

MAŁGORZATA KOPICZKO

**AKTYWNOŚĆ PLASTYCZNA
JAKO SPOSÓB WYRAŻANIA SCHEMATÓW
POZNAWCZYCH DZIECKA
WEDLE KONCEPCJI ROZWOJU
INTELEKTUALNEGO JEANA PIAGETA.
IMPLIKACJE DLA KATECHEZY PRZEDSZKOLNEJ**

Treść: 1. Asymilacja i akomodacja; 2. Równowaga w konstruowaniu rzeczywistości; 3. Komponenty rozwoju poznawczego i jego etapy; 4. Konstruowanie rzeczywistości w procesach przeobrażeniowych; 5. Cechy konstrukcji poznawczych; 6. Rysunek jako odzwierciedlenie konstruktów poznawczych dziecka; 7. Religijność dziecka i sposoby jej pomiaru; 8. Postulaty dla przedszkolnej edukacji religijnej.

Edukacja przedszkolna jest to swoisty fundament, na którym opiera się całe dalsze kształcenie i wychowanie. Często jest to pierwszy etap kariery edukacyjnej dziecka, który stanowi wprowadzenie do systematycznej pracy nad rozwojem intelektualnym i sensomotorycznym¹. W okresie tym podstawową formą aktywności dziecka jest zabawa i twórczość artystyczna. W trakcie zabaw następuje u dziecka rozwój czynności intelektualnych. Z wiekiem, poprzez coraz bardziej rozbudowane zabawy tematyczne i konstrukcyjne, ma miejsce zmiana postawy wobec własnych czynności, ich przebiegu i efektu, niezależnie od charakteru tych czynności. Poprzez zabawę dziecko uczy się istnienia reguł, różnorodności ról oraz relacji inter-

Małgorzata Kopiczko – magister pedagogiki, nauczyciel, profesor oświaty, polityk, samorządowiec i senator RP IX kadencji. Ukończyła Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Absolwentka studiów podyplomowych z zakresu filologii polskiej, zarządzania oświatą i doradztwa zawodowego. Doktorantka w Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zainteresowania badawcze: aspiracje edukacyjne, pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, polityka społeczna.

¹ I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1997, s. 9.

personalnych. Twórczość artystyczna, w tym plastyczna, to pole rozwoju zainteresowań, przestrzeń rozwoju wrażeń i spostrzeżeń, rozwoju uwagi, wyobraźni i pamięci, rozwoju poznania świata i szczególnie sposób ekspresji dziecka².

Spojrzenie na aktywność malarską na etapie przedszkolnym w szczególności ukierunkowuje teoria rozwoju intelektualnego Jeana Piageta. Wnioskował on, że wytwory malarskie przedszkolaków odzwierciedlają wewnętrzny świat dziecka, jego schematy poznawcze oraz logikę interpretacji rzeczywistości. Celem niniejszego opracowania jest ukazanie możliwości wykorzystania podejścia Piageta w katechezie przedszkolnej. Aby cel ten uzyskać, zostanie zaprezentowany zarys teorii Piageta, wskazanie zasad rozwoju intelektualnego dziecka, zasad konstruowania wewnętrznych schematów i prognozowanie ich kształtu poprzez analizę wytworów plastycznych. Oczekiwane wnioski, to implikacje dla katechezy przedszkolnej z teorii rozwoju intelektualnego na poziomie elementów edukacji plastycznej.

Aby osiągnąć założony cel posłużono się metodą analizy tekstów Piageta i opracowań jego teorii dokonanych na gruncie psychologii rozwojowej dziecka i pedagogiki wczesnoszkolnej. Na wstępie założono, że teoria ta może być przydatna w konstruowaniu zajęć przedszkolnych i skutkować rozwojem dziecka. Pozwala również poznać jego wewnętrzny świat stworzony w oparciu o odbiór rzeczywistości zewnętrznej. W zakończeniu zaplanowano przedstawić szczegółowe propozycje do wykorzystania w katechezie przedszkolnej.

1. Asymilacja i akomodacja

Jean Piaget, wybitny biolog i psycholog, prekursor epistemologii genetycznej, przez kilkadziesiąt lat prowadził badania zarówno biologiczne jak i psychologiczne, by poznać mechanizmy rozwoju intelektualnego dziecka, jego myślenia, logiki, motoryki, sposobu narastania doświadczeń intelektualnych oraz porządkowania wiedzy. Uważał, że poznanie tych mechanizmów ma zasadniczą wartość dla opisu funkcjonowania ludzkiego umysłu³.

² M. Przetacznikowa, *Wiek przedszkolny*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1976, str. 425-454.

³ M. Kielar-Turska, *Przedmowa do trzeciego wydania polskiego*, w: J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa 2005, s. 7.

Piaget, jeszcze jako student biologii nauczył się, że przetrwanie organizmu wymaga adaptacji. Każda jednostka, podobnie jak każdy gatunek, musi dostosować się do ciągłych zmian w otoczeniu. Związał on bardzo silnie rozwój sensomotoryczny z rozwojem poznawczym⁴. Uznał, że rozwój ludzkiego poznania powstaje na analogicznej drodze, jak przystosowanie bardzo złożonego organizmu biologicznego do bardzo złożonego środowiska. Na bazie swych studiów biologicznych stworzył koncepcję rozwoju intelektualnego⁵. Formułując ją uznał, że „logika dziecka jest istotnie dziedziną szczególnie złożoną”⁶.

Obserwacja rozwoju dziecka doprowadziła go do konkluzji, wedle której czynności intelektualne widział, jako ‘czynności organizowania środowiska’ i ‘adaptacji’ do niego. „Piaget nie uważał organizacji i adaptacji za odrębne procesy”⁷. Pisał on w jednym z dzieł: „Z biologicznego punktu widzenia organizacja jest nieodłączna od adaptacji: są to dwa wzajemnie dopełniające się procesy jednego mechanizmu; pierwszy jest wewnętrznym aspektem cyklu, którego aspekt zewnętrzny stanowi adaptacja”⁸.

Czynności intelektualne i biologiczne, jako części tego samego procesu, pomagają organizmowi przystosować się do zastanego środowiska i zorganizować własne doświadczenia. „Oznacza to zatem, że inteligencja pochodzi z całokształtu działania podmiotu. Działanie to jest czynnikiem przekształcającym przedmioty i rzeczywistość, zaś poznanie, którego tworzenie u dziecka można śledzić, polega zasadniczo na czynnej i operacyjnej asymilacji”⁹. Aby poznać proces intelektualnej organizacji i adaptacji w ujęciu Piageta, koniecznym wydaje się wyodrębnienie i zdefiniowanie czterech podstawowych pojęć: ‘schemat’, ‘asymilacja’, ‘akomodacja’ oraz ‘równoważenie’. W podejściu Piageta są to pojęcia kluczowe w wyjaśnieniu rozwoju intelektualnego.

W odniesieniu do badań na gruncie biologii, Piaget przyjął, że umysł posiada analogiczne struktury, jak ciało. Jak wszystkie zwierzęta mają układ pokarmowy – strukturę pozwalającą na przyjęcie pokarmu, trawienie i wydalanie – tak w umyśle istnieją analogiczne struktury, które spr-

⁴ E. Claperède, *Przedmowa*, w: J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa 2005, s. 25.

⁵ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa 1998, s. 46-71.

⁶ J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa 2005, s. 27.

⁷ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta...* dz. cyt., s. 24.

⁸ J. Piaget, *The Origins of Intelligence in Children*, New York 1952, s. 7.

