

Wpływ kontaktu z INNYM rówieśnikiem na przekształcenia podstaw organizacji zachowania dziecka w wieku przedszkolnym¹

Błażej Smykowski*

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

THE IMPACT OF PEER-CONTACT WITH „OTHER” CHILDREN ON THE TRANSFORMATIONS OF THE FOUNDATIONS OF BEHAVIOURAL ORGANISATION AT PRE-SCHOOL AGE

Peer-contacts of pre-school children with „other” children are analysed from the point of view of the process of psychosocial identity formation and individual's readiness to solidarity with others in adulthood. Erikson's epigenetic plan, Leontiev's differentiation between sense and meaning and Vygotsky's theory of thinking development and the role of developmental crises are the basis for theoretical considerations and empirical questions. Pre-school children, aged 6 years, from integrating ($n = 14$) and nonintegrating ($n = 24$) kindergartens were subjects of this study. Research methods were an experiment (some kind of the game) and a short interview with the child. The quality of cooperation with other children was investigated. The results obtained and a statistical analysis show that the integrating kindergarten plays a particular, i.e. stimulating, role, especially towards children with slow development in comparison with peers. On the other hand the specific impact of this kind of kindergarten is connected with such children's higher ability to change the content of peer – cooperation pattern.

WPROWADZENIE

W Polsce przedszkola integracyjne istnieją od kilku lat. Wiele dzieci przeszło całe swoje przedszkolne wychowanie w tego typu placówkach. W sposobie ich funkcjonowania być może pozostał jakiś ślad INNEGO. Jakie będzie jego rozwojowe znaczenie, jak dzieci te będą funkcjonowały jako dorośli, czy ślad ten przyczyni się do postępu w zakresie integracji społecznej? Zgodnie ze współczesnymi koncepcjami dotyczącymi rozwoju psycho-społecznego człowieka na uzyskanie ostatecznych odpowiedzi na tego typu pytania trzeba czekać do osiągnięcia wczesnej dorosłości przez obecnych wychowanków przedszkoli integracyjnych. Zdolność bowiem do rzeczywistej integracji z INNYM, mimo że formuje się niemal od urodzenia pojawia się dopiero po uzyskaniu własnej wewnętrznej „integracji” w efekcie pokonania problemów związanych z kryzysem własnej tożsamości (Erikson, 1980).

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Błażej Smykowski, Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań. e-mail: basmyk@main.amu.edu.pl.

Możliwe, a dla osoby odpowiedzialnej konieczne, jest monitorowanie procesów uruchamianych własnym działaniem. Analiza wpływu, jaki kontakt z INNYM rówieśnikiem pozostawia w, szczególnie istotnych dla dziecka w wieku przedszkolnym, obszarach jego funkcjonowania prowadzić może do rozpoznania znaczenia tego typu kontaktu rówieśniczego dla rozwoju psychicznego człowieka oraz rozstrzygnięcia, czy stanowi on istotny czynnik rozwoju prawidłowo rozwijającego się dziecka w wieku przedszkolnym.

Oddziaływanie przedszkola integracyjnego przypada na okres pod koniec którego, w rozwoju psychicznym dziecka, dochodzi do przełomu w sposobie traktowania drugiego człowieka (Wygotski, 1995b). Koniec wieku przedszkolnego bowiem jest początkiem nowej jakości

¹ Artykuł jest doniesieniem z badań przeprowadzonych w ramach realizacji przewodu doktorskiego autora. Z racji swojej krótkiej formy prezentuje jedynie wybrany wątek analiz dotyczący wpływu różnic w zakresie sposobu zorganizowania środowiska przedszkolnego na styl organizowania współpracy rówieśniczej przez dzieci z przedszkola integracyjnego i nie-integracyjnego.

uczestniczenia przez nie w związkach z drugim człowiekiem. Najważniejszym efektem okresu przedszkolnego jest taki poziom rozwoju funkcji psychicznych, który umożliwia wejście na drogę zmierzającą w kierunku opanowania umiejętności intencjonalnego formowania przez człowieka związków z innymi. Przełomowość momentu w rozwoju, jak i innowacyjność sposobu oddziaływania na dziecko poprzez kontakt z odmiennie rozwijającym się rówieśnikiem, pozwalają oczekiwać pojawienia się w tym związku zjawisk istotnych dla jakości rozwoju psychicznego dzieci.

Najogólniejszym pytaniem, na które poszukiwano odpowiedzi jest pytanie o to, w jaki związek wchodzi społeczna tendencja do uruchamiania warunków sprzyjających integrowaniu się ludzi ze sobą z możliwościami psychicznymi, jakimi dysponuje dziecko w wieku przedszkolnym, w zakresie przeżycia kontaktu z odmiennie rozwijającym się rówieśnikiem.

PROBLEM

INNY A KRYZYS ORGANIZACJI ZACHOWANIA

W celu rozpoznania powyżej określonego związku dokonano teoretycznych ustaleń w zakresie specyfiki i znaczenia tych przeżyć psychicznych dziecka w wieku przedszkolnym, w których dochodzi do odzwierciedlenia jego rówieśnika jako INNEGO. Wprowadzono rozróżnienie w rozumieniu terminu „inny” w znaczeniu: 1) obiektywnym – inny i 2) subiektywnym – INNY. W znaczeniu obiektywnym inny to ten, dla którego brak społecznie wypracowanego i podzielanego znaczenia, wymagający społecznych uzgodnień co do specyfiki działania względem niego (Brzezińska, 1991; Jaźwińska, 1993; Śliż, 1994; Bogdanowicz, 1995). Efekty diagnostycznych rozpoznań pozwalają na jego kwalifikację zgodnie z kulturowymi wzorami znaczeń do jednej z klas specjalnego traktowania (por. Barton, Tomlinson, 1984; Meighan, 1993). Kwalifikacja jakiegokolwiek innego do określonej grupy ludzi, mimo że wyróżniających się specjalnymi potrzebami (Meighan, 1993, s. 373-375; Smykowski, 1995, s. 269-271) pozbawia go jednak atrybutu inności, pozwalając systemowi społecznych działań odzyskać swe uprzednie zorganizowanie.

Inny więc to termin opisujący kryzys społecznego zachowania w stosunku do danej osoby. Przewyciężenie kryzysu wymaga wytworzenia podzielanej przez członków danej społeczności wspólnej podstawy dla ich spójnego zachowania w stosunku do niego. Proces przewyciężania kryzysu społecznego zachowania skoncentrowany jest na budowaniu takiego porozumienia, co do znaczenia innego, które pozwoli na społecznie zrozumiałe i akceptowane zachowania w kontakcie z nim. W znaczeniu subiektywnym INNY to ten, który jako taki został odzwierciedlony w przeżyciu jednostki, nabrał w nim takiego sensu (por. Leontiew, 1965, s. 286 – pojęcie znaczenia i sensu). Mamy tu do czynienia z sytuacją, w której z kolei jednostka doświadcza bezsensu organizowania własnego zachowania się w stosunku do INNEGO w sposób, który w dotychczasowych stosunkach z ludźmi okazywał się sensowny.

Jest to sytuacja, która ujawnia nieskuteczność aktualnej podstawy organizowania własnego zachowania prowadząc do rozpadu systemu wcześniej sensownie zorganizowanego zachowania. INNY jest więc tu terminem opisującym kryzys indywidualnego zachowania w stosunku do drugiego człowieka. Prowadzi do pojawienia się nowego typu motywów podtrzymujących proces radzenia sobie z niezrozumiałym przeżyciem. Świadectwem poradzenia sobie z nim jest możliwość sensownego zachowania się jednostki względem teraz już nie INNEGO, ale kogoś w jakiś sposób określonego.

Obie sytuacje – społeczna i indywidualna – ujawniające się kryzysem zachowań są potencjalnie rozwojowe. W sprzyjających warunkach mogą bowiem prowadzić do przekształceń w obrębie podstawy i narzędzi organizowania własnego zachowania. Proces rozwoju psychicznego związany jest ze zmianami w sposobie przeżywania kontaktu z drugą osobą. Spontaniczny sposób przeżywania, charakterystyczny dla małych dzieci stopniowo przeistacza się w upośredniony przez mowę i myślenie bazujące na znaczeniach wynikających ze współpracy społecznej (Wygotski, 1971, 1995b,c). Sytuacja ta sugeruje dużo większe prawdopodobieństwo wpływu kryzysu zachowań społecznych związanego z pojawieniem się innego na kryzys indywidualny związany z pojawieniem się INNEGO w okresie dorosłości niż w dzieciństwie. Z tego samego powodu, a więc spontaniczności przeżywania, u dzieci występuje dużo większe prawdopodobieństwo kryzysu indywidualnego zachowania – tym razem jednak na skutek niewielkiego własnego wpływu na jego kształt.

