

Maciej Jabłoński

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0001-9831-4750

<https://doi.org/10.26881/ndps.2023.50.10>

## Od Wygostkiego do Feuersteina. Metoda Instrumental Enrichment w pracy z dorosłymi osobami z zespołem Downa

W pierwszej części artykułu odwołuję się do teorii społeczno-kulturowej Lwa Wygostkiego, który postawił tezę, że stan rozwoju intelektualnego człowieka można określić poprzez ustalenie dwóch poziomów, tj. poziomu aktualnego rozwoju oraz strefy rozwoju proksymalnego. To właśnie właściwa relacja pomiędzy nauczycielem/pedagogiem/terapeutą a rozwojem ucznia/uczennicy/podopiecznego pozwala na budowanie strefy rozwoju proksymalnego. Bo tylko takie nauczanie jest dobre, dzięki któremu rozwój jest wyprzedzany (Wygostki 1971: 531–547). Pokazuje on w swojej teorii, że to człowiek nieustannie konstruuje swoją wiedzę w wyniku nowych doświadczeń zgodnie z zasadami asymilacji i akomodacji (por. Klus-Stańska 2003: 91). Ta zdolność do patrzenia poza zastaną rzeczywistość może być realizowana np. poprzez mediację i mediatora. Przedstawia to Feuerstein, który pisze, że umiejętna mediacja jest katalizatorem zmian w rozumowaniu osoby i stymuluje ją do uczenia się podczas rozwiązywania problemów przez ucznia. Mediacja zmienia zatem struktury poznawcze. Terapeuta/nauczyciel uczy osobę, w tym przypadku podopiecznego z niepełnosprawnością intelektualną, koncentracji i samodzielnego rozumowania. Pozwala to na stałą poprawę efektywności struktur poznawczych. Ta zdolność do patrzenia poza istniejącą rzeczywistość może być realizowana np. poprzez mediację i mediatora. Przedstawia to Feuerstein, który pisze, że umiejętna mediacja jest katalizatorem zmian w rozumowaniu osoby i stymuluje ją do uczenia się podczas rozwiązywania problemów przez ucznia. Mediacja zmienia zatem struktury poznawcze. Terapeuta/nauczyciel uczy osobę, w tym przypadku podopiecznego z niepełnosprawnością intelektualną, koncentracji i samodzielnego rozumowania. Pozwala to na stałą poprawę efektywności struktur poznawczych. Umiejętność mediacji w celu zwiększenia efektywności struktur poznawczych odbywa się dzięki językowi, który jest jednym z najważniejszych narzędzi kodowania, tego co widzialne i odczuwane (Feuerstein, Lewin-Benham 2012: 36). W trzeciej części przedstawiam praktyczne zastosowanie metody Feuersteina. To mediator niczym most pomaga budować/tworzyć własną proksymalną strefę rozwoju.

Słowa kluczowe: mediator, mediacja, strefa najbliższego rozwoju, terapia funkcji poznawczych, niepełnosprawność intelektualna, zespół Downa

## From Vygotsky to Feuerstein. The Instrumental Enrichment method in working with adults with Down syndrome

In the first part of the article I refer to the sociocultural theory of Lew Wygostki, who put forward the thesis that the state of human intellectual development can be determined by establishing two levels, i.e. the level of current development and the proximal development zone. It is the right relationship between the teacher/pedagogue/therapist and the development of the student/pupil/mentee that allows the building of the proximal development zone. Because only such teaching is good through which development is overtaken (Wygostki 1971: 531–547). Wygostki shows in his theory that it is the man who is constantly constructing his knowledge as a result of new experiences in accordance with the principles of assimilation and accommodation (see: Klus-Stańska 2003: 91). This ability to look beyond the existing reality can be realized e.g. through mediation and mediator. It is presented by Feuerstein who writes that skilful mediation is a catalyst for changes in the person's reasoning and stimulates them to learn while solving problems by the student. Therefore, mediation changes cognitive structures. The therapist/teacher teaches a person, in this case the mentee with an intellectual disability, concentration and independent reasoning. It allows for constant improvement of the effectiveness of cognitive structures. The ability to mediate in order to increase the efficiency of cognitive structures happens thanks to language, which is one of the most important tools to code what is visible and felt (Feuerstein, Lewin-Benham 2012: 36). In the third part I present the practical application of the Feuerstein method. It is the mediator who like a bridge helps build / create one's own proximal development zone.

Key words: mediator, mediation, proximal development zone, cognitive function therapy, intellectual disability, Down syndrome

### Wprowadzenie

Od początku w każdym okresie rozwojowym zachodzi wyjątkowy w swoim rodzaju stosunek między dzieckiem a otaczającym go światem, a przede wszystkim środowiskiem społecznym (zob. Smykowski 2000: 10). Lew Wygostki zwraca uwagę, że uczenie się, jak i wychowanie nierozłącznie są ze swoistym przymusem *do wspinania się tam, gdzie wcześniej była widziana prosta i równa droga, w jego efekcie przychodzi zrobić duży skok tam, gdzie do tej pory wydawało się, że wystarczy mały kroczek* (Wygostki 1983: 299). Człowiek wyposażony w odpowiednie narzędzia będzie wiedział jak radzić sobie z przeciwnościami, na które natrafia w trakcie całonocnego uczenia się. Z drugiej strony nauczyciel, terapeuta, wychowawca powinien pamiętać i próbować przynajmniej odpowiadać na co najmniej cztery główne pytania: (1) Kim są podmioty uczenia się – w jaki sposób są zdefiniowane i umiejscowione? (2) Dlaczego się uczą – co sprawia, że oni podejmują wysiłek? (3) Czego się uczą – jakie są treści i wyniki nauki? (4) Jak się uczą – jakie są kluczowe działania procesów uczenia się? (zob. Engeström 1987). To właśnie w koncepcji Wygostkiego człowiek ciągle konstruuje swoją wiedzę w wyniku nowych doświadczeń zgodnie z zasadami asymilacji i akomodacji (Klus-Stańska 2003: 91), a terapeuta/nauczyciel poprzez mediację uczy osobę – w tym przypadku dorosłą osobę z zespołem Downa – koncentracji i samodzielnego rozumowania. Pozwala