⁹ J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wrocław 1993, s. 32.

wiają, że ludzkie reakcje na bodźce są raczej stałe oraz tłumaczą wiele zjawisk związanych z pamięcią¹⁰. Piaget użył terminu 'schemat', który definiował jako elementy konstrukcyjne zmiany rozwojowej. Początkowe schematy, które powstały na etapie niemowlęstwa, Piaget scharakteryzował jako 'inteligencję sensomotoryczną'. Są to struktury lub programy umysłowe, które kierują sensomotorycznymi sekwencjami, takimi jak ssanie, spoglądanie, popychanie i chwytanie. Wraz z wielością praktyk dziecka schematy elementarne łączą się ze sobą, różnicują, integrują, tworząc coraz bardziej złożone i zróżnicowane wzorce działania. Taka złożoność ma miejsce, na przykład wówczas, gdy dziecko odtrąca przedmiot niechciany, by chwycić znajdującą się za nim rzecz pożądaną. Zdaniem tego wybitnego badacza, rozwój poznawczy zachodzi dzięki działaniu dwóch zasadniczych procesów: 'asymilacji' i 'akomodacji'. Pierwszy – polega na modyfikowaniu nowej informacji docierającej ze środowiska zewnętrznego w taki sposób, by pasowała i wpisywała się w to, co już znane i zaakceptowane. Dziecko wykorzystuje tu posiadane schematy poznawcze w celu nadania struktury napływającym danym sensorycznym. Drugi – polega na restrukturyzacji lub modyfikacji istniejących już schematów. Celem modernizacji jest lepsze i pełniejsze przyswojenie nowych informacji¹¹.

Asymilacja to proces nieustanny. Istoty ludzkie stale przetwarzają nie tylko jeden bodziec, ale coraz większą liczbę impulsów. Asymilacja teoretycznie nie narusza schematu, lecz wpływa na jego rozbudowę, w ten sposób stanowiąc czynnik rozwojowy. Jest to część procesu, za pośrednictwem którego jednostka przystosowuje się poznawczo i organizuje swoje otoczenie. Proces asymilacji pozwala na rozbudowę, czyli na wzrost schematów. Nie tłumaczy jednak ich zmiany jakościowej. Martyce ulegają przemianom i korektom w ciągu życia: dorośli mają inne wzory poznawcze, niż dzieci. Zmiany tych schematów tłumaczy drugi z procesów: akomodacja¹².

'Akomodacja' polega na aktywności podmiotu na drodze modyfikacji istniejących już schematów w tym celu, by rzeczywistość była lepiej przyswojona¹³. W zetknięciu z nowym bodźcem człowiek stara się asymilować go wedle posiadanych matryc poznawczych. Ale nie zawsze jest to możliwe. Niekiedy bodziec nie jest zasymilowany, ponieważ nie ma kalk do których by pasował i przez które mógłby zostać zinterpretowany. W takiej

¹⁰ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta...* dz. cyt., s. 25.

¹¹ R.J. Gerrig, Ph.G. Zimbardo, *Psychologia i życie. Wydanie nowe*, Warszawa 2009, s. 317.

¹² B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta...* dz. cyt., s. 28-29.

¹³ D. Bacelewska, *Repetitorium z rozwoju człowieka*, Jelenia Góra 2006, s. 19.

sytuacji możliwe jest, albo stworzenie nowego schematu, w którym bodziec znajdzie miejsce, albo zmodyfikowanie dotychczasowego w taki sposób, by bodziec był przez nie przyjęty. Obie drogi stanowią formy akomodacji i powodują zmianę konfiguracji jednej lub więcej schematów poznawczych. W obu sytuacjach dochodzi do zmiany lub rozwoju struktur poznawczych. W trakcie akomodacji dochodzi do modyfikacji jakościowych – co oznacza rozwój, w trakcie asymilacji – zmian ilościowych, co oznacza wzrost. Łącznie te dwa procesy odpowiadają za adaptację intelektualną i rozwój struktur intelektu¹⁴.

Piaget ujmował rozwój poznawczy, jako rezultat przeplatania się asymilacji i akomodacji¹⁵. Dziecko, które dokonało akomodacji, ponownie próbuje zasymilować dotychczas odrzucony poznawczo bodziec. Tym razem bodziec jest zasymilowany bez oporu. Jest to możliwe, ponieważ wewnętrzna struktura poznawcza została zmodernizowana. Asymilacja jest zawsze produktem końcowym¹⁶. Według Piageta, balansowanie pomiędzy asymilacją a akomodacją, to schemat rozwoju¹⁷.

Od aktywnie asymilującego się i akomodującego dziecka, w żaden sposób – jak twierdził Piaget – nie można oczekiwać, ani tym bardziej wymagać, tworzenia schematów wedle jakichś założonych z góry form. W omawianej koncepcji zawiera się założenie, że są one konstruowane wewnętrznie i indywidualnie. Ich budulcem jest gromadzone permanentnie doświadczenie. Schematy odzwierciedlają aktualny poziom rozumienia i wiedzy dziecka o otaczającym je świecie. Zostały skonstruowane przez samo dziecko. Jako konstrukcje nie są, zatem wiernymi kopiami rzeczywistości. Ich kształt jest zdeterminowany przez jedyny i niepowtarzalny wzorzec asymilacji i akomodacji doświadczenia jednostki i wraz z dalszym rozwojem coraz bardziej przybliżają się swoim kształtem do rzeczywistości. „Gdy dziecko jest niemowlęciem, jego schematy są ogólne i, w porównaniu ze schematami osoby dorosłej, słabo sprecyzowane, a często nawet mylne. Proces asymilacji i akomodacji, które przeistaczają raczej prymitywne schematy niemowląt w bardziej wyrafinowane schematy osób dorosłych, zabierają oczywiście lata”¹⁸.

¹⁴ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta...* dz. cyt., s. 29-30.

¹⁵ R.J. Gerrig, Ph.G. Zimbardo, *Psychologia i życie...* dz. cyt., s. 317.

¹⁶ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta...* dz. cyt., s. 29.

¹⁷ R. Vasta, M.M. Marshall, S.A. Miller, *Psychologia dziecka..* dz. cyt., s. 48.

¹⁸ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta...* dz. cyt., s. 29.

2. Równowaga w konstruowaniu rzeczywistości

Żadne z zachowań nie jest czystą akomodacją ani asymilacją. W każdym są elementy obu mechanizmów, chociaż któryś z nich dominuje. Oba te zjawiska współtworzą kolejne – ‘konstruowanie’. Wiedza dziecka o wydarzeniach zachodzących w otaczającym ją środowisku naturalnym i społecznym, nie jest dokładną reprodukcją, zapisem czy fotografią, lecz indywidualnym konstruktem. Dziecko odbiera informację z otoczenia i manipuluje nią, formatuje, zniekształca w taki sposób, by zostało dopasowane do istniejących w nim matryc. Rzadko konstrukcja obrazu jest kompletna i niezniekształcona. Zostanie ona upodobniona do realnie istniejącej rzeczywistości z biegiem lat, najczęściej w wieku dojrzałym. To zniekształcenie i odbieganie od realnych faktów podkreśla Piaget w swych opracowaniach twierdząc, że dziecko raczej konstruuje swą wiedzę o świecie, niż po prostu odbiera ją i rejestruje¹⁹.

Akomodacja i asymilacja są niezbędne dla rozwoju poznawczego i wzrostu dziecka. Relacje między nimi Piaget określił mianem ‘równowagi’. Oznacza ona samoregulujący się mechanizm, który zapewnia rozwijającemu się dziecku efektywne interakcje z otoczeniem. Równowaga to stan, gdy oba procesy asymilacji i akomodacji pozostają zrównoważone. ‘Nierównowaga’ jest stanem przeciwnym: brak równowagi, który może być rozumiany, jako stan konfliktu, będącego skutkiem braku potwierdzenia oczekiwań przez doświadczenie. W takim przypadku dziecko oczekuje na przykład, że coś wydarzy się wedle zakładanego scenariusza, ale tak się nie dzieje. Rozdźwięk pomiędzy sytuacją realną a oczekiwaną, to właśnie brak zrównoważenia²⁰.

