne metody w nauczaniu. W ujęciu konstruktywizmu istotnym zadaniem nauczyciela jest również ustalenie, czy uczeń poszerzył wiedzę i nabył odpowiednie umiejętności w sposób dla niego znaczący i spójny z jego doświadczeniami oraz użyteczny w nowych sytuacjach życiowych.

Ważne zalecenie konstruktywizmu głosi, że to, co dziecko ma poznać, powinno z ciekawością odkryć, a jego wiedza zyskuje wartość tylko wtedy, gdy zostanie włączona w indywidualny sposób interpretowania świata.

Wybrane tezy teorii konstruktywistycznych przydatne dla edukacji

1. Rozwój poznawczy dziecka przebiega w wyznaczonym kierunku, zgodnie z określonymi etapami i stadiami oraz tempem zmian.
2. W swoim rozwoju człowiek przekracza kolejno konstrukcje praktyczne i konkretne, by dojść do konstrukcji abstrakcyjnych, hipotetycznych.
3. Rozwój człowieka to ustawiczne tworzenie się konstrukcji, które podlegają nieustannym modyfikacjom, transformacjom i stale zmierzają do osiągnięcia stanu równowagi.
4. Dzieci podejmują wysiłki równoważenia, aby poradzić sobie z rozbieżnościami między ich własnymi sposobami widzenia świata a sposobami widzenia innych osób (głównie dorosłych).
5. Wszystkie rozwojowo wcześniejsze formy schematów poznawczych istnieją w zmienionej postaci w formach późniejszych, a sam proces poznawania przekształca uprzednie osiągnięcia i nadaje im formę bardziej zaawansowaną rozwojowo.
6. Dobór treści nauczania powinien być uzasadniony autentycznymi zainteresowaniami poznawczymi dzieci, a ich uczenie się wnikać w ich wiedzę osobistą.
7. Występują znaczące różnice między dziećmi w ich zdolnościach poznawczych i stąd wynika twierdzenie: nie wszystkie dzieci są zdolne nauczyć się tego samego w tym samym czasie.
8. U poszczególnych uczniów mogą dominować różne umysłowe reprezentacje świata, co powinno być wskazaniem do organizowania zróżnicowanego nauczania.
9. Ważna jest wiedza, jaką dziecko zdobyło także poza instytucjami edukacyjnymi.
10. Niektóre czynniki środowiskowe mogą opóźnić, a nawet zupełnie zahamować, a inne przyspieszyć rozwój poznawczy dziecka.
11. Trening zdolności poznawczych dzieci jest trudny, ale nie jest niemożliwy, efekty treningu zależą od poziomu rozwoju dzieci.
12. Rozwój człowieka jest kształtowany zarówno przez indywidualne uczenie się, jak i społeczne wspieranie.
13. Schematy poznawcze charakteryzują się pewnymi cechami formalnymi, które określają relacje między jednostkami informacyjnymi: stopień złożoności, poziom abstrakcyjności, poziom otwartości, operatywność informacji.
14. Wewnętrzne struktury poznawcze człowieka rozwijają się w wyznaczonym kierunku: coraz szerszy zakres informacji, zwiększona zdolność tworzenia struktur abstrakcyjnych, zwiększona otwartość na nowe informacje, większa operatywność.
15. Informacje zawarte w strukturach poznawczych regulują zachowanie człowieka i warunkują proces przystosowania.
16. Nauczyciel powinien przede wszystkim organizować takie sytuacje edukacyjne, które dadzą uczniom możliwości działań poznawczych, samodzielnych doświadczeń, eksploracji otoczenia – ważne są aktywne metody nauczania.

ROZWÓJ DZIECI WPISUJE SIĘ W EKOLOGICZNY MODEL RZECZYWISTOŚCI

Rozpoznawanie kontekstów rozwoju człowieka

Konteksty wewnętrzne i konteksty zewnętrzne rozwoju człowieka. Okresy badań nad kontekstami rozwoju człowieka. Środowisko rozwoju człowieka w kategoriach systemów i subsystemów. Ekologia rozwoju człowieka według U. Bronfenbrennera – mikrosystem, mezosystem, egzosystem, makrosystem. Ścieżki, pasma, nitki rozwoju – wzorce zmian o charakterze dynamicznym i nieliniowym. Metody modelowania/wzorowania w relacjach edukacyjnych.