to na stałe podnoszenie efektywności struktur poznawczych. W poniższym tekście będę starał się ukazać drogę od koncepcji strefy najbliższego rozwoju Lwa Wygostkiego do teorii strukturalnej kognitywnej modyfikowalności (Instrumental Enrichment) Reuvena Fouersteina, jak i odniesienia jej do działań praktycznych w terapii dorosłych osób z zespołem Downa.

## Koncepcja Lwa Wygostkiego w kontekście terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną

Jak podkreśla Anna Brzezińska, teorie i koncepcje badań psychologa, mimo upływu lat, są wciąż aktualne i doceniane przez naukowców na całym świecie, ponieważ dotyczą najważniejszych stref zjawisk istotnych dla rozwoju człowieka. Są również kompletne, gdyż odnoszą się do najogólniejszych praw rozwoju oraz szczegółowych analiz zjawisk i mechanizmów przekształceń zachodzących w ciągu rozwoju jednostki, są dynamiczne, spójne wewnątrznie, ujęte systemowo i charakteryzują się niezwykłą otwartością (Brzezińska 2006: 10). Zgodnie z koncepcją Wygostkiego: *w wychowaniu wybija się perspektywa przyszłości. To w niej lokowane są pociągające wychowanka cele, to z zaangażowania w ich osiągnięcie wynika jego rozwój. Wychowanie, zarówno jego cele, treść czy metody związane jest z treściami i celami kultury, na usługach której pozostaje. Zarówno styl funkcjonowania społecznej organizacji, jak i treści jej kultury stanowią tło dla formowania się stylu integracji psychicznej jednostki* (Smykowski 2000: 13). To właśnie owe relacje społeczne (zob. Wygostki 1971, 1978, 2002) wyprzedzają rozwój dziecka i są jego źródłem, a komunikacja międzyludzka jest jednym z czynników warunkujących rozwój umysłowy dziecka.

Wygostki traktuje nauczanie jako relację między dorosłym a dzieckiem. Aby wypracować najbardziej skuteczne strategie nauczania, należy określić strefę najbliższego rozwoju, czyli ustalić różnicę między poziomem kompetencji, jaki ujawnia dziecko wykonując zadania przy pomocy kogoś „wiedzącego więcej”, a poziomem jaki ujawnia, kiedy wykonuje zadania samodzielnie. To właśnie – cytując za Brownem i Ferrarem (1994: 251, za: Filipiak 2011: 16): *strefa najbliższego rozwoju jest mapą obszaru gotowości dziecka, ograniczoną na niższym końcu przez obecny poziom umiejętności, na wyższym końcu przez poziom umiejętności, które dziecko może osiągnąć w najbardziej korzystnych warunkach*. Wygostki konstruuje swoisty apel, aby wychowanie było ukierunkowane raczej na wyższą granicę niż spętane przez granicę niższą. Ma to głębokie implikacje dla diagnozowania i instruowania wszystkich dzieci. Jak podkreśla to Ewa Filipiak, jedna z czołowych badaczek koncepcji Wygostkiego, jest szczególnie ważne dla dzieci opóźnionych (Filipiak 2011). Jednak aby móc w umiejętny sposób „podnosić poprzeczkę”, to nauczyciele/terapeuci muszą rzetelnie zdiagnozować i opisać drugą z wyodrębnionych

przez Wygotskiego stref rozwoju dziecka, jaką jest **strefa aktualnego rozwoju**. Ujawnia ona poziom kompetencji osiągniętych przez człowieka. Strefa ta obejmuje operacje, działania, umiejętności, nawyki już „przetworzone”, zinternalizowane, takie, w zakresie których dziecko osiągnęło już pewne kompetencje, a wciąż doskonali i wzbogaca ich jakość (Filipiak 2002: 145; 2003).