Wysuwanie się w wieku przedszkolnym funkcji myślenia na pozycję funkcji przejmującej kontrolę nad pobudzeniami płynącymi zarówno z otoczenia, jak i ze sfery własnych popędów czy potrzeb prowadzi do pojawienia się możliwości formowania własnego przeżycia zgodnie ze swoimi planami. Problem psycho-społeczny dotyczy tu syntezy sensu i znaczenia w system stanowiący funkcjonalną podstawę organizowania własnego zachowania w społecznie akceptowany sposób. Proces ten związany jest ze stylem wprowadzania dziecka w system znaczeń mających wraz z wiekiem coraz większy wpływ na sposób organizacji własnych zachowań. Kryzys indywidualnych zachowań związany z INNEM jest mało prawdopodobny, gdy własne zachowania wynikają bezpośrednio ze społecznie podzielanych znaczenia. Zanim bowiem dojdzie do realnego kontaktu z drugą osobą jednostka często posiada już narzędzia dla określenia własnego związanego z nią przeżycia. W takiej sytuacji – kulturowego uprzedzenia – kontakt z INNEM ma dla jednostki tylko wartość śladu historii zmagania się jej kultury z innym nie dając jej szans na indywidualne rozwiązanie tego problemu, a więc i na indywidualny rozwój.

KRYZYS ORGANIZACJI ZACHOWANIA A PROBLEM MOCY SYNTETYZUJĄCEJ FUNKCJI EGO

Uświadomienie sensu własnego związku z INNEM, rozpoznanie jego społecznego znaczenia czy sposobu, za pomocą którego dochodzi do związania się z nim stanowią

podstawowe zjawiska procesu formowania tożsamości ego. To, czy kontakt z INNYM wpłynie na wzrost mocy syntetyzującej funkcji ego zależy od tego, jakimi sprawnościami dysponuje w momencie konieczności dokonania nowego typu syntezy. Kiedy INNY pojawia się w momencie funkcjonalnego kryzysu ego lub współuczestniczy w jego wytwarzaniu ma szansę stać się znaczącym, a jego obecność zostanie odzwierciedlona w stylu działania ego. Ten funkcjonalny ślad INNEGO decyduje o charakterze poczucia jednostki. Kontakt z INNYM może być przez nią odbierany jako zaburzający, wywołujący poczucie rozproszenia, jako zmuszający do sensownego wysiłku czy wyzwalaający uprzedzenie.

Ego działa nieświadomie, stajemy się świadomi jego działania, ale nigdy jego samego (Erikson, 1968, s. 218). Styl, w jakim ego radzi sobie z INNYM widoczny jest w efektach jego pracy. W procesie formowania własnej tożsamości kształtowanie indywidualnego stylu wchodzenia w relacje ze społecznymi i mającymi społeczne znaczenie elementami otoczenia stanowi podstawową linię rozwoju psycho-społecznego. To właśnie poprzez jakość poczuć związanych z formowaniem relacji jednostka spostrzega siebie i swoje umiejętności oraz ograniczenia w zakresie specyficznie ludzkich sposobów wiązania się ze „światem”. Doskonaląca się wraz z wiekiem zdolność do łączenia w całość często sprzecznych ze sobą spostrzeżeń, wyobrażeń czy w końcu społecznie podzielanej wiedzy bezpośrednio związana jest z formowaniem się indywidualnego stylu wiązania się z INNYMI tworząc podstawę dla procesów integracji społecznej.

Dla prawidłowego przebiegu procesu formowania tożsamości (Erikson, 1968) konieczne jest środowisko pozwalające w różnych momentach rozwoju wchodzić w bezpośredni kontakt z różnymi obiektami. Zaangażowanie w proces rozpoznawania odzwierciedlonej w przeżyciu treści prowadzi do przekształceń w zakresie własnego zachowania, w stosunku do obiektów, z którymi doszło do kontaktu i uświadomienia sensu tego kontaktu dla organizowania własnego zachowania. Podstawą odzwierciedlenia treści jako INNEJ jest poczucie nieadekwatności własnego w stosunku do niej działania, prowadzące do rozproszenia struktury własnych zachowań. Wewnętrzne napięcie spowodowane nieskutecznością stosowanego dotąd sposobu identyfikacji danej treści ujawnia jej odrębność i niezależność od aktualnie stosowanego sposobu działania na nią. Taka sytuacja bezsilności uczestniczy w powstawaniu motywów prowadzących do przekształceń w ramach stylu działania ego. Podstawowym motywem przekształceń stylu działania ego jest więc dążenie do rozpoznania sensu danej treści, ale inaczej niż tylko jako INNA – jako JAKAŚ. Wzrost syntetyzującej mocy ego widoczny jest więc w przekształcaniach struktury funkcji psychicznych, w ramach których dochodzi do rozszerzenia zakresu uświadomienia ustosunkowań do różnicujących się w toku rozwoju treści własnych przeżyć, a w konsekwencji do zintegrowania w nową strukturę działania wcześniej rozproszonych zachowań (Wygotski, 1995b).

Uformowanie własnej tożsamości zmienia sens relacji z drugim człowiekiem. Motywem wiązania się z nim przestaje być problem samookreślenia, ustalenia własnego do

niego stosunku czy zorganizowania własnego względem niego zachowania. Istotniejszym w procesie dalszego rozwoju indywidualnego po osiągnięciu własnej tożsamości we wczesnej dorosłości zaczyna być określenie tego, co znaczymy i kim jesteśmy w związku z drugim człowiekiem. Tego typu możliwość wchodzenia w relacje z drugim człowiekiem należy traktować jako przełomowe osiągnięcie w rozwoju osobowości pozwalające jednostce uznać za bliskie sobie osoby odzwierciedlone jako INNE, bez potrzeby ich kategoryzowania. Taka sytuacja pozwala na wielokrotne kontaktowanie się z tymi samymi osobami z zachowaniem ich prawa do pełnienia funkcji INNEGO. Taki styl funkcjonowania ego, dopuszczający do swobodnego formowania się treści w danej sytuacji bez przenoszenia efektów tego procesu na inne sytuacje, tworzy okazję bezpośredniego przeżycia autentycznego związku z osobą, której ono w danej sytuacji dotyczyło. Taka kompetencja do reinterpretowania odzwierciedlonej w psychice treści w systemie społecznych znaczeń prowadzi do luźnego wiązania sensu owej treści z systemem, w ramach którego doszło do jej uświadomienia. Ujawniający się w tak organizowanym systemie świadomości styl funkcjonowania ego związany jest z jakością kontroli dynamiki całego układu zjawisk rozgrywających się między jednostką a jej środowiskiem. Tym, co stanowi podstawę solidaryzowania się z INNYM człowiekiem we wczesnej dorosłości jest zdolność do życia w otwartym systemie społecznym, zarówno zmuszającym, jak i dostarczającym okazji do uogólnień i przewartościowań w systemie własnej świadomości.

Zanim dojdzie do tego typu psycho-społecznego osiągnięcia ego musi ono w sposób konieczny (Erikson, 1963, s. 269-274; 1968, s. 91-96) przejść poszczególne fazy swojego rozwoju. Przejść cykl przekształceń funkcjonalnych od prymitywnych form integracji dających człowiekowi jedynie szansę przeżycia w świecie naturalnym, do takiego stylu integracji, który pozwala bez obawy przed odkryciem niepoznanej dotychczas strony siebie, zagrażającej być może rozproszeniem własnej tożsamości, wejść w bliską relację w INNYM człowiekiem.

WĄTEK SOLIDARNOŚCI W PROCESIE FORMOWANIA TOŻSAMOŚCI I ZMIAN W PODSTAWIE ORGANIZACJI WŁASNEGO ZACHOWANIA

Problem zależności rozwojowych między poszczególnymi stadiami w procesie formowania tożsamości ego ilustruje opracowany przez E.H. Eriksona diagramem epigenetycznym. W analizach skoncentrowano się na tym fragmencie diagramu (ryc.1), który wskazuje bezpośrednie związki między: 1) problemem solidarność *vs* izolacja społeczna (faza wczesnej dorosłości) i którego pokonanie prowadzi do przekształceń w zakresie kompetencji odpowiedzialnych za jakość związków społecznych a 2) problemem identyfikacja zabawowa *vs* identyfikacja z fantazjami (faza zabawy). Problem identyfikacja zabawowa *vs* utożsamienie z fantazjami stanowi zgodnie z koncepcją E.H. Eriksona wczesnodziecięcą postać problemu solidarność *vs* izolacja społeczna. Związek ten nazwano tu wątkiem solidarności.