Zbalansowany stan równowagi w ciągu stadiów: ‘bodziec’ – ‘reakcja akomodacyjna’ – ‘asymilacja’ uznawany jest za objaw inteligencji psychologicznej. Istnieje w niej ciągły, zharmonizowany postęp: od ruchów spontanicznych i odruchów, do nabytych przyzwyczajzeń, przez inteligentną dynamikę i korektę. W trakcie dochodzi do ujawnienia wypracowanych odruchów i ich modyfikacji²¹. Tak rozumiana modernizacja pozwala na włączenie zewnętrznego doświadczenia do wewnętrznego świata osobistych schematów. Pojawienie się stanu nierównowagi motywuje dziecko do

¹⁹ R. Vasta, M.M. Marshall, S.A. Miller, *Psychologia dziecka...* dz. cyt., s. 49.

²⁰ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta...* dz. cyt., s. 30.

²¹ J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka...* dz. cyt., s. 9-10.

poszukiwania harmonii. To czyni przełamaną nierównowagę czynnikiem rozwojotwórczym. Równowaga jest zaś stale narażona na nierównowagę i zmianę, gdyż struktury poznawcze są narażone na zaburzenie stabilności²².

3. Komponenty rozwoju poznawczego i jego etapy

Do powyższych wniosków Piaget doszedł na drodze systematycznych obserwacji, których wagę przedkładał nad uogólnianie. Zbyt pochopne generalizacje, jego zdaniem, mogą wyprzedzać granice psychologii dziecka. „Staraliśmy się po prostu iść w ślady za faktami takimi, jakich nam dostarczało doświadczenie”²³. Na bazie tych doświadczeń wyróżnił trzy komponenty rozwoju poznawczego: ‘treść’, ‘funkcję’ i ‘strukturę’. ‘Treść’ – to jest to, co dzieci wiedzą. Termin dotyczy się obserwowalnych zachowań – sensomotorycznych i pojęciowych. Odzwierciedlają one aktywność intelektualną. ‘Funkcja’ – dotyczy cech aktywności intelektualnej: asymilacji i akomodacji, które są nieustannie obecne na każdym etapie rozwoju. ‘Struktura’ – to zakładane właściwości organizacji intelektu. Można je określić przywołanym uprzednio terminem ‘schematy’. Wyjaśniają one występowanie zachowań u jednostki. Główny aspekt rozwoju intelektualnego stanowi przemiana struktur. Piaget nazywa w ten sposób właściwości intelektualne inteligencji, struktury tworzone przez funkcję i niedające się wywnioskować z treści zachowania, którego naturę określają²⁴.

Piaget interesował się nie tyle ilością posiadanych przez dzieci wiadomości, ile sposobem zmiany ich myślenia i jakością wewnętrznej reprezentacji rzeczywistości fizycznej na poszczególnych etapach rozwoju. Wśród tych etapów wyróżnił:

1. stadium sensoryczno-motoryczne – od urodzenia do ok. 2 roku życia, w którym nabywa się zdolność tworzenia umysłowych reprezentacji przedmiotów i podmiotów nieobecnych, tych, z którymi dziecko nie ma bezpośredniego kontaktu sensomotorycznego;

2. stadium przedoperacyjne – od ok. 2 do ok. 7 roku życia, które charakteryzuje się udoskonaloną zdolnością umysłowego reprezentowania fizycznie nieobecnych przedmiotów i podmiotów, według Piageta etap ten

²² B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta...* dz. cyt., s. 31.

²³ J. Piaget, *Mowa i myślenie...* dz. cyt., s. 27.

²⁴ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta...* dz. cyt., s. 33.

cechuje się 'egocentryzmem' czyli niezdolnością dziecka do przyjęcia perspektywy innej osoby, oraz 'centracją' – tendencją do skupiania się na percepcyjnie najbardziej wyrazistych właściwościach przedmiotów;

3. stadium operacji konkretnych – do 7 do 11 roku życia, gdy dziecko staje się zdolne do przeprowadzania operacji umysłowych, czynności wykonywanych w umyśle, co zapoczątkowuje logiczne myślenie;

4. stadium operacji formalnych – od 11 roku życia, gdy myślenie nabiera charakteru abstrakcyjnego²⁵.

4. Konstruowanie rzeczywistości w procesach przeobrażeniowych

Jean Piaget w trakcie swoich badań postawił pytanie: „Czy poznane jest kopiowaniem rzeczywistości, czy też odwrotnie, stanowi przyswajanie rzeczywistości dzięki strukturze przeobrażenia?”. W podsumowaniu swych badań daje na nie jednoznaczną, potwierdzającą zawartą w pytaniu tezę, odpowiedź. Podkreśla w ten sposób biologiczne rozumienie aktywnego przekształcenia wewnętrznych struktur poznawczych. Sam Piaget nie negował znaczenia naśladownictwa w rozwoju intelektualnym, nie przypisywał mu jednak charakteru zjawiska automatycznego. Akomodacja rzeczywistości w postaci wewnętrznego konstruktów, zawsze ma charakter interpretacji osobistej elementów rzeczywistości zewnętrznej i nowego ustrukturyzowania tych elementów przez wprowadzenie oryginalnych układów. Aktywności twórcze w okresie przedszkolnym posiadają swe funkcje rozwojowe, które polegają na przekształcaniu i strukturalizowaniu procesów oraz czynności psychicznych w indywidualną ich organizację. Równocześnie następuje oddziaływanie na obiekty działania, co skutecznie prowadzi do dokonywania w nich zmian i przeistaczania ich²⁶.

Dynamiczne konstruowanie wewnętrznego odbioru świata realnego polega stalej na reorganizacji poprzednio usystematyzowanych doświadczeń i stwarzaniu w oparciu o dotychczas poznane czynniki i stworzone systemy, nowych kombinacji i nowych zestawień²⁷. Piaget w rozwoju dziecka wyodrębnił kilka etapów odbioru i konturowania rzeczywistości. W okresie rozwoju sensomotorycznego (od 0 do 2 roku życia) odruchowe

²⁵ R.J. Gerrig, Ph.G. Zimbardo, *Psychologia i życie...* dz. cyt., s. 317-320.

²⁶ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta...* dz. cyt., s. 176-177.

²⁷ Z. Pietrasiniński, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, s. 125.

zachowania niemowlęcia stopniowo przekształcają się w wyraźne zachowania inteligentne. Czynności sensomotoryczne poprzez dojrzewanie i interakcje z środowiskiem społecznym, stają się coraz bardziej zróżnicowane i stopniowo wykształcają się w pierwsze zachowania intencjonalne. Niemowlę wypracowuje sobie różne proste sposoby rozwiązywania własnych problemów²⁸. W wieku ok. 2 lat dziecko dochodzi do zdolności tworzenia reprezentacji przedmiotów i zdarzeń oraz rozwiązywania za pomocą myślenia problemów sensomotorycznych. Schematy dziecka dwuletniego są ponad schematami młodszych dzieci pod względem liczby i jakości. Jego rozwój emocjonalny wyraża się w tym, że lubi ono coś i a czegoś innego nie lubi. W pierwszych latach życia dziecka jego uczucia są zogniskowane na własnym 'ja'²⁹.

W przedszkolnym etapie rozwoju (do 7 roku życia) czynności intelektualne przechodzą z poziomu sensomotorycznego na poziomie reprezentacji. Ma miejsce bardzo intensywny rozwój umiejętności przedstawieniowych, także mowy, który jest równoległy z rozwojem pojęciowym. Mowa ułatwia rozwój rozumowania, chociaż nie jest niezbędną. Egocentryzm tego okresu wyraża się u dziecka w tym, że nie jest ono w stanie uwzględnić widzenia innych osób. Dziecko pozostaje przeświadczone o tym, że wszystkie jego pomysły i fantazje są poprawne. Nie zdaje sobie sprawy z deformacji stanów faktycznych i wykazuje skłonność do 'centracji' – skupiania się na poszczególnych aspektach zjawisk, bez uwzględniania szerszego kontekstu. Siódmy rok życia dziecka jest datą graniczną myślenia prelogicznego lub semilogicznego. Sprzeczności pomiędzy spostrzeganiem a rozumowaniem na ogół są rozstrzygane na korzyść percepcji. Wewnętrzna reprezentacja i rozwój mowy sprzyjają zachowaniom społecznym w pełnym słowa tego znaczeniu i pobudzają społeczne uczenie się. Pojawiają się uczucia, sądy, w tym sądy etyczne. Dzieci rozpoczynają budowę systemu wiedzy na temat reguł i sprawiedliwości, chociaż nie mają jeszcze rozwiniętego zmysłu intencjonalności³⁰.