Warto w tym miejscu zadać pytanie: Czy rzeczywistość osób z niepełnosprawnością intelektualną jest rzeczywistością stawania się, czy – jak to określił Erwin Straus – jest to rzeczywistość deformatywna? Jednym ze sposobów jej zdeformowania jest odwrót, sprzeniewierzenie się pierwotnemu ludzkiemu sposobowi istnienia (Frankl 2017: 56–57). Sposób istnienia rozumiem jako dążenie do wolności, a nie od wolności (Fromm 2011) i samodzielności (Hajduk 2005). *Samodzielność oznacza stan człowieka, jego społeczne położenie pozytywnie oceniane w kulturze wielu grup i jest celem intencjonalnych działań kształcących, prowadzonych indywidualnie lub zespołowo, zinstytucjonalizowanych, zorganizowanych, a także okazjonalnych. Gdy stwierdzamy, że samodzielność człowieka to stan pożądany, będziemy uznawać za wartościowe działania sprzyjające usamodzielnianiu ucznia, uzyskiwaniu przez niego autonomii intelektualnej, moralnej, społecznej. Za negatywne uznajemy te działania, które utrudniają usamodzielnianie się dziecka, a tym bardziej te, które blokują ten proces* (Hajduk 2005: 29–30). To właśnie nauczanie skoncentrowane na SAR jest ukierunkowane na doskonalenie „jakości” (bogactwa, tworzywa) nabytych kompetencji, a zaprzestanie tego doprowadzić może do degradacji kompetencyjnej nawet we wszystkich obszarach (Wygotski 2002: 87). *Badania wskazują na ścisły genetyczny związek między tym, co dziecko jest zdolne naśladować, a jego rozwojem umysłowym. To, co dziecko potrafi robić we współpracy i pod kierunkiem, jutro zdoła zrobić samodzielnie. Wyjaśniając, jakimi możliwościami współpracy dysponuje dziecko, określamy tym samym strefę dojrzewających właśnie funkcji intelektualnych, które w najbliższej fazie rozwoju powinny przynieść plony, a więc określić poziom jego rzeczywistego rozwoju umysłowego. Badając to, co dziecko potrafi zrobić samodzielnie, badamy wczorajszy dzień w jego rozwoju. Badając to, co potrafi zrobić we współpracy, określamy dzień jutrzejszy* (Głodkowska 2012: 276). Posiadanie tej wiedzy, jak i umiejętne jej wykorzystanie pozwala nam obserwować reakcje dziecka na naprowadzanie. Musimy wyzbyć się stereotypowego myślenia, m.in. o niepełnosprawności intelektualnej, w tym o osobach z zespołem Downa. Musimy być gotowi na zadanie pytania: czy dany człowiek dochodzi do uwewnętrznienia nowych rozwiązań i na ile opanowane procedury są trwałe oraz przenoszone na nowe sytuacje? (Czapiga 2006: 11). Jeżeli stracimy ową czujność w dążeniu ku rozwijaniu zdolności człowieka, może stać się, tak jak pisze Małgorzata Kościelska, że: (...) w którymś momencie patologizacja rozwoju powoduje zastygnięcie w niepełnosprawności, a ta z kolei zaczyna pełnić funkcję adaptacyjną. Doświadczenia szczególnie ważne dla sformułowania się osobowości badanych obejmowały: poczucie niesprawności, zależności, bycia gorszym, braku miłości, i występowały one już w okresie dzieciństwa.

Charakterystyczne, że wypracowaną przez badanych strategią radzenia sobie z tymi doświadczeniami i obrony psychologicznej przed nimi było podporządkowanie otoczeniu, wytworzenie postawy posłuszeństwa wobec opiekunów, korzystanie z pomocy innych, przejmowaniu poglądów przydatnych w upodobnieniu się do osób znaczących. „Patologia pełni funkcję dostosowawczą, jest reakcją na szkodliwe dla ustroju czynniki i sposobem poradzenia sobie z nim tak, aby zachować ustrój przy życiu (1995: 197). Musimy pamiętać o tym, że element pokonywania przeciwności (...) powinien pojawiać się w każdej metodzie i sposobie wychowania. Posługiwać się prymitywną funkcją, aby ją pokonać, to metodyczne credo w kulturowym wychowaniu (Wygotski 1983: 298). Takie nauczanie jest źródłem wszystkich specyficznie ludzkich cech świadomości. Tak więc centralnym momentem dla całej psychologii nauczania jest to właśnie, że dzięki współpracy można dźwignąć się na wyższy stopień możliwości intelektualnych, że dziecko może dzięki naśladowaniu przejść od tego, co umie, do tego, czego nie umie. Na tym polega znaczenie nauczania dla rozwoju, to w zasadzie jest właśnie treścią pojęcia sfery najbliższego rozwoju (Wygotski 1989: 253).

Musimy jednak pamiętać, że strefa najbliższego rozwoju jest umownym obszarem stykającym się z aktualnym obszarem rozwoju – tu i teraz, który reprezentują zachowania niewystępujące spontanicznie (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 2009: 29–30). Nauczyciel/terapeuta bazuje na wiedzy, którą podopieczny zdobył wcześniej. Zanim przystąpi do rozwijania nowych pojęć i umiejętności niepełnosprawnego, musi nawiązać do tego, co on już wie i potrafi. *Daje to możliwość budowania nowej wiedzy w powiązaniu ze starą, osadzeniu wiedzy w pewnym kontekście, a co za tym idzie, wiedza i umiejętności dzieci znajdują zastosowanie w sytuacjach życia codziennego* (Klus-Stańska 2003: 69). W swoim rozwoju dziecko jest świadkiem i uczestnikiem wielu zdarzeń, poznaje osoby, rozpoznaje obrazy, znaki, uczy się znaczenia ważnych faktów. Jeżeli jednak do życia osób niepełnosprawnych przyłożymy bezrefleksyjnie matrycę rozwojową, *taką jaką zaproponowali wielcy teoretycy psychologii rozwojowej (...)* Taki sposób wykorzystania podejścia rozwojowego do badania dorosłości osób niepełnosprawnych uznaję za marnowanie szansy na stworzenie nowego paradygmatu w badaniu problematyki niepełnosprawności, a także za taki zabieg teoretyczny, który nie może przyczynić się do postępu w udzielaniu skutecznej pomocy w rozwoju osób (Kowalik 2012: 39).