Korzystając z tego fragmentu koncepcji E.H. Eriksona i wyjaśnień L.S. Wygotskiego dotyczących przekształceń

w sposobie zorganizowania zachowania dokonano rekonstrukcji zjawisk rozwojowych wieku przedszkolnego znaczących dla wzrostu mocy syntetyzującej funkcji ego oraz dowolności własnych zachowań. W efekcie poczynionych rozpoznań uznano, że identyfikacja zabawowa prowadząc do opanowania z jednej strony spontanicznego zachowania się, a z drugiej do ulegania własnym fantazjom poprzez opanowanie wzorów dziecięcej współpracy i rywalizacji z innymi wnosi do wątku solidarności przede wszystkim prototypy dorosłych zachowań społecznych. Opanowanie ich staje się możliwe w efekcie: 1) zorganizowania funkcji psychicznych wokół myślenia, 2) rozerwania bezpośredniego związku przeżycia z zachowaniem i włączenia myślenia jako ogniwa pośredniczącego, 3) zaangażowania myślenia w proces organizowania własnego zachowania wokół cenionych celów i akceptowanych reguł, 4) dowolnego przypominania sobie wspomnień i wyobrażeń oraz dowolnego zapamiętywania, 5) uwolnienia wyobraźni od działania w procesie prowadzącym od „zabawy jako wyobraźni w działaniu”, do „wyobraźni jako zabawy bez działania” w wieku szkolnym i dorosłości.

VI Wczesna dorosłość		Solidarność vs społeczna izolacja	Intymność vs izolacja
V			
IV			
III Wiek zabawy	Inicjatywa vs Poczucie winy	Identyf. zabawowa vs utożsam. z fantazjami	

Ryc. 1. Wątek solidarności w diagramie epigenetycznym

Osiągnięcia te niewątpliwie istotne ze względu na jakość psycho-społecznego funkcjonowania człowieka nie wyczerpują wkładu wieku zabawy w realizację wątku solidarności w indywidualnym cyklu życia. Najcenniejszą zdobyczą tego wieku może być trudny do utrzymania w dorosłości (Erikson, 1995, s. 262) zabawowy stosunek do przedmiotów własnego zaangażowania. Identyfikacja zabawowa pozostawia rys swobody w sposobie funkcjonowania psychicznego jednostki na całe życie. Przejawia się on w sposobie organizowania własnego działania. Jego ślad widoczny jest, kiedy dziecko zaczyna planować swoje zachowania, kiedy w procesie formowania tożsamości młody człowiek tworzy projekt swojej osoby czy kiedy dorosła już osoba tworzy projekty swoich związków z innymi. Erikson (1995, s. 261) pisze, że „prawdziwa dorosłość wymaga na każdym poziomie przywoływania dziecięcej skłonności do

bawienia się i młodzieńczego dowcipu.” Dalej mówi, że „człowiek dorosły musi pozostać, wychodząc poza działania o charakterze czystej zabawy i żartu, zdolnym do zabawy w obrębie swoich najważniejszych spraw i musi pozostać otwartym na wszelkie okazje odnajdywania i zwiększania zakresu możliwości swobodnego działania dla siebie i otaczających go ludzi”.

MYŚLENIE JAKO NARZĘDZIE REORGANIZACJI WŁASNEGO ZACHOWANIA

Po przekształceniach spostrzegania we wczesnym dzieciństwie (Wygotki, 1982a; 1995a), pamięci w wieku zabawy (Wygotki, 1982b; 1995c) wiodącym narzędziem w procesie organizowania funkcjonalnej podstawy dla własnego zachowania dziecka staje się jego myślenie (Wygotki, 1995c). Zmiana ta prowadzi do przekształceń w sposobie panowania nad własnym zachowaniem. Dziecko zaczyna planować własne zachowania uzgadniając ich przebieg z rozpoznawanymi warunkami działania – wewnętrznymi i zewnętrznymi. Dzięki zaangażowaniu myślenia w organizację własnych działań dziecko zaczyna rozumieć sens posiadanych i posiadania wyobrażeń na temat poszczególnych zjawisk, przekształcać je w uogólnioną postać, dzięki czemu zyskują one większy zakres zastosowań w rozmaitych planowanych sytuacjach.

Wzrost zainteresowania współpracą sprawia, że w sytuacji planowania własnych działań zmniejsza się wartość sensu, jakiego nabrały rzeczy dla dziecka w działaniach indywidualnych. Doceniona zostaje natomiast wartość znaczenia, jakiego nabierają rzeczy w społecznych interakcjach ze znaczącymi innymi.

Oba procesy prowadzą do wzrostu znaczenia tego, co podzielane z innymi nad to, co sensowne w strukturze spontanicznego indywidualnego przeżycia. W organizowaniu własnego zachowania zmniejsza się udział dziecięcego myślenia spontanicznego i egocentrycznego na rzecz myślenia w oparciu o społeczne znaczenia. Proces ten nie może prowadzić do wyparcia, jako mniej użytecznych, śladów indywidualnych przeżyć i doprowadzić do zastąpienia ich znaczeniami społecznymi. Wygotki (1971, s. 287-411) teoretycznie i eksperymentalnie dowodzi, że zetknięcie się w wieku szkolnym w działalności intelektualnej powstających w dzieciństwie spontanicznie pseudo-pojęć z pojęciami naukowymi, przejmowanymi w procesie nauczania prowadzi do zmian w charakterze i sposobie zorganizowania tych pierwszych. Nabierają one w związku z rozwojem znaczenia działalności intelektualnej charakteru systemowego oraz stają się uświadomioną i uogólnioną podstawą organizowania własnych zachowań (por. Zak, 1989).

System społecznych znaczeń stanowi dla myślenia dziecka kontekst, w którym dochodzi do uświadomienia i uogólnienia sensu własnych przeżyć. Funkcją myślenia jest więc syntetyzowanie w system świadomości społecznych znaczeń rzeczy z sensem, jakiego nabrały one dla dziecka w toku praktycznego działania, bezpośredniego z nimi kontaktu. Niedojrzałość myślenia ujawnia się, gdy zachowanie zamiast wynikać z funkcjonalnego zintegrowania

wania treści świadomości indywidualnej ze społeczną, zależne jest bądź od jednej bądź od drugiej.

Wzrost wartości tego, co społecznie podzielane, mimo że w pełni rozwojowo uzasadniony może prowadzić do istotnych utrudnień w procesie formowania się własnej tożsamości, a co za tym idzie w przewyciężaniu problemu solidarność *vs* izolacja społeczna. Utrata możliwości spontanicznego przeżywania i uświadamiania jego sensu w mającym psycho-społeczną genezę systemie znaczeń, do którego może dojść w efekcie gwałtownego wzrostu znaczenia myślenia jedynie w oparciu o społecznie podzielane znaczenia prowadzi do nieuświadomienia sensu, jakiego nabrało dane zjawisko w bezpośrednim z nim kontakcie.

Ograniczenia w zakresie organizowania równocześnie spontanicznego i świadomego przeżywania wynikają ze stylu zaangażowania myślenia zamiast do planowania i eksperymentalnego weryfikowania planu w działaniu (kontynuacja identyfikacji zabawowej) do reprodukcji w organizacji własnych działań przejętych od innych czy stworzonych na ich podstawie schematów.

Oznacza to, że dziecko zamiast sprawdzać funkcjonalność społecznych znaczeń jako kontekstu dla uświadomienia sensu własnych przeżyć i włączania ich w system własnej świadomości dopuszcza do uzyskania przez nie bezpośredniego wpływu na charakter zorganizowania własnych zachowań. Sytuacja taka prowadzi do funkcjonowania w oparciu o bezkrytyczne ustosunkowanie do podzielanego z innymi znaczenia i wprowadza jako elementy pośredniczące między własnym przeżyciem a zachowaniem – nieweryfikowane w aktualnej sytuacji znaczenia.

Odmienne efekty obserwujemy w wypadku zaangażowania systemu znaczeń jako podstawy interpretacji prowadzącej do uświadomienia sensu własnego przeżycia. Dynamika relacji między sensem przeżycia (treścią interpretacji) a jego znaczeniem (podstawa interpretacji) ujawnia się w wielkości zaangażowania i w przekształceniach myślenia słownego. Uwewnętrznienie słów, służących pierwotnie mowie, a wraz z nimi znaczeń, których nabrały w aktach społecznej komunikacji, przenosi konflikt między tym, co społeczne a tym, co indywidualne do wewnątrz. Sytuacja taka wymaga zaangażowania myślenia w funkcji, jaką przedtem pełniła mowa, prowadząc do rozwiązania konfliktu wewnętrznego poprzez zrozumienie sensu w systemie znaczeń społecznych.