W kolejnej fazie: operacji konkretnych (7-11 rok życia) dziecko rozwija zdolność myślenia i wykracza poza rozumowanie i wnioskowanie prelogiczne. Zaczyna rozwiązywać zadania z niezmiennikami, radzi sobie z większością konkretnych problemów. Zaczyna stosować w rozumowaniu inwersję i wzajemność w niezależny sposób. Posiadając wiedzę, jest zdolne

²⁸ R. Vasta, M.M. Marshall, S.A. Miller, *Psychologia dziecka...* dz. cyt., s. 49.

²⁹ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta..* dz. cyt., s. 159.

³⁰ Tamże, s. 159-161.

do dodawania tych elementów wiedzy do siebie, odejmowania, szeregowania, odwracania porządku³¹. W ciągu tych lat następuje rozwój operacji logicznych: selekcji i klasyfikacji. Dziecko zaczyna umieć myśleć logicznie, jednak nie potrafi zastosować logiki do rozwiązywania hipotetycznych i abstrakcyjnych problemów. Do głównych osiągnięć w zakresie rozwoju afektywnego na tym stadium zalicza się zachowanie stałości uczuć, rozwoju woli i początki myślenia oraz afektów. Te osiągnięcia rozwojowe przyczyniają się do coraz lepszego uregulowania i wzrostu stabilności myślenia oraz emocji. Dzięki interakcjom w grupach rówieśniczych dzieci stają się zdolne do ‘decentracji’ – uwzględniania punktu postrzegania innych. Pojęcie intencjonalności, które rozwija się dzieci w tym czasie, pozwala im w coraz większym stopniu brać pod uwagę motywację przy opiniowaniu etycznym. Czynniki te modyfikują operacje dzieci i same ulegają przemianom. Rozwijają się umiejętności współdziałania i zdolności do relacji opartych na wzajemnym szacunku³².

Wraz z rozwojem operacji formalnych w wieku 11-15 lat, struktury poznawcze – ‘schematy’ – osiągają swoją jakościową dojrzałość. Nastolatek staje się coraz bardziej zdolny do posługiwania się opcjami formalnymi w odniesieniu do wszystkich rodzajów problemów. Jest także zdolny do odnoszenia się do problemów abstrakcyjnych i hipotetycznych. Dwie typowe operacje, które nie mogą być wykonywane na poprzednim etapie rozwoju, to rozważanie wszystkich możliwych kombinacji danych obiektów i rozpatrywanie przy rozwiązywaniu problemu wszystkich możliwych sposobów podejścia³³. Na etapie opanowania operacji formalnych, dorastający potrafi posługiwać się logiką zdań niezależnie od treści. Logika staje się trwałym narzędziem myślenia. Myślenie formalne na początku dorastania cechuje się ‘egocentryzmem’ w formule specyficznej dla tego okresu. Dorastający usiłuje zredukować całość rozumowania do tego, co logiczne. Równocześnie posiada trudności z koordynacją ‘idei’ rodzących się w jego świadomości z tym, co realne. Kształtowanie osobowości następuje wówczas, gdy dorastający zaczyna przystosowywać swoje ‘ja’ do świata dorosłych³⁴.

Na każdym kolejnym etapie rozwoju następuje włączanie i integracja struktur z poprzednich poziomów. Schematy poznawcze są poddane stałemu procesowi modyfikacji. Zmiany w funkcji inteligencji trwają nadal.

³¹ R. Vasta, M.M. Marshall, S.A. Miller, *Psychologia dziecka...* dz. cyt., s. 49.

³² B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta...* dz. cyt., s. 161.

³³ R. Vasta, M.M. Marshall, S.A. Miller, *Psychologia dziecka...* dz. cyt., s. 49.

³⁴ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta...* dz. cyt., s. 161.

Po opanowaniu operacji formalnych, młodzi ludzie nadal rozwijają nowe pojęcia, treści, wiedzę, cele rozumowania. Rozwój sensomotoryczny tworzy podstawy, na których opiera się rozwój pojęciowy. Dokonuje się on na drodze asymilacji i akomodacji doświadczenia. Procesy te powodują zmiany strukturalne w matrycach poznawczych i afektywnych. Cała wiedza jest zbiorem doświadczeń jednostki połączona wysiłkiem ich poznawczego uporządkowania³⁵.

Ciągłość rozwoju, mimo pojawiających się wciąż nowych jakości, wyjaśniona została przez Piageta między innymi zjawiskiem 'przesunięcia'. Gdy na danym poziomie postępu wewnętrznego dana struktura poznawcza kształtuje się w różnym czasie zależnie od treści – występuje przesunięcie poziome. Natomiast przesunięcie pionowe ma miejsce wówczas, gdy przy utrzymaniu danej struktury tyjących się analogicznych treści na różnych okresach rozwojowych, jednostki wraz z wiekiem zmieniają realizujące ją rodzaje aktywności i operacji³⁶.

5. Cechy konstrukcji poznawczych

W teorii rozwoju i zbierania oraz porządkowania doświadczeń Piageta, rozwój to swoiste kontinuum, w którym można wydzielić cztery poziomy. Każda zmiana zachodząca na poszczególnych poziomach lub między poziomami, stanowi kolejny krok ku bardziej zaawansowanej i pełniej przystosowanej inteligencji. Każdy krok oznacza jakościową zmianę zdolności rozumowania. Te osiągnięcia rozwojowe mają swoje właściwości:

1. Każdy postęp, każda nowa konstrukcja czy też rekonstrukcja cechuje jakościowo odmienne rozumowanie. Jest ono na kolejnych etapach rozwoju jest wyższe jakościowo, niż miało ono miejsce na poziomach poprzednich.

2. Każda nowa konstrukcja i postęp w rozumowaniu rozciąga swoje oddziaływanie na całość systemu inteligencji dziecka. Nie jest zatem ograniczone tylko do jednego zakresu. Oddziaływanie to obejmuje swoim zasięgiem wiele struktur, nie tylko jedną, modelowo wyizolowaną.

3. Każdy postęp powoduje rozwój uprzednio nabytej wiedzy i rozumowania. Postęp intelektualno-afektywny skutkuje włączeniem nowych do-

³⁵ Tamże, s. 162.

³⁶ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 1996, s. 205.

świadczeń i wypływających z nich wniosków do powstałej przez tę nowość 'nowej wiedzy'. Struktury poznawcze – 'schematy' – są modyfikowane, lecz nie oznacza to niszczenia lub eliminacji wiedzy wcześniejszej. To, co jednostka zdobyła uprzednio, pozostaje nadal, następuje natomiast pewna poprawa jakości tej wiedzy. Wejście jednostki dorastającej na nowy poziom rozumowania, stanowi etap transformacji poprzedniego poziomu. Nie jest to zatem całkowicie nowy, lecz doskonalszy, lepiej przystosowany do rzeczywistości, niż poprzedni.

4. Kolejność procesów i etapów rozwoju jest niezmienna. Nie możliwe jest rozwinięcie się rozumowania formalnego, zanim nie dojdzie do opanowania operacji konkretnych. Operacje konkretne mogą rozwinąć się dopiero po uprzednim wypracowaniu rozumowania przedoperacyjnego. Rozwój to zawsze przejście z etapu mniej wyrafinowanego, do bardziej dopracowanego i zróżnicowanego.

5. Każdemu postępowi w rozumowaniu towarzyszy początkowo 'etnocentryzm'. Dzieci przedoperacyjne uważają własne myślenie za jedyne słuszne. Ten 'egocentryzm' zmniejsza się, gdy dzieci konfrontują się z innymi 'egocentrycznymi', różnymi od ich własnych pomysłów, poglądów o świecie prezentowanych osoby trzeciej. Wówczas rodzi się w nich zwątpienie w słuszność własnego myślenia i redukuje się egocentryzm poznawczy. Egocentryzm występujący natomiast na początku stadium operacji formalnych polega na tym, że młodzi ludzie oceniają poprawność myślenia wyłącznie według kryterium logiki. Ta forma słabnie, gdy dorastający próbuje przystosować się do roli osoby dorosłej.