## Metoda Instrumental Enrichment Reuvena Feuersteina

Podczas, gdy Wygotski skupiał się na społecznym kontekście rozwoju i roli kultury, Feuerstein bardziej skoncentrował się na koncepcji modyfikowalności poznawczej i rozwijaniu umiejętności poznawczych. Jego prace skupiają się na przekonaniu, że umiejętności poznawcze są modyfikowalne i mogą być rozwijane

poprzez odpowiednie interwencje edukacyjne. Tak, jak już wyżej przedstawiłem, Wygotski wprowadził pojęcie strefy najbliższego rozwoju (ZNR), skupiającej się na różnicy między poziomem, na którym dziecko może działać samodzielnie, a poziomem, na którym może działać z pomocą. Natomiast Feuerstein koncentrował się na koncepcji modyfikowalności poznawczej, czyli możliwości rozwijania i poprawiania umiejętności poznawczych poprzez odpowiednie środki edukacyjne. Wygotski, tak jak Jane Piaget, mieli ogromny wpływ na kształt teorii Feuersteina. Jednak Feuerstein nie zgadzał się ze wszystkimi ich założeniami. Uważał, że prawdziwe są etapy rozwoju umysłowego opisane przez J. Piageta i zgadzał się z myślą L. Wygotskiego, że dziecko potrzebuje stymulacji świata dorosłych by się rozwijać. Jednak nie przyjmuje za prawdziwe twierdzenia, że pewne operacje umysłowe pojawiają się wyłącznie w pewnym określonym wieku i mają charakter spontaniczny, spowodowany naturalną dynamiką rozwoju. Feuerstein przyjmuje, że jednostka może rozwijać się bez względu na ograniczenia, zakłada, że operacje te mogą pojawić się w różnym wieku, nie tylko spontanicznie, ale również w wyniku ukierunkowanych na ich kształtowanie działań. Twierdzi, że rozwój poznawczy człowieka jest wynikiem upośredniego uczenia się.

Ukazując za Wygostkim, że to co społeczne, staje się tym, co indywidualne, jeśli tylko przejdzie przez ogniwo pośrednie. Sercem Feuersteinowskiej teorii strukturalnej kognitywnej modyfikowalności (*Structural Cognitive Modifiability, SCM*) jest wiara w plastyczność i możliwość modyfikacji poznania. Feuerstein (1990) argumentował, że zdolność danej osoby do uczenia się nie zależy wyłącznie od jej genetycznego wyposażenia. Poznanie może być ulepszone lub zmodyfikowane bez względu na wiek i etap rozwoju osoby. W teorii SCM człowiek, który ma niedobory poznawcze, ma wszelkie szanse na pozytywne zmiany i rozwój poprzez mediację. Modyfikowalności człowieka ma pierwszorzędne znaczenie w SCM (Feuerstein 1979, 1991, 1997). Dotyczy to nie tylko remediacji określonych zachowań, ale także zmian o charakterze strukturalnym (tj. wewnętrznych zmian w poznaniu, a nie w zachowaniu zewnętrznym). Chodzi o zmiany, które są trwałe, istotne i znaczące dla jednostki. Zmiany wpływają na osobę całościowo, na cechy dyspozycyjne, zdolność myślenia i ogólny poziom kompetencji. W procesie tym należy docenić rolę najbliższego otoczenia. To ono powinno stwarzać warunki rozwojowe, które będą budziły w dziecku wiarę we własne siły i ciekawość świata, kształtowały sposoby skutecznego porozumiewania się z otoczeniem, rozwijały kompetencje do poznawania otoczenia i dokonywania w nim zmian. To właśnie wypośrodkowane uczenie można potraktować jako trening, który dziecko przechodzi pod kierunkiem doświadczonego dorosłego. Dorosły ukierunkowuje aktywność poznawczą dziecka i współtworząc środowisko uczenia się. Doświadczenia wyniesione z upośrednionego uczenia się są podstawowym środkiem, za pomocą którego dziecko rozwija operacje poznawcze nie-



zbędne do uczenia się samodzielnego. Feuerstein uważa, że dzieci opóźnione w rozwoju poznawczym wychowywały się w rodzinach, w których znacznie utrudnione były możliwości uczenia się i zdobywania doświadczeń ważnych dla rozwoju poznawczego (Tan Oon Seng 2003). Autor opracował program interwencyjny pod nazwą „Program Instrumentalnego Wzbogacania”<sup>1</sup>.

Celem programu jest przezwyciężenie problemów w funkcjonowaniu poznawczym, jakie mają uczestniczące w nim dzieci. Do problemów tych należą m.in.: 1) brak umiejętności gromadzenia danych; 2) ślepe podążanie za instrukcją; 3) nieumiejętność zadawania adekwatnych pytań; 4) tendencja do traktowania każdego problemu, tak jakby był problemem nowym i pomijanie jego związku z uprzednim doświadczeniem. Feuerstein zakładał, że jeśli uświadomi się dziecku, jak ważne jest jego uczenie się, a jednocześnie zapewni mu się mediację/pomoc wspierającego nauczyciela, wówczas dziecko przez internalizację wytworzy własne poznawcze funkcje regulacyjne, które pierwotnie doświadczało we wspólnej pracy z dorosłym. Musimy pamiętać, że w każdym dziecku jest potencjał rozwojowy, który ujawnia się w określonym kierunku. Potencjał ten może wzmacniać, rozwijać kontakt z otoczeniem, ale także może go hamować. Feuerstein, zgadzając się z Wygostkim, mówił o rozwijaniu potencjału intelektualnego przez doświadczenie bodźców, ale owo doświadczenie powinno być na wstępie modyfikowane przez człowieka, którego nazywa mediatorem, czyli osobą towarzyszącą dziecku (podopiecznemu), wpływa na bodźce, które będą działać na dziecko (Tan

<sup>1</sup> Opierając się na opracowanym modelu teoretycznym, Reuven Feuerstein zaproponował dwie oddzielne grupy instrumentów: jedną poświęconą ocenie poznania, drugą poświęconą interwencji poznawczej. Teoria strukturalnej poznawczo-modyfikowalności stała się podstawową ideą, na której Feuerstein budował narzędzia oceny zwane Learning Propensity Assessment Device (LPAD) i teorią formy Mediated Learning Experience, które tworzy Feuerstein Instrumental Enrichment Program FIE – Standard składa się z 15 instrumentów, które mogą być używane w indywidualnych ustawieniach pracy, małych grupach lub w klasie. Materiały dostarczone podczas szkolenia pokrywają potrzebę intensywnego programu kognitywnego trwającego od 2 do 3 lat, w zależności od ilości godzin poświęconych programowi tygodniowo (3–5 godzin / na tydzień).