U dziecka w wieku zabawy proces godzenia efektów indywidualnego przeżycia i społecznego przekazu zachodzi w toku rozwiązywania problemów praktycznych. Istota poszukiwania sposobu zintegrowania treści pochodzących z własnego przeżycia z przekazem społecznym zawiera się w potrzebie organizacji skutecznych działań w społecznym otoczeniu. Ograniczenia w zakresie funkcji myślenia powodują, że działania dziecka w porównaniu do tego, jakimi mogłyby być mają ograniczony adaptacyjny charakter. W rozwoju funkcji psychicznych bowiem nie tyle chodzi o poradzenie sobie z aktualnym kryzysem zachowania, co o to, żeby opanowane w toku wychodzenia z niego sprawności dawały jednostce szersze pole do bezkonfliktowej realizacji własnych działań celowych w przyszłości. Jeżeli efekt ma

być znaczący rozwojowo wymaga często doświadczenia silnego konfliktu, którego przeżycie zostawi w sposobie funkcjonowania jednostki ślad mocy wytwarzających się w nim napięć. W obszarze, w którym do takich konfliktów nie dochodzi, nie dochodzi również do rozwoju myślenia. Pojawiające się w nim słowa nie poruszają myślenia ujawniają stabilność aktualnej podstawy organizacji własnych zachowań – ustalony związek między sensem, znaczeniem a zachowaniem.

PLAN KOORDYNACJI LINII DZIAŁAŃ A WZÓR WSPÓŁPRACY

Najważniejszą dla rozwoju i identyfikacji charakteru działania funkcji psychicznych prawidłowo rozwijającego się dziecka pod koniec wieku przedszkolnego jest sytuacja koordynowania własnych działań z działaniami rówieśników. W toku planowania współpracy rówieśniczej wokół określonego celu przekształceniom ulega sposób rozumienia przez dziecko przedmiotu własnego przeżycia. Myślenie stanowi narzędzie świadomego i dowolnego kierowania własnym zachowaniem. Nie wszystkie efekty jego zaangażowania prowadzą jednak do wytworzenia psycho-społecznej podstawy dla zorganizowania własnego zachowania. Granice możliwych społecznych zastosowań myślenia w sytuacji koordynowania linii działań rówieśniczych wyznacza posiadany przez dziecko wzór współpracy rówieśniczej. Wzór ten powstaje w efekcie usensownienia i uogólniania w strukturze znaczeń społecznych własnych spontanicznych przeżyć, pochodzących z wcześniejszych sytuacji obcowania z innymi, do postaci zasad i celów istotnych dla odróżniania współpracy od innych form zorganizowanych działań.

W codziennym organizowaniu działań pojawiające się utrudnienie zaplanowanego działania uruchamia myślenie. Styl funkcjonowania dziecka ujawnia się w sposobie reorganizacji własnego planu działania, w sposobie spostrzegania i reagowania na trudności. Zależność między warunkami a działaniem stanowi dla dziecka w wieku przedszkolnym najważniejsze odkrycie. Wraz z próbami ustalenia charakteru tej zależności dziecko nabiera dystansu do własnego zachowania stając przed problemem jego stałości *vs* zmienności. Zrozumienie uzależnienia własnego działania od jego warunków prowadzi dziecko do obmyślenia różnych wariantów planów realizacji tego samego celu. Dziecko kończąc wiek przedszkolny czerpie coraz więcej satysfakcji nie tyle z realnego działania, co z pokonywania trudności poprzez obmyślenie różnych wersji planów jego realizacji. Czerpie przyjemność z identyfikowania utrudnień realizacji celu i przewyciężania ich w kolejnych planach działania.

Planowanie ma dla dziecka sens społeczny. Nie dotyczy ono własnego, niezależnego od innych, działania. Działania dziecka stają się coraz bardziej społeczne, co oznacza, że uwzględniają nie tylko fizyczne, ale i społeczne warunki. Planowanie działania staje się nie tylko środkiem realizacji własnych celów, ale i robienia tego w sposób niewywołujący konfliktów ze znaczącymi innymi, a najlepiej poprzez organizowanie współpracy z nimi dla

realizacji podzielanego z nimi celu. Elementem określającym zakres możliwych przekształceń planu koordynacji linii działania, zabezpieczającym przed utratą ciągłości ich społecznego znaczenia są posiadane przez dziecko wzory współpracy i rywalizacji. Określają one granice, w ramach których kolejny plan działania zachowuje jeszcze zakładane znaczenie np. współpracy lub nabierają innego znaczenia np. rywalizacji.

Planowanie współpracy polega więc na syntetyzowaniu sensów różnych zjawisk w strukturze wzoru współpracy. Wzór stanowi strukturę, z ramach której dochodzi do uświadomienia przez dziecko sensu własnego przeżycia kontaktu z drugim człowiekiem. W ten sposób staje się ono elementem systemu przejmując od niego jego właściwości, w tym wypadku środka organizowania współpracy. Plan współpracy jest więc odmienną od dziecięcej fantazji i wzoru współpracy podstawą organizowania własnego zachowania. Stanowi syntezę uwewnętrznionego wzoru społecznego znaczenia współpracy z sensem wcześniejszych przeżyć. Dzięki temu posiadanie wzoru usensawnia się jako narzędzie strukturywania własnej działalności a własne przeżycia nabierają społecznego charakteru. Sam proces planowania jest więc procesem pokonywania przewidywanych lub rzeczywiście pojawiających się trudności w sytuacji pomyślanej. Poprzez obserwację toku planowania rozwiązania zadania, samego procesu planowania, cząstkowych efektów czy autokorekt możliwym staje się diagnozowanie stylu tworzenia wyobrażeń i operowania nimi przez dziecko.

STYL PLANOWANIA WSPÓŁPRACY A FORMOWANIE WYOBRAŻEŃ

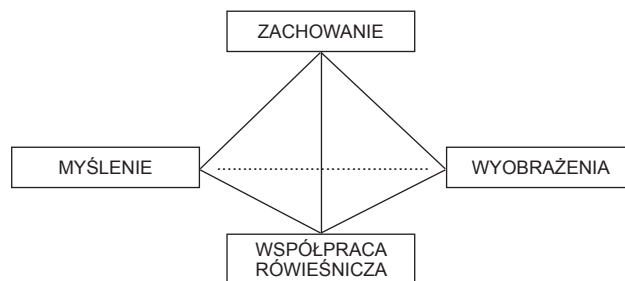
Efekt interpretacji przeżycia w systemie społecznych znaczeń jest wyobrażenie na jego temat. Aby uświadomione w określonym sensie przeżycie stało się ponownie przedmiotem myślenia musi zostać wyłączone z kontekstu, w którym doszło do jego uświadomienia. Dzięki utracie przez system znaczeń funkcji podstawy interpretacji przeżycia dochodzi do utraty przez nie dotychczasowego uświadomienia sensu, co jest równoznaczne z utratą o nim wyobrażenia. Taka sytuacja tworzy szansę na zrozumienie go w nowym sensie, a więc wytworzenia o nim nowego wyobrażenia. Silne związanie przeżycia z własnym systemem interpretacyjnym stawia opór myśleniu utrudniając proces dekonstrukcji sensu, jakiego nabrały poszczególne przeżycia czy ich elementy w strukturze znaczeń.

Elastyczność powiązań między treścią interpretacji a jej podstawą ułatwia wyłączenie poszczególnych przeżyć czy ich elementów z jednej sensownej struktury i eksperymentalne umieszczanie ich w innej, dzięki czemu może dojść do zrozumienia nowego sensu lub odkrycia bezsensu dokonanej operacji. Dzięki takiemu procesowi dziecko z jednej strony rozpoznaje zakres sensownych zastosowań śladów własnych przeżyć, z drugiej doprowadza do nagromadzenia różnych wyobrażeń na temat tego samego zjawiska. Taka sytuacja, jeśli zachowania jednostki mają odznaczać się spójnością, zmusza do zorganizowania wyobrażeń w system o postaci sensownego i uogólnionego wzoru.

Podczas współpracy dochodzi do konfrontacji wyobrażeń dziecka z wyobrażeniami jego rówieśnika. Realizacja praktycznych działań dziecka ujawnia zakres możliwego dla niego dystansu do własnego wyobrażenia. Planowanie efektywnej współpracy zakłada operowanie wyobrażeniami tak, żeby w efekcie działanie zorganizowane na ich podstawie było dla wszystkich jego uczestników sensowne w ten sam sposób uświadomienia. Kiedy planowanie odbywa się z udziałem wszystkich jego realizatorów ich postępowanie wydaje się w dużej mierze bazować na komunikacji i wytwarzaniu znaczeń. Dużo trudniejszym zadaniem jest sytuacja, kiedy to jedno dziecko ma stworzyć plan współpracy rówieśniczej z udziałem innych bez ich fizycznej obecności. Taka sytuacja zmusza je do rozpoznawania sensu, w jakim poszczególne przeżycia mogą występować w strukturze organizacji różnych praktycznych i interpretacyjnych działań poszczególnych uczestników. Musi sobie więc wyobrazić, jakby to mógł przeżyć rówieśnik i jaki miałby uświadomiony stosunek do swojego przeżycia.