6. Rozwój intelektualny podlega samoregulacji. Skutkiem transformacji doświadczenia jest powstanie nowych konstrukcji empirycznych. Proces ten nie jest stymulowany z zewnątrz. Nie jest także następstwem bezpośredniego uzewnętrznienia tego, co zewnętrzne, lecz nierównowagi, po której następuje asymilacja i akomodacja wybranych doświadczeń. W efekcie powstaje nowa, zrekonstruowana wiedza. Mechanizm kontrolny te procesy ma charakter wybitnie wewnętrzny. Według Piageta najbardziej efektywna i najlepiej przystosowana wiedza powstaje według mechanizmu autonomicznego, stymulowanego przez indywidualne, wewnątrz jednostki skonstruowane schematy. Te zindywidualizowane wewnętrznie schematy są kluczem do odpowiedzi na stan nierównowagi. Powstający w jednostce mechanizm kontrolny jest afektywny, obejmuje nieuświadomione emocje, tendencje, oraz skłonności. Według Piageta, działa on jak portier, który kontroluje doświadczenia wpływające na rozwój intelektualny. Proces ten

jest jednym z mechanizmów samoregulacji.

7. Rozwój intelektualny zależy od interakcji i doświadczeń społecznych. Interakcje społeczne Piaget opisywał, jako jeden z czterech głównych czynników rozwoju. Wiedzy społecznej nie da się bowiem zbudować bez interakcji. Funkcjonowanie w społeczności, w grupie, jest jedynym źródłem w oparciu o który można budować wiedzę społeczną. Egocentryzm intelektualny jest podważany i minimalizowany właśnie w oparciu o relacje społeczne. Konfrontacja własnych idei z ideami innych ludzi jest silnie rozwojowa poprzez wejście w stan nierównowagi, akomodacji i asymilacji³⁷. I chociaż samo budowanie wiedzy dokonuje się w wewnętrznych procesach umysłu, to jednak w ścisłym powiązaniu ze światem zewnętrznym, z środowiskiem społecznym, w interakcjach. To środowisko, będące podstawą interakcji jest niezbędne dla procesów wewnętrznych zdobywania wiedzy i oglądu świata³⁸. Interakcje są także niezbędnym czynnikiem rozwoju wiedzy logiczno-abstrakcyjnej. Zdolności abstrakcyjnego myślenia nabywa się bowiem poprzez zabawę, w zbiorowych eksperymentach, doświadczeniach pod przewodnictwem nauczyciela i w konfrontacji z intuicjami innych³⁹.

Piaget sądził on, że inteligencja nie jest ani wyłącznie dziedziczona po przodkach, ani wyłącznie wyuczona. Rozwija się ona na drodze dojrzewania pośród interakcji społecznych, na drodze zdobywania doświadczenia, które przyjmowane wedle stale modernizowanych za pomocą inteligencji klak poznawczych, na drodze dążenia przez podmiot do równoważenia bodźców i wewnętrznych systemów. Tak zdefiniowany rozwój, prowadzi do kolejnego pojęcia; 'konstrukcji'⁴⁰.

6. Rysunek jako odzwierciedlenie konstruktów poznawczych dziecka

Rozwijana przez dziecko wiedza i interioryzowana stworzona przez samego siebie konstrukcja świata, nie stanowi jednak wewnętrznej kopii świa-

³⁷ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta...* dz. cyt., s. 162-163.

³⁸ por. D. Tułowiecki, *Wychowanie, socjalizacja, uspołecznienie, nauczanie – znaczenie pojęć*, w: M. Marczewski, *Teoretyczne podstawy wychowania. Przedłożenie zagadnień*, Gdańsk 2018, s. 52-64; D. Tułowiecki, *Socjologiczne podstawy wychowania*, w: *Pedagogika rodziny. Podejście systemowe. Tom 1: Wychowanie rodzinne*, red. M. Marczewski i in., Gdańsk 2017, s. 169-185.

³⁹ por. J. Piaget, *Dokąd zmierza edukacja*, Warszawa 1977, s. 22-29.

⁴⁰ R. Vasta, M.M. Marshall, S.A. Miller, *Psychologia dziecka...* dz. cyt., s. 48.

ta obiektywnego. Każda jednostka buduje w drodze rozwoju wiedzę, która stanowi coraz lepsze przybliżenie się do tego, co nazywa się 'rzeczywistością'. „Najbardziej bezsporny rezultat badań nad psychologią inteligencji jest taki, że nawet tak niezbędne dla umysłu dorosłego struktury, takie jak logiczno-matematyczne, nie są wrodzone u dziecka; są one krok po kroku budowane... Nie ma wrodzonych struktur: każda struktura ma w swoim założeniu konstrukcję. Wszystkie te konstrukcje powstają z wcześniejszych struktur”⁴¹.

Wewnętrzne konstruowanie świata jest zależne od interakcji społecznych, kodów kulturowych, inteligencji rozwijającego się. Sam proces konstruowania rozpoczyna się od chwili narodzin i trwa przez całe życie. Każda nowa konstrukcja czyni system poznawczy silniejszym i lepiej przygotowanym na spotkania z nowymi zjawiskami empirycznymi⁴².

Zróżnicowanie wewnętrznych konstruktów poznawczych ludzi, zachodzi według Piageta, najprawdopodobniej na polu rzeczywistości społecznej. Wiedza logiczno-matematyczna i fizyczna, są znacznie łatwiejsze do zobiektywizowania w procesie interakcji oraz weryfikacji naukowej. Na tych polach różnice nie są wielkie. Natomiast odrębności międzykulturowe i subkulturowe pomiędzy ludźmi są ogromne. Konsekwencją tego jest zróżnicowane konstruowanych wewnętrznie systemów⁴³. Logika działania świata odtworzona w umyśle rozwijającego się, bazuje na porządku i logice łączenia. One tworzą podstawową strukturę przyszłych operacji myślowych. Inteligencja zmysłowo-ruchowa prowadzi do strukturalizacji wewnętrznej świata w podmiocie, organizuje rzeczywistość, wedle schematu nabytego w trakcie rozwoju⁴⁴.

Od 2,5 roku życia, według Piageta – rysowanie jest kategorią czynności znakowych. Rysunek dziecka stanowi przejaw funkcji semiotycznej obok innych jej form, jak naśladownictwo odroczone, zabawa symboliczna, obraz umysłowy i mowa. Poprzez rysunek dziecko wyraża to, co wie o świecie i schemat, wedle którego ten świat pojmuje. Początkowo – w wieku 4-5 lat – stają się ogólnym i wieloznacznym symbolem, po czym pomiędzy 5 a 6 rokiem życia wykształca się schemat reprezentacji wiedzy dziecka o otaczającej rzeczywistości. Ta 'ideoplastyka' doskonali się i wzbogaca około 9-10 roku życia. Schematy rysunkowe stają się czymś pośrednim między obra-

⁴¹ J. Piaget, *Six Psychological Studies*, New York 1967, s. 149-150.

⁴² R. Vasta, M.M. Marshall, S.A. Miller, *Psychologia dziecka...* dz. cyt., s. 49.

⁴³ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta...* dz. cyt., s. 166-167.

⁴⁴ J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka...* dz. cyt., s. 17.

zem a pojęciem przedmiotu. Są one graficznym wyrazem wyobrażeń dziecka. Interpretacja psychologiczna rysunków dziecka odnosi się do trzech reguł:

1. Tematyka rysunków odzwierciedla zakres zainteresowań dziecka i poziom jego wiedzy o danym wycinku rzeczywistości.

2. Graficzne ukształtowanie wyglądu przedmiotów w rysunkach dziecka, odzwierciedla możliwości manualne, poznawcze i emocjonalne malującego dziecka.