FIE – Basic składa się z 11 instrumentów i może być używany w tym samym ustawieniu, co program FIE-S. Materiały dostarczone podczas szkolenia pokrywają potrzebę 2-letniego intensywnego programu poznawczego. Instrumenty są podzielone na następujące grupy w zależności od ich wkładu w rozwój poznawczy: a) rozwój percepcyjny i motoryczny; b) orientacja przestrzenna ukierunkowana na etykietowanie werbalne; c) świadomość społeczna i emocjonalna; d) myślenie abstrakcyjne i integracyjne, e) znajomość treści.

Program FIE-S wymaga poziomu obowiązkowej biegłości, co utrudnia korzystanie z usług specjalnego wychowawcy i nauczyciela. Dlatego w przypadku pracy z dziećmi o różnorodnych potrzebach zalecane jest korzystanie (ale niekonieczne) na początku z programu FIE-B. Nie oznacza to, że poziom abstrakcji jest niski w programie FIE-B, oznacza to tylko, że sposób prezentacji jest bardziej dostosowany do dzieci wymagających szczególnego podejścia ze względu na ich niepełnosprawność. Powodem tego, jak podkreślił Feuerstein, jest to, że małe dzieci nisko funkcjonujące potrzebują szerokiego i powtarzalnego kontaktu z wiedzą ogólną, aby zapewnić prawidłowy rozwój. FIE zastosowano we wszystkich wyżej wymienionych sytuacjach i potwierdzono przez naukowców korzystne efekty programu; zob. [http://icelp.info/feuerstein-method/instrumental-enrichment-\(ie\).aspx](http://icelp.info/feuerstein-method/instrumental-enrichment-(ie).aspx) [dostęp: 15.06.2023].

Oon Seng 2003: 53–63). Uczenie przez mediację zakłada, że interwencja dorosłego, podczas gdy dziecko rozwiązuje zadanie, jest katalizatorem zmian rozumowania dziecka i pobudza je do nauki. Dlatego też mediacja zmienia struktury poznawcze. Mediacja uczy dziecko koncentracji i samodzielnego rozumowania, co pozwala na stałe podnoszenie efektywności struktur poznawczych. Pośredniczenie w procesie uczenia się – to szczególnie ważne zadanie dla nauczyciela pracującego z osobą z niepełnosprawnością intelektualną. To nie tylko pomoc w wyodrębnieniu, nazywaniu obiektów świata, ale także uczestniczenie w przełamywaniu oporów i pokonywaniu trudności. To także pomoc w uczeniu się, które pozwoli dziecku możliwie wiernie i skutecznie skonstruować obraz świata w swoim umyśle. Pośredniczenie nauczyciela w procesie uczenia się jest również związane z rozbudzaniem w dziecku potrzeby emocjonalnego oznakowania otoczenia. Można przyjąć, że poznawanie świata i emocje temu towarzyszące, to istotne obszary działań pośredniczących nauczyciela w pracy z uczniem. Jak właśnie stwierdza m.in. Feurestein (2002), nie można zostać człowiekiem bez pośredniego ucznia się. Prawdziwymi, naturalnymi pośrednikami są rodzice. Jednak oni z różnych powodów funkcję tę oddają innym (niańkom, wychowawcom, instytucjom), więc związki między rodzicami z dzieckiem są coraz luźniejsze. Rodzice rezygnują ze swoich naturalnych uprawnień i niestety nie zdają sobie sprawy, że rezygnują z czegoś bardzo ważnego. W przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną tę funkcję pośredniczenia najczęściej przejmuje nauczyciel. Jak twierdzi R. Feuerstein, aby ją dobrze pełnić, musi mieć właściwy rodzaj przekonania – musi wierzyć, że każde dziecko, niezależnie od stopnia upośledzenia umysłowego, może się rozwijać. Nauczyciel musi również być przekonany, że ludzi można zmieniać niezależnie od poziomu ich funkcjonowania i etiologii zaburzenia. R. Feuerstein wymaga od nauczyciela rzetelności w stosowaniu metod wzbogacających uczenie się, które mają pomóc dziecku odkrywać, co jest najcenniejsze i doświadczać procesu samorozwoju. Jak zaznacza: *inteligencja nie jest czymś z góry ustalonym i można ją wzbogacać. Jednocześnie w zachowaniu inteligentnym wyraża się zdolność człowieka do dostosowania się do zmiany w życiu, do różnych sytuacji i wychodzenia w relacje z innymi ludźmi* (Głodkowska 2012: 182). Feuerstein był bardziej zainteresowany potencjałem uczenia się i niewykorzystaną zdolnością. Zamienił potrzebę oceniania w możliwość uczenia się dla uczniów, tak aby każda ocena stała się doświadczeniem uczenia się, przeplatany podejściem diagnostycznym i interwencją lub remediacją. W ten sposób uczynił proces oceny „dynamicznym” i prawdziwie rozwojowym.

Nauczyciele mają wpływ na znaczącą modyfikację funkcji poznawczych poszczególnych słuchaczy poprzez pośredniczącą interwencję w uczenie się. Zmiana strukturalna / stworzenie nowych struktur poznawczych to coś więcej niż tylko wzrost treści, wiedzy czy nabytych umiejętności (Lebeer 2016: 19–35).