PRZEDMIOT BADAŃ

W części badawczej pracy przyjęto trzy założenia wynikające z ustaleń w zakresie zjawisk i procesów centralnych odnośnie funkcjonowania dziecka pod koniec wieku przedszkolnego (ryc. 2.): 1) najważniejszą funkcją psychiczną jest myślenie, 2) najważniejszymi przedmiotami myślenia

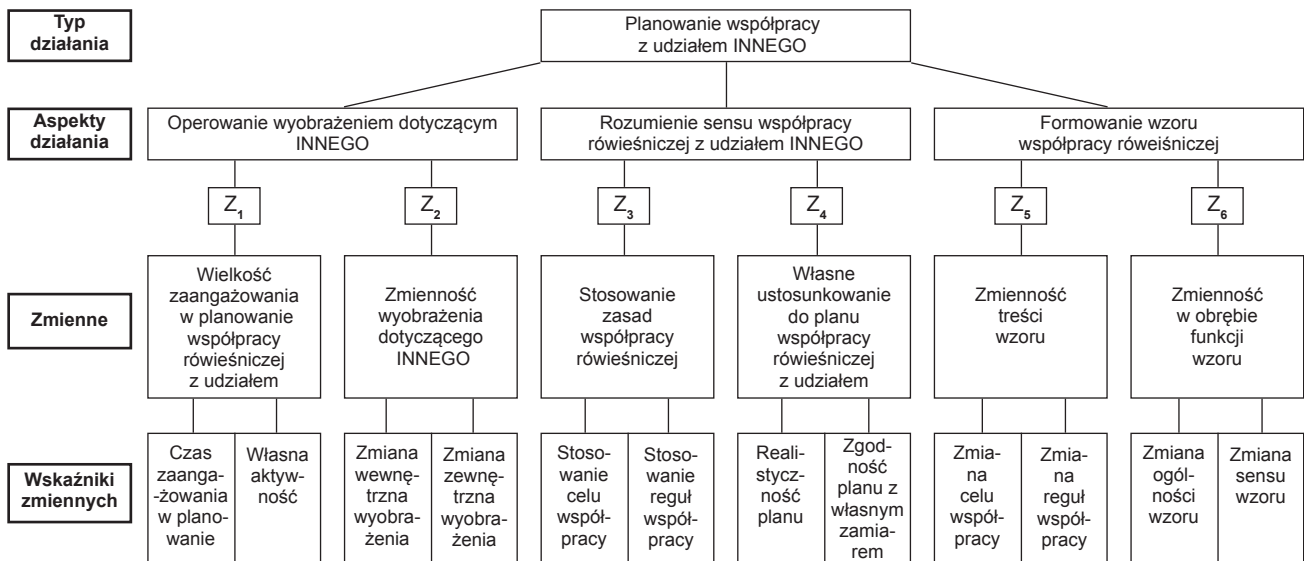


Ryc. 2. Podstawowe elementy uczestniczące w organizowaniu dowolnego zachowania

dziecka w tym wieku są jego wyobrażenia, 3) najważniejszym obszarem zaangażowania myślenia jest koordynowanie linii swojego działania z działaniami rówieśników.

ZMIENNE I STRUKTURA POWIĄZAŃ MIĘDZY NIMI

Dokonano wyróżnienia i operacjonalizacji zmiennych istotnych dla wyjaśniania sposobu funkcjonowania dziecka w sytuacji wymagającej od niego zaangażowania myślenia, wzoru współpracy rówieśniczej i własnych wyobrażeń w planowanie współpracy rówieśniczej z udziałem takiego rówieśnika, który nie współpracuje z innymi (ryc. 3.).



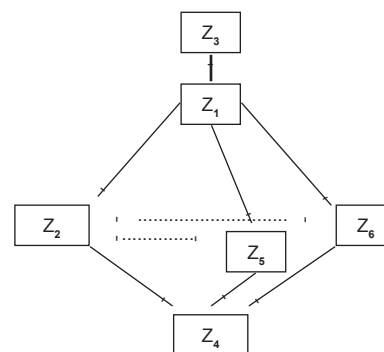
Ryc. 3. Zjawiska istotne w badaniu sposobu funkcjonowania dziecka w sytuacji planowania współpracy rówieśniczej z udziałem INNEGO

Ustalono również hipotetyczne związki między zmiennymi (ryc. 4) tworząc model funkcjonowania dziecka w sytuacji, kiedy pokonuje ono kryzys własnego zachowania planując współpracę rówieśniczą z udziałem INNEGO. Zmienne te tworzą strukturę, która stanowiła w analizie porównawczej sposobu funkcjonowania dzieci z grupy uczęszczających do Przedszkola Integracyjnego i do nieintegracyjnego model, do którego każda z grup została przyrównana.

Stosowanie przez dziecko zasad współpracy (Z₃) w sytuacji planowania współpracy rówieśniczej z udziałem INNEGO wymaga od niego zaangażowania się (Z₁). Opór, jaki stawia prostemu zastosowaniu znanych sobie zasad współpracy sytuacja spowodowana obecnością INNEGO – tj. osoby, która im nie podlega – prowadzi do koordynowanych ze sobą zmian treści wyobrażenia dotyczącego INNEGO (Z₂) oraz w obrębie treści (Z₅) lub funkcji (Z₆) stosowanego przez dziecko wzoru współpracy rówieśniczej. Własny stosunek do opracowanego przez siebie planu współpracy rówieśniczej z udziałem INNEGO (Z₄) zależy od tego, czy własne zaangażowanie w stosowanie zasad współpracy (Z₁) doprowadziło do wzajemnego dostosowania wyobrażenia dotyczącego INNEGO (Z₂) i posiadanego wzoru współpracy (Z₅ i Z₆), z którego stosowane zasady (Z₃) bezpośrednio wynikają.

Posiadane wyobrażenie dotyczące INNEGO uczestniczy jako przedmiot myślenia w procesie formowania się wzoru współpracy, określającego zarówno zakres możliwych integracji wyobrażeń, jak i koniecznych ich wykluczeń. Wzór współpracy rówieśniczej nie może w nieograniczony sposób ulegać zmianie pod wpływem operacji wykonywanych na wyobrażeniu. Powinien on stanowić dla operacji dziecka element organizujący. Rozwojowe zmiany wzoru współpracy rówieśniczej dotyczą jego przekształceń w kierunku lepszego spełniania funkcji organizującej dla

poszczególnych wyobrażeń dotyczących innych ludzi, a objęcie każdego nowego wyobrażenia jego zasięgiem związane jest ze zmianą albo jego treści (Z₅) albo jego funkcji (Z₆). Jeżeli operowanie wyobrażeniem w sytuacji planowania współpracy nie wywołuje zmian wzoru współpracy oznacza to, że używany wzór współpracy dobrze spełnia swoją organizującą funkcję. Brak zmian wzoru współpracy oznacza, że efekty możliwych do wykonania na danym etapie rozwoju operacji na wyobrażeniu nie prowadzą do utraty przez wzór współpracy mocy integracyjnej. Efekty funkcjonowania dziecka w sytuacji planowania współpracy rówieśniczej z udziałem INNEGO muszą być dla niego zrozumiałe. Oznacza to, że: 1) operowanie wyobrażeniem dotyczącym INNEGO i zmiany w obrębie wzoru współpracy rówieśniczej muszą prowadzić do zrozumiałych dla dziecka efektów, 2) zaangażowanie dziecka w stosowanie zasad współpracy i zmiany wyobrażenia dotyczącego INNEGO prowadzą do stworzenia planu



Ryc. 4. Struktura funkcjonalnych zależności między zmiennymi

współpracy rówieśniczej pozytywnie ocenianego przez dziecko, 3) wielkość zaangażowania musi być adekwatna do tego, aby dziecko operując wyobrażeniem INNEGO i dokonując przekształceń wzoru współpracy rówieśniczej wytworzyło plan współpracy rówieśniczej, który: a) zawierałby zrozumiałe dla niego zasady, b) byłby przez nie oceniany jako możliwy do zrealizowania i jako zgodny z własnym zamiarem.

PYTANIA BADAWCZE

W przeprowadzonych badaniach poszukiwano odpowiedzi na pytanie: czy w sytuacji planowania współpracy rówieśniczej z udziałem INNEGO widoczne są istotne różnice w sposobie funkcjonowania między dziećmi, które miały codzienny kontakt i które nie miały codziennego kontaktu z innym rówieśnikiem?

W celu weryfikacji głównego problemu (P) sformułowano trzy problemy o charakterze istotnościowym (Brzeziński, 1996 s. 223-224), tj.: (P1) czy w sytuacji planowania współpracy rówieśniczej z udziałem INNEGO dziecko operuje jego wyobrażeniem? (P2) czy w sytuacji planowania współpracy rówieśniczej z udziałem INNEGO dziecko rozumie sens planowania współpracy z jego udziałem? (P3) czy w sytuacji planowania przez dziecko współpracy rówieśniczej z udziałem INNEGO ulega zmianie wzór współpracy rówieśniczej?