Rozważania zawarte w tym podrozdziale bliskie są psychologii ekologicznej, która rozpoznaje dynamiczne relacje między psychicznym funkcjonowaniem i zachowaniem się człowieka a środowiskiem naturalnym i środowiskiem zmodyfikowanym przez człowieka. Jest to nurt psychologii skoncentrowany na zapobieganiu degradacji otoczenia, w którym żyje człowiek. Zagadnienia istotne dotyczą poznawczych reprezentacji środowiska, związków między osobowością człowieka a środowiskiem naturalnym. **Ekologiczne teorie opisują relacje między rozwijającym się organizmem a otoczeniem w aspekcie właściwości różnych „siedlisk” życia człowieka** (A. Brzezińska, 2000, s. 187).

Nurt ekologiczny podejmuje problem uwarunkowań ludzkiego rozwoju w ciągu życia i analizuje konteksty wewnętrzny (biologiczny, psychiczny) oraz zewnętrzny (fizyczne, społeczne i kulturowe środowisko życia). Istotne jest tu wskazanie z jednej strony na czynniki powodzenia w rozwoju (pomyślne dla niego i wzmacniające), a z drugiej strony na czynniki ryzyka (hamujące rozwój czy go zaburzające). Interesujące jest również wykazanie, jak zmienia się interakcja czynników ryzyka/powodzenia w szczególnych momentach rozwojowych człowieka (okresach krytycznych) i w obszarach najbardziej wrażliwych, w których następuje rozwój (A. Brzezińska, 2002, s. 201–202).

U. Bronfenbrenner i A.C. Crouter (1983) wyróżniają kilka okresów badań nad rozwojem człowieka. Pierwszy z nich, najdłuższy, przypada na lata 1870–1930. W okresie tym ujawniły się podstawowe opcje uprawiania psychologii rozwoju. Autorzy, rozważając związki jednostki ze środowiskiem, wskazali na pewne właściwości tego pierwszego podejścia badawczego. Stwierdzili, że ówczesna psychologia rozwoju człowieka koncentrowała się na dziecku. Nie badano zachowań osób ze środowiska życia dziecka. Przyjmowano również założenie, że dziecko jest jedynie biernym odbiorcą wpływów, pewnym „produktem” otoczenia, w którym się rozwija. Nie stawiano pytań o mechanizmy (struktury pośredniczące i procesy) wpływu środowiska na przebieg rozwoju dziecka (za: A. Brzezińska, 2000, s. 183).

W tym czasie pojawiło się także inne podejście badawcze, podejmujące próbę wykazania, który czynnik – dziedziczność czy środowisko – ma decydujący wpływ na rozwój człowieka. W tych analizach zwracano uwagę na strukturę rodziny, rezultaty postępowania wychowawczego rodziców wobec dziecka, znaczenie interakcji rodzice – dziecko, a także na wpływ nauczycieli i rówieśników. Zakładano, że różne struktury społeczne dostarczają dziecku odmiennych doświadczeń i w ten sposób ukierunkowują jego rozwój (A. Brzezińska, 2000, s. 184).

We wczesnych latach 30. ubiegłego wieku pojawiły się liczne teorie, które formułowały założenia dotyczące rozwoju człowieka oraz nazywały i interpretowały paradygmaty rozwoju. Do tego nurtu zalicza się takich wielkich twórców, jak: Z. Freud, K. Lewin, J. Piaget, G.S. Hall czy L.S. Wygotski. Formułowali oni hipotezy dotyczące mechanizmów wpływu środowiska na rozwój człowieka. Ich osiągnięcia znacząco i dziś ukierunkowują badania w obszarze psychologii rozwoju. W nurcie tym ważne było podkreślenie interakcji rodzice – dziecko i wykazywanie znaczenia tych związków, szczególnie we wczesnym okresie życia dziecka. Ukazywano powiązania między społecznym umiejscowieniem rodziny dziecka a przebiegiem procesu jego socjalizacji. Podkreślano ponadto znaczenie dla rozwoju dziecka jego interakcji z dorosłymi i rówieśnikami i przedstawiano aktywną rolę dziecka w konstruowaniu kontekstu własnego rozwoju (A. Brzezińska, 2000, s. 185).

Od początku lat 60. XX wieku kształtuje się wyraźnie inne podejście do badania roli środowiska w rozwoju człowieka. Powstają koncepcje wskazujące na stały, dynamiczny – i to wzajemny – związek między rozwijającą się osobą a jej otoczeniem. Środowisko uznawane jest za istotny i niezbędny kontekst rozwoju jednostki, który obejmuje wiele złożonych, współzależnych systemów.