3. Kompozycja rysunków i użyte kolory stanowią trzeci aspekt analizy. Uporządkowanie elementów na wypełnionej barwą przestrzeni kieruje się regułami. Analizie poddawane są kierunki kompozycji: prawo – lewo, góra – dół, kierunki ukośne. Kierunki te wskazują na relacje między elementami. Kolory zaś wskazują na wewnętrzny klimat emocjonalny rysującego⁴⁵.

Podejście Piageta rozwinął Stefan Szuman. Uważał on, że schemat rysunku dziecka nie jest szkicem obrazowym. Reprezentuje on przedmiot, dając pewien pogląd na jego układ w umyśle dziecka. Nie jest to tylko znak, lecz swoiste odtworzenie zarówno całości, jak i części przedmiotu oraz ich wzajemnego stosunku. O schemacie decyduje układ poszczególnych części i cechy przedmiotu połączone ze sobą w logiczny sposób. Dziecko rysując, konstruuje schemat przedmiotu nie naśladowując go przy tym. Można to rozumieć tak, że przy każdej konstrukcji rysunków odtwarza dany przedmiot rozumowo. Sztuka dziecka nie powstaje mechanicznie, tylko w sposób przemyślany. Schematy świadczą o inteligentnym spostrzeganiu świata i rozumieniu go przez młodego człowieka. Dziecko nie rysuje swych schematów z 'natury', z modelu rzeczywistego, lecz rysuje 'z głowy', z pamięci, z wyobraźni. Schematyczne rysunki dziecka świadczą właśnie o tym, że w umyśle jego znajdują się również schematy, którym odpowiadają rysunki schematyczne⁴⁶. Na podstawie jego teorii można wnioskować w następujący sposób o wytworach malarskich przedszkolaków:

1. Wielkość postaci: To, co ważne emocjonalnie, jest na rysunku duże (np. mama większa od drzewa). To co nieważne emocjonalnie, na rysunku jest małe lub tego nie ma (np. dziecko, które czuje że jest niekochane nie rysuje siebie).

2. Kolejność rysowania: Najpierw dziecko rysuje osobę ważną dla niego emocjonalnie.

⁴⁵ W. Ligęza, *Co dzieci wiedzą o twórczości i tworzeniu*, Kraków 2017, s. 117-118.

⁴⁶ S. Szuman, *Sztuka dziecka*, Warszawa 1990, s.22-24.

3. Rozmieszczenie na kartce: W centrum, po lewej lub po prawej stronie (związek z lateralizacją) rysowane są osoby ważne, na krańcach osoby nieważne emocjonalnie.

4. Bliskość postaci: Osoby narysowane blisko siebie to osoby pozytywnie związane uczuciowo, im większa odległość między postaciami lub gdy istnieją między nimi 'przeszkody' to sygnał niemożności emocjonalnego porozumienia się, dzieci narysowane na 'rodzicach' mogą oznaczać albo potrzebę bliskości, albo zbyt dużą zależność.

5. Liczba szczegółów: Postacie 'kochane' – bliskie emocjonalnie dziecku rysowane są przez dziecko z dużą liczbą szczegółów, najładniej jak dziecko potrafi. Im prymitywniej narysowana postać, im brzydziej, tym mniej kochana, w większym dystansie emocjonalnym względem dziecka. Czasem nadmierna liczba szczegółów, nadmierna drobiazgowość może świadczyć np. o nerwicy lub o zaburzeniach osobowości.

6. Staranność rysowania: Osoby ważne rysowane są starannie, osoby mniej ważne – rysowane są byle jak. Zbyt staranne rysowanie, bez wychodzenie poza kontury, drobiazgowość może świadczyć o kompulsywności – obronną postawą bycia w porządku, mieszcznia się w ramach. Zbyt duża niestaranność – albo dziecko było zmuszone do rysowania, albo jest 'wewnątrz' rozbite.

7. Liczba barw: Im barwniejsza postać, tym ważniejsza emocjonalnie.

8. Jakość barw, kolorystyka: Barwy ciepłe, pastelowe oznaczają pogodny nastrój. Barwy zimne (fiolet, szarość, granat) – chłód emocjonalny lub lęk. Barwa czarna – jeżeli nie jest uzasadniona sytuacyjnie – może oznaczać lęk, złość, nienawiść, brak akceptacji (czasem 'czarne dziecko' – wyraz oceny poczucia własnej wartości – jestem zły, nikt mnie nie kocha. Brak kolorów w rysunku może oznaczać pustkę uczuciową lub trudności w wyrażaniu uczuć. Co do częstotliwości używania danego koloru, zdarza się tak, że dziecko odkrywa dany kolor i dlatego rysuje tą kredką częściej niż inną⁴⁷. Szuman nadał także znaczenie prezentacji ruchu na rysunku dziecka. Twierdził, że

Ważny dla zrozumienia schematu dziecka jest także kompozycja kartki. Interpretacji układu elementów dokonała Sylvie Chermet-Carroy. Według tej grafolog w odczytaniu układu kompozycji należy uwzględnić znaczenie obszarów:

⁴⁷ B. Wołek, M. Karp, *Rysunki dzieci w dorobku naukowym wybitnego polskiego pedagoga i psychologa Stefana Szumana*, https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kochova1/subor/Wolek_Karp.pdf [odczyt: 01.10.2018].

1. Góra – umieszcza się tu pojęcie boskości, ducha bądź ideału. Ta część odpowiada niebu, temu co jest ponad człowiekiem, co jest trudno dostępne. Znajdują się tam wyższe wartości, duchowość i świat marzeń.

2. Dół – to życie codzienne, podłoże, po którym się chodzi, na którym się opiera.

3. Lewa strona – jest symbolem przeszłości, tego co bliskie, tym samym daje poczucie bezpieczeństwa, ponieważ niesie ze sobą znane elementy. Lewa strona przedstawia matkę –rzeczywistą i symboliczną, ukazując więź, jaka istnieje między dzieckiem a matką, lub taką, która istnieje jedynie w odczuciach dziecka.

4. Prawa strona – mówi o przyszłości, o tym, co nieznanne, dostarczając wiedzy na temat relacji z ojcem, a także stosunku dziecka do życia⁴⁸.

Obok kompozycji, jest także wiele innych elementów odwzorowujących wewnętrzny świat dziecka, jednak pozwala on wnioskować bardziej o jego psychice, niż rozwoju intelektualnym⁴⁹. Z tej racji zostanie pominięty w niniejszych analizach.

Użyteczność wytworów malarskich dziecka przedszkolnego w badaniach nad jawnością schematów poznawczych i ich reprezentacją wewnątrznie konstruowanego świata, wydaje się być więc ograomny. Można w ten sposób uzyskać dostęp do formatów reprezentacji, które, choć ujawnione, nie są jeszcze przez dziecko zwerbalizowane i w pełni dostępne. Daje to także możliwość analizy treści reprezentacji twórczości na podstawie wypowiedzi dziecka. Jest to szczególnie droga poznania niezwerbalizowanych procesów wewnętrznych oraz niezwerbalizowanych części schematów poznawczych⁵⁰.

7. Religijność dziecka i sposoby jej pomiaru

Religijność dziecka na polu polskich badań społecznych jest ujmowana marginalnie. W wielu podręcznikach psychologii rozwojowej lub pedagogiki, zagadnienie religijności dziecka w ogóle nie jest uwzględnione⁵¹. Dzie-

⁴⁸ S. Chermet-Carroy, *Zrozum rysunki dziecka czyli jak interpretować rysunki małych dzieci*, Łódź 2005, s. 30-32.

⁴⁹ P. Duksa, *Rysunek dziecka w diagnozie psychopedagogicznej*, „Studia Elbląskie” 2011, nr 12, s. 433-435.

⁵⁰ W. Ligęza, *Co dzieci wiedzą...* dz. cyt., s. 119.