W analizie sposobu funkcjonowania dzieci w sytuacji planowania współpracy rówieśniczej z udziałem INNEGO podejmowane są również dwa problemy złożone. Dotyczą one związków między wymienionymi obszarami interesującego mnie zjawiska, jakim jest planowanie współpracy rówieśniczej z udziałem INNEGO, a ujętymi w postaci w/w problemów P1, P2 i P3. Są to następujące problemy: (P4)

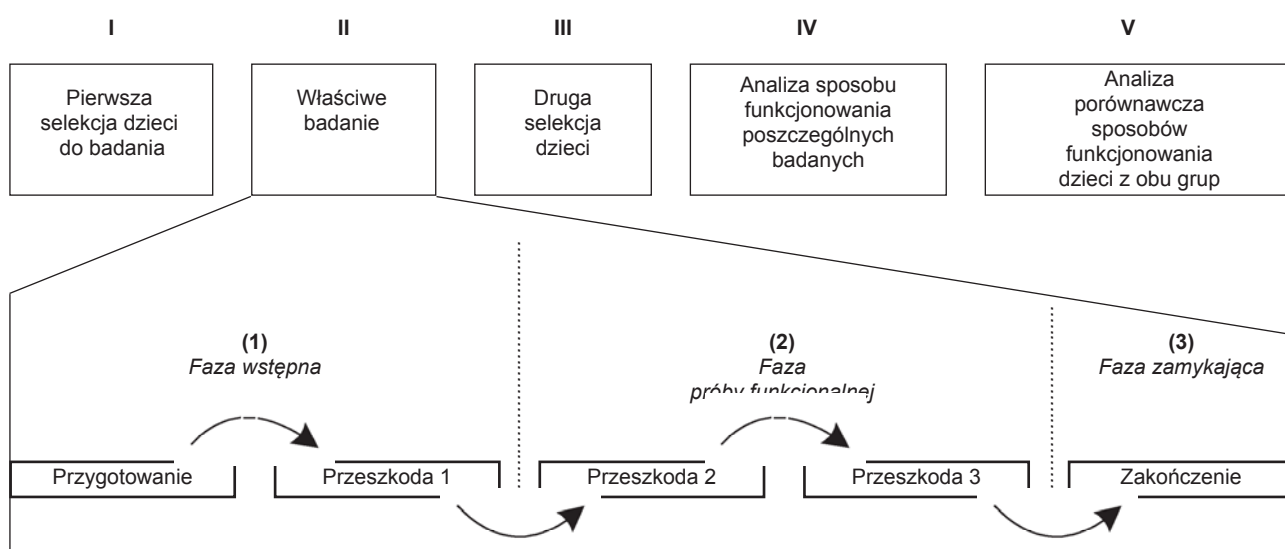
czy istnieje związek między operowaniem wyobrażeniem dotyczącym INNEGO a przekształceniami w ramach wzoru współpracy rówieśniczej? oraz (P5) czy zjawiska uczestniczące w działaniach dziecka tworzą sensowną strukturę wskazującą na to, że to, co robią jest planowaniem współpracy rówieśniczej z udziałem INNEGO? Czyli inaczej: czy istnieje związek między operowaniem wyobrażeniem dotyczącym INNEGO, rozumieniem sensu współpracy rówieśniczej z udziałem INNEGO a przekształceniami w ramach wzoru współpracy rówieśniczej?

ETAPY POSTĘPOWANIA BADAWCZEGO I ICH CELE

Postępowanie badawcze zostało podzielone na pięć etapów (ryc. 5). Mimo, że tworzą one łącznie jednolity proces badania, każdy z nich pełni inną funkcję. Etap I – dobór dzieci z PI i PnI, które są w ostatniej grupie przedszkolnej i w roku badania idą do szkoły oraz które uczęszczały do placówki 2 i więcej lat; Etap II – przeprowadzenie zaplanowanej metody badania eksperymentalnego; Etap III – wykluczenie z dalszego postępowania dzieci, które w widoczny sposób nie zaangażowały się w grę lub które nie przestrzegały jej reguł; Etap IV – analiza statystyczna i jakościowa sposobu funkcjonowania dzieci; Etap V – porównawcza analiza statystyczna i jakościowa sposobu funkcjonowania dzieci z obu grup badanych.

SCHEMAT BADANIA

Badanie przebiegało w trzech fazach (ryc. 5): 1) Faza wstępna – udzielenie dziecku informacji o grze, wprowadzenie w konwencję, wzbudzenie ciekawości, uruchomienie



Ryc. 5. Etapy postępowania badawczego i fazy badania

nie zjawisk wyobrażania sobie, przypominania, myślenia tworzących w badaniu całość umożliwiającą planowanie oraz ujawnienie sposobu rozumienia i organizowania przez dziecko sytuacji współpracy rówieśniczej, ujawnienie treści wytwarzającego się wyobrażenia INNEGO; 2) Faza próby funkcjonalnej – sprawdzanie odporności wytworzonego przez dziecko w fazie wstępnej sposobu rozumienia i organizowania współpracy rówieśniczej z INNYM i wyobrażenia INNEGO w sytuacji zaplanowania sposobu pokonania nowego typu trudności; 3) Faza zamykająca – podsumowanie sytuacji.

FORMA BADANIA

W badaniach, realizowanych w ramach psychologii rozwoju człowieka do wymogów wynikających z przyjęcia perspektywy rozwojowej dokładają się wymagania wynikające ze specyfiki wieku osób badanych. Na ograniczenia w zakresie stosowania poszczególnych metod badania psychologicznego w wypadku badania małych dzieci wskazuje wiele podręczników metod badania ich rozwoju (np. Mussen, 1970; Zazzo, 1974). Tego typu badania wymagają często opracowywania bardzo wymyślnego postępowania łączącego wiele metod w ramach jednolitej procedury. Organizowanie badań psychologicznych pod koniec wieku przedszkolnego wymaga szczególnego przemyślenia dwóch kwestii: a) utrzymania w przebiegu całego badania motywacji dziecka na maksymalnym poziomie i b) wywołania tego typu ekspresji, w której najpełniej ujawnia się badana właściwość dziecka. Konsekwencją uwzględnienia wymogu utrzymania jednolitej, wysokiej motywacji dziecka była decyzja o opracowaniu jednego eksperymentu, w ramach którego doszłoby do realizacji wszystkich przewidzianych procedurą etapów, o ograniczonym ze względu na możliwośći koncentracji uwagi dziecka czasie przebiegu i formie, która na co dzień wyzwala w nim maksymalne zaangażowanie. Konsekwencją uwzględnienia drugiego wymogu – wywołania i obserwacji określonego typu ekspresji – był dobór treści i konwencji eksperymentu.

Zastosowana metoda jest eksperymentem z elementami wywiadu standaryzowanego. O włączeniu elementów wywiadu do badania zdecydował fakt uzyskiwania dzięki jego zastosowaniu szybkich i precyzyjnych informacji na temat przebiegu i efektów operowania wyobrażeniami podczas realizacji zadań. Świadomość ograniczeń dzieci pod koniec wieku przedszkolnego w zakresie używania mowy jako środka autoekspresji (Yarrow, 1970) zmusiła do rozpoznania zakresu i charakteru jego zastosowania. Wywiad został sprowadzony do funkcji organizowania dziecięcego komentarza do wykonywanej i wykonanej pracy, a duża część wysiłków badającego skoncentrowana była na stymulowaniu dziecka do wypowiadania się. Wypowiedzi dziecka dotyczą więc z jednej strony jedynie sfery jego aktualnych przeżyć, co zgodnie z obserwacjami (Ammons, Ammons, 1952; Stolz, 1954; Murphy, 1956) znacznie poprawia wartość uzyskanych dzięki wywiadowi informacji, z drugiej osadzone są w konwencji współpracy z badającym, zmuszającej do używania mowy w funkcji komunikatywnej (Piaget, 1967, s. 19).

Treścią badania eksperymentalnego jest planowanie współpracy rówieśniczej z udziałem INNEGO przy osiągnięciu określonego zadaniem celu. Osadzone jest ono w sytuacji symulującej wyprawę (planowanie wypraw go dzi skłonność dziecka do fantazjowania z koniecznością odwoływania się do zmysłów – por. Debesse, 1983, s. 67-77). Przedmiotem obserwacji jest proces prowadzący do powstania planu współpracy, przedmiotem interpretacji – poszczególne zachowania dziecka. Badanie ma charakter indywidualny i trwa ok. 30 do 35 minut. Utrzymane jest w konwencji testowania przygotowanej przez dorosłego gry, a badane dziecko jest proszone o pomoc w sprawdzeniu tego, czy taka gra może być interesująca dla dzieci w jego wieku. Dziecko występuje w badaniu w roli eksperta. Nadanie mu takiej funkcji służy wywołaniu zaangażowania w rozwiązywane zadania równocześnie jako kogoś, kto gra oraz kogoś, kto ocenia sytuację gry. To refleksyjne nastawienie stanowi konieczny warunek uczestnictwa w badaniu.