Znaczącą teorią dla nurtu ekologicznego jest koncepcja U. Bronfenbrennera (1979). Autor wskazuje na potrzebę budowania teoretycznego modelu środowiska, w którym opisana będzie struktura środowiska, miejsce każdego elementu (rozwijających się w nim jednostek), a także charakter związków/zależności i przebieg zachodzących procesów. Autor dowodzi, że środowisko rozwoju człowieka należy ujmować w kategoriach systemów i subsystemów. Zgodnie z koncepcją U. Bronfenbrennera **człowiek rozwija się przez aktywne uczestniczenie w różnorodnych systemach oraz w wyniku wzajemnych interakcji między nim a środowiskiem**. Relacje te sprzyjają postępującemu procesowi wzajemnego dostosowywania się, zachodzącemu między aktywnym, rozwijającym się człowiekiem a zmieniającymi się właściwościami jego bezpośredniego otoczenia.

W podejściu ekologicznym dokonuje się analizy funkcjonowania jednostki i jej rozwoju na tle środowiska. Powołując się na teoretyczne podstawy ekologii ludzkiego rozwoju przedstawione przez U. Bronfenbrennera, w literaturze przedmiotu często podkreśla się konieczność badania rozwoju dziecka na tle

środowiska i mówi o „diagnozie relacji dziecko – środowisko”. Podzielający to stanowisko autorzy twierdzą, że najbliższe dziecku środowisko (rodzina, szkoła) ma wpływ bezpośredni, a dalsze (na przykład lokalne środowisko społeczne) pełni rolę pośrednią. Jak stwierdza U. Bronfenbrenner, nisza ekologiczna (mikrosystem jako najbliższe środowisko rozwojowe) zapewnia dziecku odpowiedni dopływ stymulacji do prawidłowego rozwoju poznawczego i emocjonalnego. Chroni w ten sposób przed negatywnym wpływem deprywacji rozwojowych. Brak lub niekorzystne właściwości owej niszy wiążą się z poważnymi konsekwencjami w rozwoju dziecka (A. Brzezińska, 2000, s. 187, 202). Zgodnie z tą tezą należy przyjąć, że stworzenie dziecku optymalnych warunków rozwoju koniecznie wymaga rozpoznania jego relacji ze środowiskiem, a szczególnie środowiskiem rodzinnym, szkolnym czy rówieśniczym. Związki te mogą być bezpośrednią lub pośrednią przyczyną rozwoju lub prowadzić do zahamowań, opóźnień czy zaburzeń rozwojowych. Dziecko z zaburzeniami rozwojowymi w najbliższym środowisku może być pod wpływem dwóch sił. Jedna z nich może ograniczać rozwój i związana jest z różnymi deprywacjami. Druga natomiast odnosi się do wewnętrznych zasobów dziecka i może sprawiać, że w sytuacji ograniczeń rozwojowych korzystne środowisko pomaga dziecku uaktywnić owe zasoby i radzić sobie z własnymi ograniczeniami (E. Pisula, T. Gałkowski, 2006, s. 15). Dlatego też w diagnozie relacji dziecko – środowisko tak ważne jest, aby punktem wyjścia były doświadczenia wyniesione przez dziecko z domu rodzinnego. Można przewidywać, że na owe „matryce rozwojowe” nakładają się doświadczenia z następnych środowisk rozwojowych, które stają się źródłem nowych doświadczeń i nową płaszczyzną ich zdobywania.

U. Bronfenbrenner (1979) w swojej teorii ekologicznej ujmuje społeczne środowisko rozwoju człowieka jako układ wzajemnie zależnych od siebie podsystemów, zagnieżdżonych jedno w drugim. Podstawowym założeniem autora jest stwierdzenie, że każdy człowiek w indywidualny sposób postrzega i interpretuje swoje otoczenie, a to powoduje, że każdy człowiek rozwija się w innym środowisku (w innym kontekście).

W ciągu swego życia jednostka zmienia środowiska (siedliska – *settings*), w których uczy się pełnienia nowych ról, wchodzi w odmienne interakcje i podejmuje nowe działania. Zmiany te są kluczowymi momentami w rozwoju. U. Bronfenbrenner wyróżnia cztery rodzaje systemów (mikrosystem, mezosystem, egzosystem, makrosystem), które w sposób mniej lub bardziej bezpośredni wpływają na rozwój jednostki³.