Nauczyciel, pełniący rolę mediatora, dostosowuje bodźce pochodzące ze środowiska edukacyjnego, wybierając odpowiednie, zwiększając bądź zmniejszając ich siłę, kontrolując kolejność. Nauczyciel staje się aktywnym uczestnikiem zachodzącej interakcji bodziec-słuchacz-reakcja, działając w ramach pośredniej interwencji, przekazując bodźce w szczególny sposób. Jest gotowy do inicjowania sytuacji edukacyjnej i sprawnego reagowania na niewłaściwy jej przebieg, motywuje słuchaczy, potrafi wykorzystać informację (nie tylko werbalną) przekazywaną przez słuchacza, dostosowuje swoje działania do aktualnych potrzeb i sprawności uczącego się, podtrzymuje aktywność uczestnika zajęć. W centrum uwagi stawia zachodzące procesy, prowadzące do nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji. Co więcej, w metodzie doświadczania upośrednianego uczenia się istotną rolę pełni transmisja kulturowa. Rozumienie rzeczywistości przez pryzmat kulturowo-społeczny, budowanie środowiska uczenia się opartego na wartościach dziedzictwa kulturowego wspomaga szybszy rozwój struktur poznawczych słuchaczy. Skuteczność podejmowanej interwencji opiera się na jednoczesnym łączeniu nastawienia na rozwój procesów intelektualnych i procesów emocjonalnych. Wykonywane ćwiczenia powinny być istotne z osobistego punktu widzenia, aby słuchacze wykonywali je z zaangażowaniem, nie mogą być tylko sztucznymi zadaniami z podręcznika.

Ta zmiana postrzegania sposobu kształcenia względem osób z zespołem Downa dorosłych nie jest łatwa, ale bardzo satysfakcjonująca.

## O metodzie na przykładzie pracy z osobami z zespołem Downa

Od 2019 roku realizuję swój innowacyjny projekt polegający na współuczestnictwie osób z zespołem Downa i ich rodziców w różnych formach aktywności na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy. Projekt, jako działanie na rzecz osób z zespołem Downa i ich rodzin, ciągle trwa i mamy ogromną nadzieję, że będzie tak jeszcze przez wiele lat.

Poprzez swoje wspólne działania pokazujemy, jak ważne jest podejmowanie wspólnych działań na rzecz osób z zespołem Downa. Nie tylko w środowisku lokalnym, ale również na uczelniach, na których jako nauczyciele akademicy kształcimy nauczycieli, terapeutów, logopedów, psychologów, pedagogów, a zamknięcie danej grupy społecznej tylko i wyłącznie w książkach, artykułach, konferencjach itp. jest niewystarczające. Należy spotkać się twarzą w twarz, aby w pełni zrozumieć potrzeby drugiego człowieka, w tym osoby z zespołem Downa

i ich rodzin<sup>2</sup>. W każdą środę spotykamy się na zajęciach z terapii prowadzonej metodę Instrumental Enrichment Reuvena Fowersteina<sup>3</sup>.



Fot. 1. Rówieśnicze wspieranie przy wykonywaniu zadania. *W tym przypadku, chyba wszystko jest w porządku...?* (fot. Piotr Cząstochowski)

Dorośle osoby z zespołem Downa, u których często rozwój zostaje utrudniony lub wręcz zahamowany, w wyniku braku określonych operacji, które nie pojawiły się spontanicznie i przyjmując założenie, że operacje te pojawiają się w określonym wieku spontanicznie, jeśli się nie pojawią, przyjmujemy, że stan taki już się nie zmieni. Osoba z zespołem Downa w takim ujęciu nie ma szans na rozwój poza ograniczony zakres, a osoby uczące nie robią nic, aby to zmienić, uważając to za niemożliwe. Tak wygląda sytuacja osób z niepełnosprawnością intelektualną w tradycyjnym ujęciu psychologii rozwojowej.

<sup>2</sup> Więcej o innych wspólnych działaniach, czytelnik znajdzie w rozdziale P. Cząstochowski, M. Jabłoński, P. Łangowska, *Śmiech jako łącznik: uczeń – nauczyciel – rodzic* [w:] P.P. Grzybowski, K. Marszałek (red.), *Kultury śmiechu a edukacja* (s. 107–117), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2023.

<sup>3</sup> Sam wymiar czysto praktyczny pragnę ukazać na podstawie fotografii, które były wykonane w trakcie zajęć. Jest to świadomie podjęty zabieg, ponieważ nie chcielibym/nie chcę niczego sugerować, udowadniać, podpowiadać. Przyjmuję zasadę metodologiczną: Jak jest i co się dzieje każdy widzi.



Fot. 2. Skupienie, uwaga, koncentracja, drogą do sukcesu  
(fot. Piotr Cząstochowski)

Inaczej jest w metodzie Feuersteina<sup>4</sup>, gdzie to w poszukiwaniu jednolitego programu pracy dla tej różnorodnej grupy stworzył on uniwersalny program oparty na uczeniu sposobów i strategii myślenia. Dzięki tej metodzie nie nauczymy się np. czytać, lecz ćwiczymy umiejętności, które są niezbędne do nauki czytania.

Podobnie nauczyciel stosując tę metodę, nie uczy matematyki –wpływa natomiast na procesy konieczne do nauki pojęć matematycznych. Nie naucza konkretnego materiału, który łatwo może zostać zapomniany, lecz uczy dzięki tej metodzie strategii, sposobów myślenia i kształtuje umiejętności poznawcze które umożliwiają uczenie.