BADANA GRUPA DZIECI

W efekcie pierwszego etapu procedury badawczej wyselekcjonowano wszystkie te dzieci z PI i PnI, które uczęszczały do nich więcej niż 2 lata, a rok w którym miało miejsce badanie (1998) był ostatnim rokiem ich pobytu w przedszkolu. Do analizy zostały dopuszczone jednak jedynie te dzieci, które angażowały się w grę i które potrafiły grać. Z tego względu wykluczono z analizy kilkoro dzieci, które mimo zaciekawienia grą w znikomy sposób uczestniczyły w jej przebiegu. Grupa dzieci których zachowania poddano analizie liczyła więc 38 osób: 14 z przedszkola integracyjnego i 24 z przedszkola nieintegracyjnego.

ANALIZA WYNIKÓW BADANIA

W efekcie zastosowanej w pracy analizy statystycznej i przeprowadzonej interpretacji jej wyników ustalono, że: 1) sposób funkcjonowania dzieci w sytuacji badania zgodny jest z zakładanym modelem związków między zjawiskami objętymi badaniem wskazując, że to, co dzieci robią można określić planowaniem przez nie współpracy rówieśniczej z udziałem INNEGO. W bardziej szczegółowych kwestiach dotyczących sposobu funkcjonowania ustalono istotne różnicowanie wewnątrz grupy badanych oraz, że 2) to różnicowanie między grupami PI i PnI dotyczy dwóch z sześciu zmiennych zależnych, tj. stopnia zaangażowania dzieci w planowanie współpracy rówieśniczej z udziałem INNEGO i zmienności treści wzoru współpracy. Pod względem pozostałych zmiennych nie odnotowano istotnych różnic w sposobie funkcjonowania dzieci z obu grup (ryc. 6).

Dalsza weryfikacja hipotez dotyczyła ustalenia związku rodzaju przedszkola ze sposobem funkcjonowania dzieci w sytuacji badania. Na podstawie analizy skupień ustalono, że tylko jeden układ zmiennych grupuje badane dzieci w dwa wyraźne typy funkcjonowania. Związek wielkości zaangażowania i zmienności wyobrażenia dotyczącego

INNEGO – określający razem, zgodnie z założeniami teoretycznymi, stopień, w jakim dziecko operuje wyobrażeniem okazał się tu wyraźnie dzielić grupę na dwie – A (24 osoby) w małym stopniu operujących wyobrażeniem INNEGO oraz B (14 osób) w dużym stopniu operujących wyobrażeniem INNEGO (tabela 1). Okazało się więc, że dla całej grupy nie rodzaj przedszkola, a stopień operowania wyobrażeniem INNEGO decyduje o wytwarzaniu się typowych sposobów funkcjonowania dzieci w tego typu zadaniu.

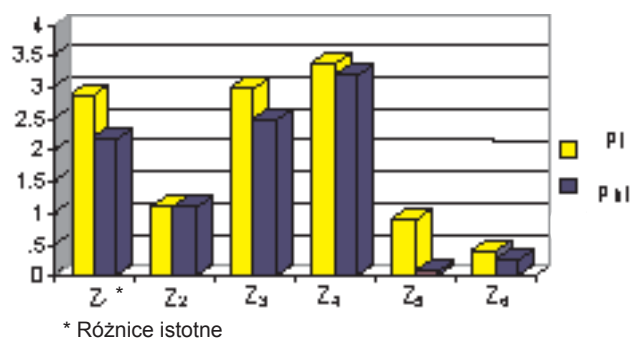
Tabela 1
Rozkład dzieci z przedszkola integracyjnego i nieintegracyjnego w obu skupieniach

Rodzaj przedszkola	Grupa A operują wyobrażeniem w mniejszym stopniu	Grupa B operują wyobrażeniem w większym stopniu	Suma
Nieintegracyjne	18	6	24
Integracyjne	6	8	14
Suma	24	14	38

Taki rozkład dzieci do grup A i B związany jest z istotnym zróżnicowaniem w sposobie wykonywania zadań eksperymentalnych pod względem pięciu z sześciu zmiennych. Tylko pod względem zmiennej Z_4 (Własne ustosunkowanie....) nie odnotowano istotnych statystycznie różnic (tab. 2).

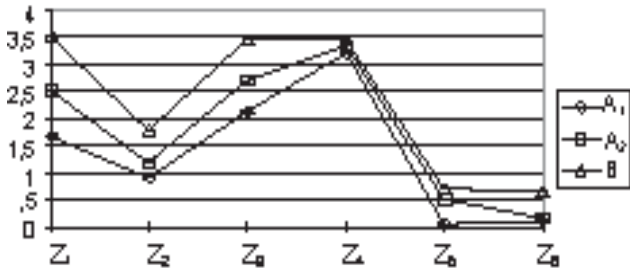
Tabela 2
Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe dla grupy A i B

Zmienna	Grupa A (n = 24) Grupa B (n = 14)	X	S	f	p
Z_1	A	1.875	$t = -7.22$.68	$f = .224$
	B	3.500	.000	.65	$p = .639$
Z_2	A	.708	$t = -3.68$.75	$f = 1.129$
	B	1.785	.001	1.05	$p = .639$
Z_3	A	2.250	$t = -2.75$	1.77	$f = 19.081$
	B	3.428	.009	.85	$p = .000$
Z_4	A	3.208	$t = -.66$	1.06	$f = .473$
	B	3.428	.513	.85	$p = .496$
Z_5	A	.166	$t = -2.08$.48	$f = 8.115$
	B	.714	.053	.91	$p = .007$
Z_6	A	.125	$t = -2.13$.44	$f = 16.198$
	B	.642	.048	.84	$p = .000$



Ryc. 6. Porównanie wyników dla poszczególnych zmiennych w grupie PI i PnI pod względem średnich arytmetycznych

Kryterium „rodzaj przedszkola” okazało się jednak dobrze grupować w typowe sposoby funkcjonowania dzieci z grupy A. W momencie jego zastosowania doszło do ujawnienia w jej ramach dwóch wyraźnie różnych sposobów funkcjonowania dzieci w sytuacji badania. Dzieci skupione w grupie A1 (18 dzieci z przedszkola nieintegracyjnego) okazały się najslabiej operować wyobrażeniem INNEGO, dzieci skupione w grupie A2 (6 dzieci z przedszkola integracyjnego) okazały się operować wyobrażeniem INNEGO istotnie lepiej od dzieci skupionych w grupie A1 i istotnie gorzej od dzieci skupionych w grupie B (8 dzieci z przedszkola integracyjnego i 6 z nieintegracyjnego) (ryc. 7).



Ryc. 7. Profil zmiennych dla Z1 – Z6 w grupie A₁, A₂ i B

Porównanie różnic w sposobie funkcjonowania dzieci skupionych w trzech grupach A1, A2 i B ujawnia istotne różnice w zakresie zmiennych Z₁, Z₂ i Z₅ (tab. 3).

Na podstawie dokonanych interpretacji uznano, że rodzaj przedszkola ma wpływ, choć nie bezpośredni, na sposób funkcjonowania dzieci z badanej grupy. Ustalono, że decydujące znaczenie ma poziom rozwoju funkcji psychicznych dziecka odpowiedzialnych za stopień, w jakim operuje ono wyobrażeniem INNEGO (ryc. 8). Dzieci w wysokim stopniu operujące wyobrażeniem robią to niezależnie od rodzaju przedszkola, do którego uczęszczały. Natomiast dla dzieci w małym stopniu operujących wyobrażeniem INNEGO rodzaj przedszkola okazał się

Tabela 3
Rezultaty ANOVA dla oceny istotności różnic między trzema podgrupami dzieci

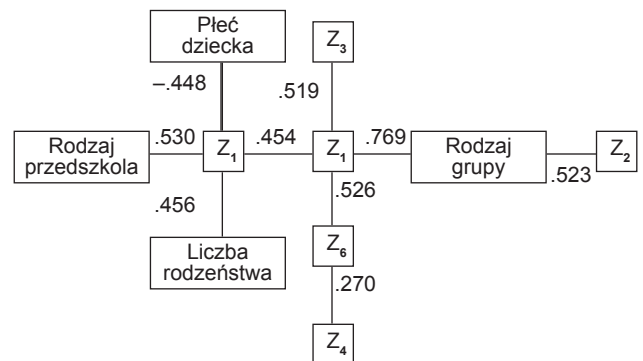
Zmienna	F	df	p	Porównanie grup
Z ₁	35.64	2; 35	.000	A ₁ < A ₂ < B
Z ₂	8.84	2; 35	.000	A ₁ , A ₂ < B
Z ₃	–	–	–	n.i.
Z ₄	–	–	–	n.i.
Z ₅	4.05	2; 35	.026	A ₁ < A ₂ < B
Z ₆	–	–	–	n.i.

istotnym czynnikiem różnicującym poziom rozwoju funkcji psychicznych odpowiedzialnych za operowanie wyobrażeniem INNEGO. Uznano zatem, że rodzaj przedszkola ma tam wartość czynnika stymulującego rozwój funkcji psychicznych i w tym zakresie przedszkole integracyjne wydaje się robić to lepiej niż nieintegracyjne.