3 **Mikrosystem** – „wzorzec aktywności, ról społecznych i relacji interpersonalnych doświadczanych przez rozwijającego się człowieka w danym siedlisku, charakteryzującym się różnymi właściwościami fizycznymi i materialnymi”. Elementy siedliska to: działanie, rola, relacja interpersonalna, interakcje twarzą w twarz (za: A. Brzezińska, 2000, s. 188). **Mezo-**

Współcześnie przyjmuje się, że rozwój jednostki to wypadkowa różnych sił, o charakterze zarówno biologicznym (efekt dojrzewania organizmu), jak i społecznym (efekt uczenia się pod wpływem stymulacji płynącej z otoczenia)⁴. Badaczy różni pogląd odnośnie do natury i nasilenia tej interakcji, a głównie odpowiedź na pytanie, czy stymulacja zewnętrzna może zmieniać siły rozwojowe o charakterze biologicznym i wpływać na bieg procesu dojrzewania.

W analizie uwarunkowań rozwoju człowieka można brać pod uwagę różne czynniki. Rozwój przebiega w czasie, zmiany mają swoje tempo i dynamikę, a w teraźniejszości rozwojowej można wskazać skutki doświadczeń przeszłości, a także prognozować przyszłość rozwojową.

Jednostka wraz ze swoim otoczeniem tworzy pewien układ/system, który w miarę upływu czasu się zmienia, co oznacza, że nie tylko jednostka, ale także kontekst jej życia ulega rozwojowi (U. Bronfenbrenner, 1979). Te fakty koncepcji ekologicznych są istotnym źródłem do analizy kontekstów/środowisk edukacyjnych dziecka.

K.W. Fischer i N. Granott (1995) zbudowali koncepcje wielokierunkowości w rozwoju człowieka. Wskazali na zróżnicowanie wzorców organizacji zachowania człowieka w zależności od kontekstów, w jakich przebiegała jego aktywność. Autorzy ci krytycznie odnoszą się do teorii, które rozpatrują zjawiska psychologiczne w sposób izolowany i analizują zmiany rozwojowe w modelach jednowymiarowych. Jako podstawowy argument podają, że ludzie nie funkcjonują w pojedynkę, ale dzielą z innymi społecznie wypracowane treści i instrumenty. Jednocześnie w danym momencie człowiek nie funkcjonuje tylko na jednym poziomie rozwoju (autorzy mówią o różnych ścieżkach, pasmach, nitkach rozwoju). Wzorce zmian mają dynamiczny i nieliniarny charakter. Tak sformułowana przez K.W. Fischera i N. Granott koncepcja zakłada, że mikrorozwój jednostki

system – „wzajemne relacje pomiędzy dwoma lub więcej siedliskami, w których aktywnie uczestniczy rozwijający się człowiek, np. dla dziecka będą to relacje dom – szkoła – sąsiedzka grupa rówieśników, dla dorosłego będą to relacje rodzina – praca – życie towarzyskie” (A. Brzezińska, 2000, s. 188). **Egzosystem** – „jedno lub więcej siedlisk, w których rozwijający się człowiek aktywnie nie uczestniczy, ale to, co się w nich dzieje, pozostaje pod wpływem tego – bądź wpływa na to – co dzieje się w siedliskach, w których człowiek aktywnie działa” (A. Brzezińska, 2000, s. 188). **Makrosystem** – „zawartość, na poziomie i formy, i treści systemów niższego rzędu (mikro-, mezo- i egzosystemu), istniejąca lub mogąca istnieć w ramach danej subkultury lub kultury, ujmowana jako całość łącznie z leżącą u jej podstaw ideologią czy systemem przekonań” (A. Brzezińska, 2000, s. 188). **Przejście ekologiczne** (*ecological transition*) – „występuje, gdy pozycja osoby w jej środowisku ekologicznym ulega zmianie w wyniku zmiany pełnionej roli, zmiany siedliska lub obu tych zmian jednocześnie. [...] przejście ekologiczne jest zarówno konsekwencją, jak i czynnikiem uruchamiającym (*instigator*) dalszy rozwój” (A. Brzezińska, 2000, s. 188).