---

<sup>4</sup> Przy ocenie funkcji poznawczych wykorzystujemy narzędzie diagnostyczne zwane Learning Propensity Assessment Device (LPAD), gdzie bierzemy pod uwagę następujące zmienne: a) użycie pięciu zmysłów; b) odkrywanie w sposób usystematyzowany; c) oznaczenia. Słownictwo dotyczące treści: nauki ścisłe, nauki społeczne, zdrowie itp.; d) czas; e) orientacja w przestrzeni; f) zebranie odpowiednich danych; g) zachowanie stałości; h) wzięcie pod uwagę dwóch źródeł informacji. Ocena odbywa się trzy razy do roku w następujący sposób, że na pierwszych zajęciach zaznacza się jednym wybranym z trzech kolorów pierwsze pola przy umiejętności, która najlepiej oddaje funkcjonowanie podopiecznego. W połowie czasu trwania terapii zaznaczamy drugi raz innym kolorem umiejętności poznawcze. Następnie na koniec roku zaznaczamy po raz trzeci i zsumowujemy umiejętności pomnożone przez cyfry z odpowiednich rubryk.



Fot. 3. Na tych zajęciach lęk przed przyjściem do tablicy nie istnieje...  
(Sudoku – to jest to co lubię) (fot. Piotr Częstochowski)



Fot. 4. Dorosłe osoby z zespołem Downa i ich rodzice zgłaszają się do odpowiedzi  
(specyfiką zajęć jest to, że wszyscy aktywnie w nich uczestniczą)  
(fot. Piotr Częstochowski)

Niezwykle ważnym punktem teorii jest założenie, iż każdy człowiek ma w sobie ogromny potencjał zmian. Rozwój odbywa się w każdej jednostce, bez względu na środowisko, z którego pochodzi, wiek, diagnozę czy określony iloraz



inteligencji. Określony iloraz inteligencji mierzony testami nie odzwierciedla potencjału danej osoby, nie może więc przewidzieć, czego dana osoba może się nauczyć, i jak dalece rozwinąć. Według profesora Feuersteina inteligencja jest raczej strukturą, która dzięki wpływowi z zewnątrz podlega ciągłym zmianom, co daje jej ogromny potencjał rozwoju. Jeśli przyjmujemy ideę profesora Rauvena Feuersteina i popatrzymy na osobę z niepełnosprawnością intelektualną, jako zdolną do przekraczania barier bez względu na wiek czy stan obecnego funkcjonowania, otwiera się przed nami świat wielorakich możliwości. Dany człowiek prowadzony odpowiednio przez mediatora odkrywa świat, który zostaje mu przybliżony na odpowiednim dla niego poziomie, modalności, o odpowiednim stopniu złożoności. Poznaje i zaczyna rozumieć relacje, zasady, reguły. To na nas spoczywa ciężar zrozumienia możliwości i ograniczeń danej osoby, jego sposobu patrzenia na świat, zrozumienia, czego one nie rozumieją i pokierowania w ten sposób, by samo odnalazło rozwiązanie. W tym procesie wszystkie nowe informacje tworzą logiczną całość, a przede wszystkim odnoszone są do otaczającej nas rzeczywistości, zmieniając jej percepcję w oczach dziecka. Tworzenie takiej właśnie struktury stworzonej z określonych pojęć, sposobów, reguł i zasad, na tyle uniwersalnej by móc odnosić ją do każdego zjawiska w otaczającym nas świecie to właśnie cel uczenia strukturalnego (nadawania struktury myślenia).



Fot. 5 W poszukiwaniu klucza do rozwiązania zadania  
(fot. Piotr Częstochowski)

Uczenie się przez mediację zakłada, że interwencja terapeuty, podczas gdy osoba z niepełnosprawnością rozwiązuje zadanie, jest katalizatorem zmian rozu-

mowania osoby uczącej się i pobudza ją do nauki. Dlatego też mediacja zmienia struktury poznawcze.

Mediacja uczy koncentracji i samodzielnego rozumowania, co pozwala na stałe podnoszenie efektywności struktur poznawczych.

Celem programu jest przezwyciężenie problemów w funkcjonowaniu poznawczym, jakie mają uczestniczące w nim osoby z zespołem Downa. Do problemów tych należą m.in.: brak umiejętności gromadzenia danych, ślepe podążanie za instrukcją, nieumiejętność zadawania adekwatnych pytań, tendencja do traktowania każdego problemu, tak jakby był problemem nowym i pomijanie jego związku z uprzednim doświadczeniem.

Doświadczenie uczenia się w mediacji różni się od doświadczenia uczenia się bezpośredniego, ale też sama mediacja jako rodzaj interakcji, różni się od interakcji niespełniających jej kryteriów (Ober-Łopatka 2012).

Należy pamiętać, że w przypadku dorosłych osób z ZD, u których często rozwój jest utrudniony lub wręcz zahamowany, przyjmuje się, że taki stan już się nie zmieni. Dzieje się tak w wyniku braku określonych operacji, które nie pojawiły się w konkretnym wieku spontanicznie i można założyć, że już się nie pojawią. Natomiast w koncepcji Feuersteina niezwykle ważnym punktem jest założenie, że każdy człowiek ma w sobie ogromny potencjał zmian. Rozwój odbywa się w każdej jednostce, bez względu na środowisko, z którego pochodzi, wiek, diagnozę, czy jej iloraz inteligencji.