Ustalono również, że rodzaj przedszkola pozostaje w istotnym związku ze sposobem funkcjonowania dzieci w sytuacji badania poprzez wpływ, jaki wywiera na zmienność treści wzoru współpracy rówieśniczej (ryc. 9). Dzieci z przedszkola integracyjnego w istotnie większym stopniu dokonują zmian w treści używanego wzoru współpracy. Można więc uznać, że rodzaj przedszkola wpływa w dwoja-

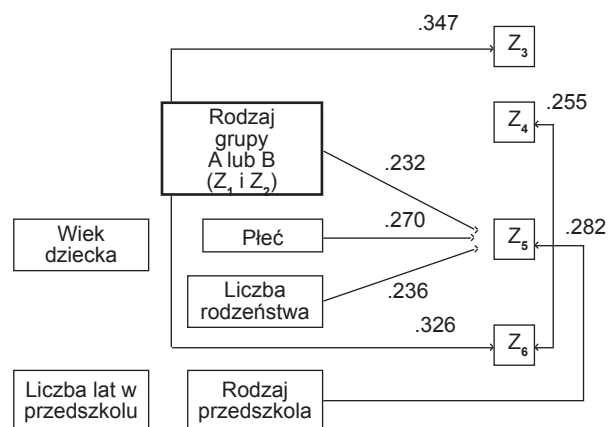
ki sposób na sposób funkcjonowania dzieci: niespecyficzny – szczególnie na dzieci w małym stopniu operujące wyobrażeniem i specyficzny – na wszystkie dzieci w zakresie zmienności treści wzoru współpracy rówieśniczej.

W wyniku dalszych interpretacji uzyskanych wyników dokonano pewnych uogólnień dotyczących sposobu funkcjonowania dzieci skupionych w poszczególnych grupach w sytuacji rzeczywistego kontaktu z INNYM, znaczenia środowiska przedszkola integracyjnego dla formowania się określonego typu funkcjonowania dziecka w sytuacji kontaktu z INNYM, przekształceń w ramach podstaw zorganizowania własnego zachowania, związku zjawisk obserwowanych w sposobie funkcjonowania dzieci z



Ryc. 8. Struktura powiązań między zmiennymi i istotnymi zmiennymi niezależnymi [rodzajem grupy (A lub B), Rodzajem przedszkola (P lub Pni), Liczbą rodzeństwa, Płcią]

procesem formowania się ich tożsamości, prognoz szans, jakie mają dzieci z poszczególnych grup na pozytywne rozstrzygnięcie w zakresie problemu solidarność vs izolacja społeczna i w końcu szans na tworzenie się społeczeństwa otwartego na INNEGO.



Ryc. 9. Struktura związków między zmiennymi zależnymi i niezależnymi (na podstawie analizy regresji)

Mimo, że we wszystkich tych analizach dzieci skupione w grupie B okazywały się funkcjonować zarówno w najbardziej zróżnicowany i zależny od własnej woli sposób, gwarantujący największą szansę na rzeczywisty kontakt z INNEM, osiągnięcie własnej tożsamości, osiągnięcie zdolności solidaryzowania się z INNEM oraz uczestnictwo w otwartym społeczeństwie to jednak uznano, że dzieci te jedynie wyprzedzają poziomem rozwoju swoich rówieśników. Skłania to do ostrożności w formułowaniu prognoz. Problemy wynikające z przeżywania zjawisk kolejnych faz rozwojowych mogą bowiem zarówno doprowadzić do nagłego przyspieszenia w rozwoju dzieci z grupy A1 i A2, jak i wpłynąć na zahamowanie tempa rozwoju dzieci z grupy B.

WNIOSKI KOŃCOWE

1. Dla realizacji oczekiwań organizatorów praktyki integracyjnej i postępu w zakresie formowania własnej tożsamości odpowiednie stymulowanie rozwoju dzieci w zakresie funkcji psychicznych odpowiedzialnych za dowolne organizowanie swojego zachowania ma istotniejsze znaczenie niż rzeczywisty kontakt z innym,

2. Stymulacja ta jest potrzebna szczególnie tym dzieciom, które rozwijają się wolniej od swoich rówieśników i w stosunku do nich środowisko przedszkola integracyjnego lepiej niż nieintegracyjnego wypełnia tę stymulującą funkcję,

3. Dla rzeczywistej oceny skutków oddziaływania środowiska przedszkola integracyjnego i trwałości różnicy w poziomie rozwoju funkcji psychicznych odpowiedzialnych za jakość i znaczenie kontaktu z INNEM konieczne jest prowadzenie dalszych badań podłużnych.

LITERATURA

- Ammons, C.H., Ammons, R.B. (1952). Research and clinical application of the dolly-play interview. *Journal of Psychology*, 21, 85-90.
- Barton, L., Tomlinson, S., (1984). *Special education and social interests*. Beckenham: Croom Helm.
- Bogdanowicz, M. (1995). Uczeń o specyficznych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 216-222.
- Brzezińska, A. (1991). Dzieci o odmiennym rozwoju. *Wychowanie w przedszkolu*, 5, 387-394.
- Brzeziński, J. (1996). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Debesse, M. (1983). *Etapy wychowania*. Warszawa: WSiP.
- Erikson, H.E. (1963). *Childhood and society*. New York – London: W. W. Norton & Company.
- Erikson, H.E. (1968). *Identity youth and crisis*. New York – London: W. W. Norton & Company.
- Erikson, H.E. (1980). *Identity and the life cycle*. New York – London: W. W. Norton & Company.
- Erikson, H.E. (1995). Zabawa i aktualność. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko*

- w zabawie i w świecie języka* (s. 232-269). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Jaźwińska, Z. (1993). Nauczanie dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Szkola Specjalna*, 4, 158-162.
- Leontiew, A.N. (1965). *Problemy rozwoju psychiki*. Moskwa: „Myśl”.
- MacQueen, J.B., (1967). Some methods for classification and analysis of multivariate observations. *Proceedings of the Fifth Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability*, 1, 281-297.
- Meighan, R. (1993). Edukacyjne szanse życiowe, czyli co komu przypada w udziale? W: R. Meighan. (red.), *Sociologia edukacji* (s. 321-370). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Murphy, L.B. (1956). *Methods for the study of personality in young children, vol. I*. New York: Basic Books.
- Mussen, P. H. (1970). *Podręcznik metod badania rozwoju dziecka. (T. 2)*, Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: PWN.
- Smykowski, B. (1995). Specyficzne potrzeby edukacyjne. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 246-273). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Stolz, L. M. (1954). *Father relation of war-born children*. Stanford: Stanford University Press.
- Śliż, M. (1994). „Sprawni inaczej” są wśród nas – otworzymy przed nimi życie. *Szkola Specjalna*, 1, 45-49.
- Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L.S. (1982a). Wospriate i jego rozwitcie w dietskomo wzroście. W: A.W. Zaporozec (red.), *Sobranie soczienienij w sziesti tomach*, T. 2 (s. 363-381). Moskwa: Pedagogika.
- Wygotski, L.S. (1982b). Pamiat i jejo razwicie w dietskomo wzroście. W: A.W. Zaporozec (red.), *Sobranie soczienienij w sziesti tomach*, (T. 2, s. 381-395). Moskwa: Pedagogika.
- Wygotski, L.S. (1984). Problema wzrosta. W: A.W. Zaporozec (red.), *Sobranie soczienienij w sziesti tomach*, (T. 4, s. 244-268). Moskwa: Pedagogika.
- Wygotski, L.S. (1995a). Wczesne dzieciństwo. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (s. 16-53). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Wygotski, L.S. (1995b). Kryzys siódmego roku życia. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (s. 54-66). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Wygotski, L.S. (1995c). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: A. Brzezińska, Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (s. 67-88). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Yarrow, L.J. (1970). Przeprowadzanie wywiadu z dziećmi. W: P.H. Mussen (red). *Podręcznik metod badania rozwoju dziecka* (s. 6-48), T. 2. Warszawa: PWN.
- Zak, A.Z. (1989). *Rozwój myślenia teoretycznego dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Zazzo, R. (1974). *Metody psychologicznego badania dziecka*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.