⁵¹ B.M. Zych, *Psychologiczny obraz religijności dziecka*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 19992, nr 6, s. 175.

ci przedszkolne mają jednak wycucie religijne i noszą w sobie zainteresowanie światem religii. Ułatwiają im to takie cechy, jak: łatwość tworzenia i przyjmowania znaczeń symbolicznych, zainteresowanie przyczyną sprawczą i celową otaczającego świata (dlaczego?), upodobanie do wszystkiego co niezwykle i cudowne (kochają bajki), poszukiwanie autopotwierdzenia własnej pozycji w rodzinie, uzdalniają je do głębszych przeżyć religijnych oraz sakramentalnej inicjacji⁵².

Myślenie dziecka w okresie przedszkolnym ma charakter myślenia przedoperacyjnego, co wiąże się z nieodwracalnością myślenia. Dlatego też jego funkcjonowanie określa się jako egocentryczne. Z religijnością dziecka przedszkolnego wiąże się również funkcja symboliczna, która pojawia się od 3 roku życia. Jest to pierwsza zdolność do tworzenia struktur i uogólnień. Pojawiają się pierwsze pojęcia Boga, nacechowane synkretyzmem. Dziecko zaczyna interesować się treściami religijnymi, które są związane bezpośrednio z symbolami wiary. W kontekście chrześcijaństwa są to takie symbole: krzyż, kościół, obraz oraz inne przedmioty kultyczne. Symboliczne treści chrześcijańskie dotyczą poznania osoby Jezusa Chrystusa, Maryi, Boga. Zastyszane fakty z życia Jezusa dziecko „przeżywa uczuciowo w sposób bardzo głęboki, podobnie traktuje proste praktyki religijne, gesty, krótkie modlitwy wypowiedane i przejściem czy śpiewane, rozumie już treść dobrych uczynków i chętnie je spełnia, gdyż podobają się one Panu Bogu, wie, że grzech obraża Boga i nie może się Mu podobać”⁵³.

Najbardziej znanym w Polsce podziałem na etapy rozwoju religijnego są według Czesława Walesy: okres areligijny (1 rok życia); okres początków religijności dziecka (2-3 lata); okres religijności magicznej (4-7); okres religijności autorytarno-moralnej (8-12); religijność autonomiczna (12-17); religijność autentyczna (18-25); stabilność religijna (25-40)⁵⁴.

Poszukując generalizacji co do religijności dziecka przedszkolnego według koncepcji Jeana Piageta, można stwierdzić, że determinuje ją egocentryzm i pra-przyczynowość oraz myślenie przedoperacyjne. Określają one dziecięcy obraz Boga i świata, mając wpływ na dalszą religijność dziecka oraz rozumienie przez nie religijnych określeń. Pierwsze próby poznania

⁵² E. Rydz, *Psychologiczne podstawy kształtowania się religijności dzieci w wieku przedszkolnym*, „Przegląd Homiletyczny” 2003, 7, s. 220-221.

⁵³ K. Heland, A. Odrowąż-Coates, *Obraz Boga u dzieci w wieku przedszkolnym – temat stale aktualny pedagogicznie i społecznie*, „Studia z Teorii Wychowania: Półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN” 2014, nr 5/1 (8), s. 240.

⁵⁴ S. Kuczkowski, *Psychologia religii*, Kraków 1993, s. 60.

Boga u dziecka przyjmują kształt antropomorfizmu, fabularności, animizmu czy magii⁵⁵. Nastawienie magiczne wiąże się z fantazjowaniem i ożywianiem przedmiotów martwych. Pobożność na tym etapie ma charakter magiczny, a Bóg jest przede wszystkim pojęty jako czarodziej. Mimo monoteistycznych form jest to właściwie religia pogańska. Dziecko przejawia w swoim zachowaniu prymitywny realizm, egocentryzm i antropomorfizm⁵⁶.

Według Piageta, religijny świat dziecka określa jego własna wewnętrzna tendencja dopuszczania wizji sprawiedliwości immanentnej, tkwiącej w rzeczach a uruchamianej w momencie złego zachowania. Jest to wynikiem jego relacji z rodzicami. Jest to przejaw tzw. karzącego oblicza animizmu. Istnieje również w percepcji dzieci animizm opiekuńczy, narastający u dzieci od 6 do 12 roku życia. Prowadzi on je do przekonania o życzliwych i przychylnych intencjach Boga⁵⁷.

Dużą rolę w rozwijaniu dziecięcej religijności odgrywa klimat życia rodzinnego, szczególnie postawa zaufania. Pozwala ona dziecku przyjąć postawę ufną, pogłębioną poprzez stawianie pytań o różne aspekty rzeczywistości, także religijnej. Arcyważne jest także włączanie dziecka w życie religijne poprzez uczestniczenie w religijności dorosłych⁵⁸. „Gdy więc dziecko w pewien sposób dostrzeża, że przedmiotem najwyższego zaangażowania jego rodziców są sprawy życia religijnego, wówczas [...] do takiego życia się skłania i do niego dąży”⁵⁹.

8. Postulaty dla przedszkolnej edukacji religijnej

Poprzez rysunek dziecko wyraża to, co wie o świecie i w taki sposób świat przyjmuje⁶⁰. Ponieważ rzeczywistość, także rzeczywistość religijna, jest konstruowana wewnętrznie, wydaje się ważne poznanie tych schematów przez pedagoga przedszkolnego właśnie przez ekspresję malarską. Aktywność plastyczna dziecka, będąca sposobem wyrażania siebie – stanów

⁵⁵ J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino 1995, 30-39.

⁵⁶ K. Heland, A. Odrowąż-Coates, *Obraz Boga ...* art. cyt., s. 241.

⁵⁷ por. A. Godin, *Justice immanente et protection divine*, „Lumen Vitae” 1959, nr 14, s. 133-152.

⁵⁸ M. Marczewski, Wychowanie jako służba wierze, w: *Pedagogika rodziny. Podejście systemowe. Tom 1: Wychowanie rodzinne*, red. M. Marczewski i in., Gdańsk 2017, s. 370.

⁵⁹ Cz. Walesa, *Rozwój religijności człowieka. Tom 1: Dziecko*, Lublin 2005, s. 86.

⁶⁰ S. Szuman, *Sztuka dziecka...* dz. cyt., s. 8.

emocjonalnych i jakości rozwoju racjonalnego – pozwala uchwycić sposób widzenia świata religii, rozumienia pojęć religijnych oraz uchwycenia praktyk religijnych. Z obserwacji i niniejszego wniosku wynikają konkretne postulaty dla nauczycieli przedszkolnych prowadzących lekcje religii:

1. Edukacja artystyczna jest nie tylko sposobem rozwoju ucznia, lecz także ekspozycją wewnętrznego świata dziecka.

2. Analiza prac dzieci z wykorzystaniem teorii psychologicznych pozwala szczegółowo odkrywać wewnętrzny świat dziecka, a w sytuacji zaburzeń poznawczych, pozwala na korektę edukacyjną.

3. Rozwijanie twórczych postaw dzieci nie musi być związane z jego specjalnymi uzdolnieniami.

4. Aktywność plastyczna powinna być dostosowana do wieku dziecka, jego chęci, możliwości i predyspozycji.

5. Techniki plastyczne powinny być wkomponowane w plany pracy nauczyciela przedszkolnego.

5. Gdy u dziecka pojawia się we wczesnym etapie aktywność plastyczna, powinna być rozwijana.

6. Twórczość artystyczna jest przestrzenią nauki, w której dziecko doświadcza radości.

7. Twórczość artystyczna służy budzeniu aktywności dziecka.

8. Szeroki pakiet technik malarskich może być przestrzenią uczenia się świata i rozwoju.

9. Stwarzanie warunków do kształtowania twórczości plastycznej daje możliwości wyjścia poza schematy działalności edukacyjnej.

10. Poznanie nowych technik plastycznych, stawianie przed dzieckiem plastycznego zaprezentowania rzeczy nowych, spotkanie z nowymi narzędziami materiałami plastycznymi – rozwija dziecko na etapie przedszkolnym a poprzez radość, kojarzy dobre emocje z religijnością.

11. Nauka przez zabawę w malarstwo, a taki klimat towarzyszy zajęciom plastycznym, daje większe efekty, niż zwykłe powtarzanie.

