

Wspomaganie dzieci w łączeniu przyczyny ze skutkiem i przewidywaniu tego co zdarzyć się może

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska

Kłopoty wychowawcze są zwykle spowodowane tym, że dzieci nie potrafią przewidzieć skutków własnego zachowania. Zapewne dlatego w przedszkolu, a potem w szkole wymaga się od dzieci dobrze już rozwiniętej umiejętności łączenia przyczyny ze skutkiem i przewidywania, co też się może wydarzyć.

Wymagania te zwykle przerastają możliwości umysłowe dzieci. Jest to spowodowane niedostatkami wiedzy o rozwoju czynności intelektualnych potrzebnych dzieciom do wiązania przyczyny ze skutkiem.

Warunkiem świadomego życia jest – zdaniem F. Affolter – nadawanie sensu temu wszystkiemu, z czym się człowiek styka. Analizując funkcjonowanie małych dzieci, F. Affolter stwierdza, że:

- o w trakcie dotykania i brania do ręki dosłownie wszystkiego, dzieci dowiadują się, że obiekty i podłoże mogą stanowić całość, ale mogą też być od siebie oddzielone;
- o poruszając się w przestrzeni, poznają relacje pomiędzy własnym ciałem a obiektami: podchodząc bliżej, mogą dotknąć obiekt i zabrać go, mogą też oddalić się od obiektu itd.

Właśnie dzięki takim doświadczeniom dzieci uczą się rozumieć swe otoczenie, ustalają związki pomiędzy obiektami. Dowiadują się, co mogą zrobić, aby podporządkować sobie to, co się wokół nich znajduje. Wiedzy o rozumowaniu przyczynowo-skutkowym dostarcza też analiza dziecięcych pytań, a także rozumowania, jakie realizują dzieci, przewidując zmiany w swym otoczeniu (mogą być odwracalne, odwracalne częściowo i takie, których odwrócić nie sposób). Na tej podstawie psychologowie tej miary, co J. Piaget i S. Szuman, ustalili, w jaki sposób dzieci wiążą przyczynę ze skutkiem we wczesnych okresach życia.

Analizując pytania oraz odpowiedzi akceptowane przez dzieci, J. Piaget ustalił, że myślenie przedszkolaków ma charakter przedprzyczynowy, magiczno-zjawiskowy. Charakteryzuje je też dziecięcy egocentryzm: dzieci są bowiem skłonne rozpatrywać wszystko z własnego punktu widzenia, przy niewielkiej jeszcze wiedzy o sobie i otaczającej je rzeczywistości.

Na przykład stwierdzają: *Góry są wysokie, bo zrobił je Pan Bóg, a on jest silny... O kwiatki! Mamo, powiedz, jak dziadek je zrobił?*

W przedszkolnym okresie życia dzieci mają też specyficzne poczucie konieczności.

Dlatego wyjaśniając coś, twierdzą: *Tak być musi... Tak ma być i już...*

Nie szukają żadnego innego uzasadnienia. Poczucie takiej konieczności – zdaniem Piageta – wynika z pomieszania świata psychicznego, umysłowego ze światem fizycznym, ze słabego jeszcze rozdzielania tego, co jest pomyślane, i tego, co istnieje w realnym świecie. Konsekwencją tego jest przekonanie, że wszystko wiąże się ze wszystkim i że można wyjaśnić wszystko przez wszystko, zaś przypadek w ogóle nie wchodzi w rachubę.

Pierwsze dziecięce pytania J. Piaget nazwał pytaniami egocentrycznymi i zaliczył je do pseudo pytań. Dziecko formułuje pytanie, nie oczekuje odpowiedzi, bo po chwili samo na nie odpowiada. Jest to – zdaniem Piageta – przejaw głośnego myślenia. Dzięki niemu dziecko może lepiej rozumieć to, w czym uczestniczy, i co je otacza. Dla poznania przebiegu rozwoju

rozumowania przyczynowo-skutkowego szczególnie atrakcyjne są pytania, które rozpoczynają się od *Dlaczego...?* Pojawiają się one już w trzecim roku życia dzieci i nasilają się w następnych latach wychowania przedszkolnego. J. Piaget ustalił, że najwięcej takich dziecięcych pytań dotyczy: czującej je rzeczywistości.

Ponadto są przekonane, że wszystko w ich otoczeniu zrobili ludzie i dlatego wszystko da się zmienić, jeżeli one tylko tego zechcą (artyficyjalizm). Dlatego tak bardzo protestują, kiedy dorośli nie spełniają ich nierealnych prośb. Przedszkolaki sądzą też, że wszystko, co się rusza, żyje i ma świadomość. Dlatego myślą, że *deszcz wie, że pada; słońce świeci, żeby sprawić przyjemność; kwiatki rosną po to, aby było pięknie; niebo się gniewa i jest burza; wiatr dmucha, bo chce zerwać liście z drzew* itd. Rośliny oraz zwierzęta są dla dziecka istotami czującymi, myślącymi, obdarzonymi wolą (animizm). Dlatego dziecko na przykład gniewa się na kwiatki, gdy – ściskane w dłoni – zwiędną, obraża się na kaczkę, która nie chce do niego podpłynąć.

Dziecięce rozumowanie przed przyczynowe charakteryzuje też realizm intelektualny, który – zdaniem J. Piageta – ujawnia się także w dziecięcym rysunku.

Twierdzi on, że... „[...] dziecko myśli tak, jak rysuje, według pewnego rodzaju «wzoru wewnętrznego», podobnego do przyrody, lecz przetworzonego przez inteligencję i wyobrażenia[...]”. Dlatego dzieci preferują statyczne opisy rzeczywistości: wyliczają to, co dostrzegają, rzadziej mówią o obserwowanych zmianach, gdyż to wymaga łączenia przyczyny ze skutkiem.