4 Przegląd stanowisk w: A.J. Sameroff, 1983.

przebiega według wielokrotnie i wielorako rozchodzących się ścieżek, które charakteryzuje odpowiednia dynamika.

W tym miejscu można również wspomnieć model B. Rogoff (1993; B. Rogoff, P. Chavajay, 1995), w którym są wymienione trzy konteksty rozwoju człowieka: kulturowy, interpersonalny i indywidualny. Te konstrukcje, zdaniem B. Rogoff, wnikają w funkcjonowanie jednostki w danym czasie. Każdy z tych kontekstów łączy z podmiotem specyficzne relacje, odpowiadające zmianom zachodzącym w danej sytuacji i związane z wykonywaniem określonych zadań. Człowiek „zanurza się w kulturze”, czyli wchodzi w kulturowy system/kontekst odniesień przez uczestniczenie w społecznej wymianie myśli, realizacji zadań i nabywaniu doświadczeń. Tym samym włącza się w relacje społeczne i nawiązuje więzi interpersonalne. Zdaniem B. Rogoff każda aktywność człowieka realizowana jest w ramach trzech wskazanych wyżej systemów odniesień: kulturowego, interpersonalnego, indywidualnego. Poznanie nie jest procesem jedynie podmiotowym, usytuowanym w próżni społecznej – nie jest dla niego obojętny całokształt kontekstów sytuacyjnych, społecznych, który może wspomagać lub ograniczać rozwój jednostki.

Na podstawie założeń koncepcji ekologicznej U. Bronfenbrenner (1979) wskazał na skuteczność metody modelowania/wzorowania w relacjach edukacyjnych. Podkreślał istotność naśladowania zachowań osób znaczących, przejmowania przez naśladowanie ról społecznych, a także nieświadomego upodabniania się do innych osób. Dla U. Bronfenbrennera modelowanie jest czymś więcej niż naśladownictwem czy identyfikacją i zdecydowanie więcej niż upodobnieniem zewnętrznym. Jest ono przejęciem zachowań, które są symbolicznie równoważne zachowaniom modela. Zgodnie z teorią U. Bronfenbrennera modelowanie polega na przejmowaniu symbolu, a symbol jest nieuchwytny zmysłowo, bo tkwi w psychice modela, w jego osobowości (poglądach, przekonanach, postawach). W ten sposób dziecko może się starać zachowywać jak osoba, którą podziwia i do której chce się upodobnić. Ważne jest, że procesowi modelowania/wzorowania sprzyjają różne warunki skuteczności, a w tym: autorytet wychowawcy, atrakcyjność treści przekazywanych przez modela, dostosowanie treści modelowania do okresu życia dziecka oraz dotychczasowe wartości przez nie przyswojone.

Wybrane tezy koncepcji ekologicznych przydatne dla edukacji

1. Istnieją dynamiczne relacje między psychicznym funkcjonowaniem i zachowaniem się dziecka a środowiskiem naturalnym i środowiskiem zmodyfikowanym przez człowieka.
2. Środowisko to istotny i niezbędny kontekst rozwoju człowieka, który obejmuje wiele złożonych, współzależnych systemów.

3. W pracy pedagogicznej istotne jest rozpoznanie z jednej strony środowiskowych czynników powodzenia w rozwoju dziecka (pomyślne dla niego i wzmacniające), a z drugiej strony czynników ryzyka (hamujące rozwój, zaburzające, niekorzystne).
4. Zmienia się interakcja czynników ryzyka/powodzenia w szczególnych momentach rozwojowych dziecka (okresach krytycznych) i w obszarach rozwoju najbardziej wrażliwych, w których dokonuje się zmiana.
5. W rozwoju dziecka ważne są oddziaływania różnych środowisk: efekty postępowania wychowawczego rodziców wobec dziecka, znaczenie interakcji rodzice – dziecko, a także wpływ nauczycieli i rówieśników.
6. Należy doceniać szczególne znaczenie wczesnego okresu życia dziecka dla jego późniejszego funkcjonowania i rozwoju.
7. Każdy człowiek w indywidualny sposób postrzega i interpretuje swoje otoczenie i to powoduje, że każdy człowiek rozwija się w innym środowisku (w innym kontekście).
8. W ciągu swego życia człowiek zmienia środowiska, w których uczy się pełnienia nowych ról, wchodzi w odmienne interakcje i podejmuje nowe działania; zmiany te są kluczowymi momentami w rozwoju.
9. Rozwój człowieka przebiega w przestrzeni i czasie, zmiany rozwojowe mają swoje tempo i dynamikę, a w teraźniejszości rozwojowej można wskazać skutki doświadczeń przeszłości i prognozować przyszłość rozwojową.
10. Rozwój człowieka to wypadkowa różnych sił, zarówno o charakterze biologicznym (efekt dojrzewania organizmu), jak i o charakterze społecznym (efekt uczenia się pod wpływem stymulacji płynącej z otoczenia).
11. Należy zadbać o skuteczność metody modelowania/wzorowania w relacjach edukacyjnych – naśladowanie zachowań osób znaczących, przejmowanie ról społecznych, upodabnianie się w sposób nieświadomy do innych osób.