12. Poprzez prezentację swych prac, uczeń ma możliwość budowania samooceny: poznaje, że jest dobry i jego wytwory są akceptowane.

13. Postawa twórcza dziecka ułatwia dziecku funkcjonowanie w szkole.

14. Proces rozwijania twórczej aktywności dzieci przedszkolnych winien bazować na odpowiedniej stymulacji, treningach, właściwych warunkach technicznych, ale także na atmosferze pozytywnych emocji, w których dziecko chętnie ujawnia swą aktywność twórczą i wyobraźnię.

15. Wytwory plastyczne dziecka, wkomponowane w całość lekcji, są

znakomitą formą utrwalania usłyszanego opowiadania lub czytanej historii. Nauczyciel ma wówczas także możliwość poznania skuteczności swej narracji i jej oddziaływania na strukturę poznawczą dziecka.

16. Wycieczki i inne formy zajęć terenowych mogą być utrwalone zajęciami artystycznymi. Rysowanie scen widzianych w trakcie katechezy poza obiektem przedszkolnym utrwała poznanie. Zadanie narysowania kościoła wdzianego z zewnątrz, kapliczki, wnętrza świątyni, cmentarza, krzyża na wzniesieniu, ruin kościoła – pozwala ugruntować treści poznawcze.

17. Zajęcia malarskie pozwalają poznać sposób rozumienia przez dzieci pojęć religijnych: Bóg, Jezus, Kościół, Maryja, Boże Narodzenie, Wielkanoc, chrzest, msza. Gdy nauczyciel pozna schematy kryjące się w strukturach poznawczych dziecka, może dokonywać ich korekty wedle ortodoksji Kościoła.

18. Rysunek pozwala zbadać wybrane aspekty behawioralne religijności dziecka. Na przykład polecenie narysowania niedzieli czy świąt Bożego Narodzenia, pozwala na otrzymanie obrazu praktyk religijnych dziecka. Jeśli bowiem niedziela będzie narysowana, jako wizyta rodziny w kościele, wspólna msza, ksiądz przy ołtarzu – oznaczać to może, że dla dziecka dzień ten kojarzy się z modlitwą liturgiczną, jeśli natomiast dziecko namaluje jazdę na rowerze, pływanie łodzią po jeziorze, biwakowanie na skraju lasu, zakupy, spacer nad rzeką, oglądanie telewizji, rodzinny obiad – świadczyć to może o pozareligijnym przeżywaniu tego dnia.

19. Rysowanie scen biblijnych rozbudza fantazje dziecka i pobudza jego rozwój intelektualny. Malowanie scen z filmów o tematyce biblijnej, czytanie dzieciom fragmentów Pisma Świętego w celu przedstawienie tychże scen w postaci prac plastycznych, wyobrażanie sobie scen z życia Jezusa – rozbudza zainteresowania dziecka oraz stanowi dla niego nowość poznawczą. Ta nowość – spotkanie ze światem antycznym (stroje, budynki, nazwy) to bodziec naruszający równowagę poznawczą, który wymaga akomodacji.

20. Dziecięca wizualizacja scen religijnych pozwala poznać emocje dziecka związane z religią: kolory bardzo zimne – wskazują na emocje negatywne, kolory zharmonizowane, pogodne i realne – pozytywne i zrównoważone.

21. Perspektywa dziecięcej kompozycji elementów zaprezentowanych na rysunku, pozwala stwierdzić skalę ważności postaci: podmioty czy przedmioty wyżej usytuowane przez dziecko są większe, niżej – są mniejsze.

22. Poznanie schematów wewnętrznych dziecka wzmacnia i ukierunko-

wuje dziecięca opowieść o swoim wytworze. Jest, zatem bardzo ważne by z dzieckiem omówić wykonany przez nie rysunek.

23. Rozmowa z dzieckiem wraz z analizą treści rysunku pozwala poznać niezwerbalizowane schematy myślenia dziecka. Szczególnie wobec znaczeń narysowanych przedmiotów i osób.

24. Rysunek pozwala poznać sposób definiowania i rozumienia ról przypisanych do kluczowych postaci religijnych. Na przykład narysowanie księdza, pozwala poznać sposób definiowania jego roli przez umysł dziecka.

25. Malowania treści religijnych, a wszelka aktywność plastyczna z wykorzystaniem różnorodnych technik to nauka poprzez zabawę, pozwala ona definiować religię jako pole identyfikowane z pozytywnymi emocjami.

26. Malowanie terminów abstrakcyjnych w ramach edukacji religijnej oraz omawianie trafności spostrzeżeń dziecka, pozwala na wyjaśnienie najtrudniejszych pojęć w prosty, wypowiedziany rysunkiem sposób. Na przykład malowanie wiatru (flaga na maszcie, pranie na sznurze, kształt dymu z komina) pozwala zrozumieć, że są zjawiska realne ale niewidzialne, które doświadczane są poprzez doznawanie ich skutków; tak jak na przykład Duch Święty – jest niewidzialny, jest Duchem, ale realnie działa.

27. Staranność obrazków o treści religijnej może świadczyć o wadze tematyki dla dziecka.

28. Usytuowanie osoby dziecka względem malowanego obiektu pozwala poznać skalę bliskości lub dystansu emocjonalnego.

29. Poziom szczegółowości przedstawianego obiektu pozwala poznać skalę bliskości lub dystansu emocjonalnego dziecka.

30. Kompozycja obrazu pozwala dostrzec sakralność lub 'ziemskość' przedstawianych treści. Szczególnie umożliwia wnioskować o stopniu usakralnienia poszczególnych postaci, jako religijnie znaczących.

31. Rysunki o małych rozmiarach, małe postacie umieszczane po bokach kartki symbolizują poczucie niepewności i odrzucenia. Pozytywnym działaniem jest umieszczanie postaci w samym środku. Im większa jest postać, tym większe znaczenie odgrywa w życiu dziecka, świadczy to o silnym związku emocjonalnym.

Streszczenie

W koncepcji Jeana Piageta, rozwój biologiczny i poznawczy człowieka dokonuje się na drodze adaptacji i akomodacji. W ten sposób tworzą

sie wewnętrzne systemy – schematy, przez które człowiek przyjmuje świat. Rzeczywistość zewnętrzna nie jest jednak automatycznie i całościowo przenoszona w świat wewnętrzny człowieka. Dokonuje się raczej wewnętrzne konstruowanie świata. Ten wewnętrzny świat nie jest odbiciem rzeczywistości. Jest to wewnętrzna konstrukcja poznawcza, inna u każdego człowieka. Sposobem poznania tej wewnętrznej konstrukcji w przypadku dziecka, jest rysunek. Na podstawie analiz prac przedszkolaków można dowiedzieć się: jak rozumieją pojęcia religijne, jak wyobrażają sobie świat sacrum, jakie emocje mają wobec spraw religijnych. Aby poznać ten wewnętrzny świat schematów dziecka, warto w ramach przedszkolnych lekcji religii stosować techniki malarskie.

Słowa kluczowe: *rozwój dziecka, Jean Piaget, rozwój poznawczy, techniki plastyczne, katecheza przedszkolna.*

Painting Activity as a Way of Expressing Child's Cognitive Patterns according to the Concept of Intellectual Development of Jean Piaget. Implications for Pre-school Catechesis

Summary

In the concept of Jean Piaget, the biological and cognitive development of man takes place through adaptation and accommodation. In this way, internal systems are created - patterns through which man accepts the world. However, external reality is not automatically and holistically transferred to the inner world of man. Instead, the internal construction of the world is being done. This inner world is not a reflection of reality. It is an internal cognitive construction, different in every human being. The drawing is a way of knowing this internal structure in the case of a child. On the basis of analyzes of preschoolers' work, one can learn: how they understand religious concepts, how they imagine the world of sacrum, what emotions they have for religious matters. In order to get to know this inner world of child's patterns, it is worth using painting techniques as part of pre-school religious lessons.

Keywords: *child development, Jean Piaget, cognitive development, painting techniques, pre-school catechesis.*