Wiadomo, że każde dziecko musi przejść przez wszystkie fazy rozwoju umysłowego. Im szybciej, tym lepiej. Jeżeli dorosły wesprze dziecko w myśleniu przed przyczynowym, szybciej przejdzie ono na poziom rozumowania operacyjnego, konkretnego. To zaś pozwoli wiązać sensownie przyczynę ze skutkiem i precyzyjniej przewidywać, co może się zdarzyć.

W wieku przedszkolnym dzieci wyjaśniają nowe sytuacje według tego, co poznały wcześniej, na zasadzie nie zawsze uzasadnionej analogii. Ponadto wyjaśnienia dotyczące przyczyny i skutku mieszają z motywacją psychologiczną.

W Polsce analizą dziecięcych pytań zajmował się Stefan Szuman. Podobnie jak Piaget, docenił sens badawczej analizy dziecięcych pytań, twierdząc, że początek samodzielnej myśli dziecka zaczyna się od pytań.

Analizując dziecięce pytania i odpowiedzi, Szuman wyróżnia trzy zestrojone ze sobą kroki (stopnie): dwa pierwsze realizuje dziecko, zadając pytanie, trzeci to odpowiedź dorosłego. Zdaniem Szumana:

- o dziecko zadaje pytanie w sytuacji zaniepokojenia, doznając niejasności myślowej, odczuwając trudność poznawczą
- o pytając, określa tę niejasność za pomocą słów, czyli konkretyzuje to, czego nie wie i czym jest zaniepokojone;
- o dorośli, odpowiadając na dziecięce pytanie, podaje rozwiązanie myślowego problemu, wyjaśnia niejasność myślową dziecka.

Dzieci nie krytykują odpowiedzi dorosłego i nie sprawdzają jej ani przez obserwację, ani przez doświadczenie. Pytające dziecko przyjmuje odpowiedź dorosłego, ufając mu bezgranicznie.

Co wynika z posługiwania się operacyjnym rozumowaniem w kontaktach społecznych?

W publikacjach zawierających analizę operacyjnego rozumowania rzadko wyjaśnia się, jak dzieci przenoszą operacyjne rozumowania odnoszące się do rzeczy na kontakty społeczne. Oto przykłady pokazujące, w jaki sposób to czynią:

- o Tomek uderzył Marcina. Zapytałam: *Dlaczego go uderzyłeś?*, chłopiec wyjaśnił: *Ja mu tylko oddałem!* Gdy powiedziałam: *Sprawisz Marcinowi ból!*, zmarszczył brwi i stwierdził: *Dobrze .Mnie też bolało!*
- o Małgosia zabrała Kasi wiaderko. Kiedy Kasia zaniosta się łzami, dziewczynka wcisnęła jej wiaderko, mówiąc: *Oddałam ci. Nie rycz!*
- o Magdusia biegnąc, potrąciła Zosię tak boleśnie, że dziewczynka upadła i zaczęła płakać. Magdusia spojrzęła, powiedziała: *Przepraszam*, i zapytała: *Czemu płaczesz? Przepraszam.*

Dzieci posługiwały się rozumowaniem odwracalnym: wprowadzoną zmianę można zniwelować zmianą przeciwną.

Trzeba niebywałego trudu wychowawczego i wielu osobistych doświadczeń, aby dzieci pojęły, że doznania bólu i straty nie da się zniwelować grzecznościami. Jeszcze bardziej złożona jest sytuacja, gdy dziecko wyrządzi komuś mimowolną krzywdę. Przeproszenie jej nie niweluje, bo pozostaje doznanie przykrości lub bólu. Słowo *przepraszam* i wyjaśnienie, że stało się to mimo woli tylko częściowo naprawiają zło. Aby to zrozumieć, dziecko musi wczuć się w sytuację osoby mimowolnie pokrzywdzonej.

Na dodatek zrozumienie tych społecznych złożoności utrudniają dorośli, gdy doradzają pokrzywdzonemu dziecku: *Broń się. Oddaj, jak cię uderzy!*

Przykłady te pokazują, z jakimi komplikacjami wiąże się stosowanie operacyjnego rozumowania na poziomie konkretnym w sytuacjach społecznych. Dlatego niebywale ważne jest pomaganie dzieciom w rozeznaniu, na czym polegają:

- o zmiany odwracalne: można je swobodnie wprowadzać, bo nic złego się nie stanie;
- o zmiany częściowo odwracalne: wprowadza się je w określonym celu, ale trzeba zadawać sobie sprawę, że już nie będzie tak, jak było;
- o zmiany nieodwracalne: mimo starań nie sposób wrócić do stanu poprzedniego, dlatego trzeba się poważnie zastanowić nad wprowadzaniem takich zadań .

Na zakończenie dodam, że takie rozeznanie winno dotyczyć nie tylko świata rzeczy, lecz także świata obiektów żywych, a więc ludzi, zwierząt i roślin.



prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska – profesor zwyczajny nauk humanistycznych (pedagogika i psychologia stosowana), nauczyciel akademicki Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi. Autorka ponad dwustu sześćdziesięciu artykułów, monografii naukowych, książek i podręczników dla nauczycieli, multimedialnych programów edukacyjnych dla dzieci, filmów dydaktycznych dla rodziców i nauczycieli, wykładów telewizyjnych. Autorka programów edukacyjnych, książek, przewodników metodycznych i pakietów środków dydaktycznych dla rodziców i nauczycieli z serii *Dziecięca matematyka*.