DZIECI TWORZĄ SKRYPTY I PLANY

Schematy poznawcze jako typowa struktura znanego doświadczenia

Schemat poznawczy metodą oszczędności poznawczej – selekcjonowanie i eksponowanie informacji znaczących w aktualnej sytuacji. Schemat poznawczy jako ogólna reprezentacja typowej struktury znanego, codziennego doświadczenia. Typologia schematów poznawczych w teorii R.C. Schanka i R.P. Abelsona: skrypty, plany i tematy. Skrypty w rozwoju młodych dzieci. Proceduralne i deklaratywne formy reprezentacji.

Skrypty poznawcze są scenariuszami zdarzeń, które mają prostą strukturę zbudowaną z wiedzy, wymogów/reguł społecznych zachowań w danych sytuacjach. Skrypt jest umysłową reprezentacją zdarzeń, działań, sytuacji, które odzwierciedlają typowe elementy i okoliczności charakterystyczne i powtarzające się dla danego zdarzenia. Schemat poznawczy jest podstawowym elementem wiedzy ogólnej człowieka oraz organizacją uprzednich doświadczeń z jakimś ro-

dzajem zdarzeń, osób czy obiektów. Z reguły zawiera nie wszystkie wiadomości na temat danego fragmentu rzeczywistości, lecz wiedzę uogólnioną na podstawie konkretnych doświadczeń czy epizodów. Skrypty charakteryzują się czasową organizacją scen danych zdarzeń, która nie występuje w przypadku innych schematów poznawczych. Wykorzystują pamięć wydarzeń i są pewnym wypośrodkowaniem między tym, co rzeczywiście miało miejsce, a tym, co stanowi reprezentowany w skrypcie typowy przebieg wydarzeń. W wyniku licznych doświadczeń, uczestniczenia w różnych zdarzeniach w umyśle człowieka tworzą się schematy poznawcze o charakterze skryptów. Są to swego rodzaju struktury poznawcze, za pomocą których człowiek organizuje swoją wiedzę o świecie według pewnych tematów, takich jak: inni ludzie, ja sam, role społeczne i różne zdarzenia życiowe. **Schematy poznawcze pełnią funkcje przystosowawcze, ułatwiają postępowanie i zachowanie człowieka w różnych sytuacjach.** Zdarzenie, podobne do wcześniej wytworzonych schematów poznawczych, uaktywnia zachowania wynikające z cech charakterystycznych dla owego zdarzenia.

Każda sytuacja społeczna wymaga przetwarzania informacji i decydowania, co jest ważne, a co mało znaczące czy wręcz nieistotne. Olbrzymia ilość informacji, jaka do nas dociera, musi ulec selekcji. Wybrane zostaną te, które są znaczące w danej sytuacji. Takiemu procesowi sprzyja metoda oszczędności poznawczej – sposób umożliwiający tworzenie w umyśle reprezentacji zdarzeń, czyli budowanie skryptów poznawczych. Wzbudzanie skryptu/schematu poznawczego może się pojawić pod wpływem zdarzeń poprzedzających, które zapowiadają zaistnienie danej sytuacji. Uaktywnienie skryptu związane jest także z charakterystyką osoby i może wynikać z posiadanej przez nią wiedzy, cech pamięci, zdolności koncentrowania uwagi i selekcjonowania informacji. Nie bez znaczenia jest dostępność skryptów/schematów, czyli łatwość, z jaką osoba może sobie w danej chwili uświadomić swoje myśli, dotychczasową wiedzę, doświadczone już przeżycia. Schemat jest obecnie jednym z częściej używanych (zdaniem niektórych – nadużywanych) terminów w psychologii. Znaczenie jego związane jest z teorią R.C. Schanka i R.P. Abelsona (1977).

Schemat poznawczy to ogólna reprezentacja typowej struktury znanego, codziennego doświadczenia. Schematy stanowią ważny rodzaj wiedzy o świecie, są reprezentacją umysłową świata zewnętrznego. Reprezentacja taka jest pewnym przełożeniem na „język umysłu” sygnałów docierających do receptorów, czyli czymś w rodzaju umysłowego odwzorowania rzeczywistości. Gdy schematy określonych zdarzeń zostaną skonstruowane przez jednostkę, wpływają na sposób odbierania przez nią informacji z otoczenia zewnętrznego i mogą kierować jej zachowaniem.

Schematy zdarzeń to skrypty, czyli reprezentacje typowej sekwencji działań w jakimś znanym kontekście sytuacyjnym. Schematy pojawiają się w bardzo wczesnym okresie rozwoju dziecka. Nawet dwuletnie dzieci posiadają proste

schematy dla znanych sobie miejsc. Wraz z wiekiem wzrasta złożoność schematów i tematy, jakich dotyczą.

Teoria schematów poznawczych/skryptów R.C. Schanka i R.P. Abelsona (1977) zrobiła karierę w świecie nauki. Przyczyną tej popularności były dwa elementy owej teorii, nieobecne wówczas w innych wariantach koncepcji schematowej. Pierwszym była jakościowa typologia schematów, znacznie ułatwiająca zrozumienie teorii, drugim zaś to, że autorzy starali się wyjaśnić przede wszystkim sposób tworzenia w umyśle człowieka reprezentacji zdarzeń społecznych, w których uczestniczy wiele osób, będących w różnych relacjach i spełniających określone zadania.

Typologia schematów teorii R.C. Schanka i R.P. Abelsona wyróżnia: skrypty, plany i tematy. Skrypt jest schematem budującym umysłowe reprezentacje często powtarzających się, codziennych zdarzeń z punktu widzenia jednego z uczestników zdarzenia i zawiera kolejne „sceny” danego zdarzenia, na przykład uroczystość rodzinna, wizyta u lekarza, podróż pociągiem. Plan jest również schematem, który buduje reprezentację zdarzeń. Od skryptu różni się tym, że jest bardziej ogólny i nie podaje standardowego następstwa zdarzeń z punktu widzenia jednego z uczestników zdarzenia, lecz tylko ogólne informacje o tym, jak w danych sytuacjach społecznych można osiągnąć pewne cele, na przykład wspólnie, rodzinnie spędzić czas, zadbać o swoje zdrowie, odbyć podróż. Trzeci typ schematu to temat, który jest nadrzędny wobec planów i skryptów. Określa, jakie typowe cele mają uczestnicy sytuacji społecznych, na przykład życie rodzinne, zdrowie, podróżowanie.

Teoria R.C. Schanka i R.P. Abelsona wpisuje się w koncepcje budowania modeli umysłu człowieka. Obserwowana obecnie wzrastająca popularność modeli umysłu zaowocowała także w dziedzinie badań nad rozwojem poznawczym. Zrewidowano wiele tradycyjnie używanych pojęć, sformułowano na nowo dobrze znane pytania. Poszukiwania te miały na celu zaproponowanie całkowicie nowej wizji rozwoju człowieka, odmiennej od teorii dotychczas uznanych (przede wszystkim teorii J. Piageta). Nowa wizja, choć budowana niezależnie przez wielu autorów, jest spójna teoretycznie i poparta wynikami badań. Proponowane zmiany są na tyle głębokie, że pozwalają mówić o nowym modelu rozwoju poznawczego. Najbardziej może „rewolucyjnym” elementem nowego modelu jest podkreślanie lokalności zmian rozwojowych, które następują niezależnie od siebie w różnych doświadczeniach podmiotu i w rezultacie prowadzą do ogólnego rozwoju poznawczego oraz osiągania kolejnych stadiów rozwojowych. Według nowego modelu zmiany rozwojowe zależą od wzrostu doświadczenia w tej konkretnej dziedzinie, której dotyczą. Nie przenoszą się na inne dziedziny i nie są zależne na przykład od wieku podmiotu. Tym, co podlega rozwojowi, są konkretne reprezentacje różnych zdarzeń, stanowiących pewien „zapis wiedzy i tego, jak jej używać”. Nie są to więc klasycznie rozumiane struktury