Fot. 6. *Moment... Daj mi pomyśleć.* Mediowanie to siła ciszy i spokoju wszystkich uczestników (fot. Piotr Częstochowski)



Określony iloraz inteligencji mierzony testami nie odzwierciedla potencjału danej osoby, nie można więc przewidzieć czego może się ona nauczyć i jak dalece rozwinąć. Według Feuersteina inteligencja jest raczej strukturą, która dzięki wpływowi z zewnątrz podlega ciągłym zmianom, co daje jej ogromny potencjał rozwoju (Głodkowska 2012: 25.) Jeśli przyjmiemy ideę R. Feuersteina i popatrzymy na osobę z niepełnosprawnością intelektualną jako zdolną do przekraczania barier bez względu na wiek czy stan obecnego funkcjonowania, otwiera się przed nami wachlarz wielorakich możliwości. Uczenie się przez mediację zakłada, że interwencja terapeuty, gdy osoba z niepełnosprawnością i rodzic rozwiązują zadanie, jest katalizatorem zmian rozumowania osoby uczącej się – pobudza ją do nauki. W momencie trudności przy wykonaniu zdania to właśnie śmiech, atmosfera radości obniżają m.in. napięcie związane z popełnianymi w trakcie zajęć błędami, co pozwala uczyć się koncentracji i samodzielnego rozumowania służących podnoszeniu efektywności struktur poznawczych. Celem programu jest przezwyciężenie problemów w funkcjonowaniu poznawczym, jakie mają zarówno uczestniczące w nim osoby z ZD, jak i ich rodzice. Do trudności tych należą m.in.: brak umiejętności gromadzenia danych, ślepe podążanie za instrukcją, nieumiejętność zadawania adekwatnych pytań, tendencja do traktowania każdego problemu, tak jakby był problemem nowym, i pomijanie jego związku z uprzednim doświadczeniem.



Fot. 7. Przygotowywanie się do poszukiwania, wzorów, zasad i odpowiednich strategii przy łączeniu kropek (fot. Piotr Częstochoński)

Bardzo często osoba z niepełnosprawnością intelektualną nie jest w stanie samodzielnie zrozumieć znaczeń otrzymywanych bodźców. Bez mediatora proces uczenia się staje się długi, trudny i mało efektywny dla dziecka. W nowej sytuacji i z nowymi zadaniami dziecko nie wie, co jest ważne, a co mniej istotne, co ma znaczenie, a co tego znaczenia nie ma.



Fot. 8. Prowadzący przypomina, że łączenie kropek to pierwszy krok do rozwoju i dobrego samopoczucia... (fot. Piotr Czesztochowski)

To dorosły – mediator – nadaje znaczenie obserwowanym zjawiskom, z którymi dziecko się spotyka i które próbuje zrozumieć. Taka postawa mediatora – znającego aspekty aktu umysłowego, mapy poznawczej, operacji umysłowych oraz kryteriów mediacji – sprawia, że proces uczenia się dziecka jest możliwy w każdych warunkach (Feuerstein i in. 2002). Dziecko, które zdiagnozowano m.in. jako dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, jest narażone na niebezpieczeństwo organicznych zaburzeń, oraz mniejszą dozę uczenia przez doświadczenia. Mechanizm najczęściej jest taki: napotykane trudności obniżają poziom oczekiwań wobec dziecka i zniechęcają je do konsekwentnego podejmowania wysiłków, podczas gdy właśnie wtedy najbardziej potrzebuje ono zachęty (Wojciechowska 2014). Duże znaczenie dla skutecznych zmian mają powtórzenia materiału w różnych formach. Nowe sposoby myślenia i funkcjonowania potrzebują konsolidacji, aby stać się integralną częścią zdrowych przyzwyczajeń i nawyków poznawczych.

## Zamiast zakończenia

Mam nadzieję, że ukazanie – choć w wielkim skrócie – drogi od Lwa Wygostkiego do Reuvena Fouersteina po praktyczne zastosowanie metody tego ostatniego, będzie przyczynkiem do głębszej refleksji nad ukazanymi koncepcjami. Musimy pamiętać, że Feuerstein myślał poza tradycjami swoich czasów. Kiedy inni modyfikowali materiały dla osób z trudnościami w nauce, postanowił zainwestować swoją energię w modyfikację tych uczniów bezpośrednio. Kiedy behawioryzm patrzył na bodźce i zachowania wyjściowe, Feuerstein postanowił skupić się nie tylko na organizmie, ale na wewnętrznej strukturze poznania. Podczas gdy programy interwencyjne często dotyczyły treści, Feuerstein był bardziej zainteresowany wstępnymi pytaniami i sposobami pomagania ludziom w nauce. Psychoanaliza dotyczyła emocji i czynników poprzedzających, ale Feuerstein wolał szukać innych pośredniczących czynników, które wpływają na przyszły rozwój poznawczy. Ja, pracując od 1995 roku z osobami chorymi i z niepełnosprawnościami, próbuję zrozumieć możliwości rozwojowe, a także rozpoznać istniejące ograniczenia tych osób. Stawiam ciągle pytanie, jak osoba z niepełnosprawnością intelektualną radzi sobie z nowymi dla siebie sytuacjami rozwojowymi? Pamiętając, że zgodnie z koncepcją Feuersteina człowiek najefektywniej uczy się, gdy jego wyzwaniem jest nowy i trudny materiał poznawczy. Pozwala to na przejście z pozycji biernego biorcy wdrukowanego w koncepcje człowieka na pozycję osoby świadomie wpływającej na losy swego życia. Tworząc z niego własny kształt i formę, a może jeszcze coś więcej...?

## Bibliografia

- Brzezińska A.I. (2006), *Przedmowa do drugiego wydania polskiego. Dlaczego dzieło Wygostkiego ciągle fascynuje?* [w:] L.S. Wygostki, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa.
- Czapiga A. (2006), *Zastosowanie pojęcia strefy najbliższego rozwoju L.S. Wygostkiego w diagnozie dzieci niepełnosprawnych umysłowo* [w:] S. Mihilewicz (red.), *Psychologiczno-pedagogiczne problemy wspomagania rozwoju dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Częstochowski P., Jabłoński M., Łangowska P. (2013), *Śmiech jako łącznik: uczeń – nauczyciel – rodzic* [w:] P.P. Grzybowski, K. Marszałek (red.), *Kultury śmiechu a edukacja* (s. 107–117), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Engeström Y. (1987), *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit, Helsinki.
- Feuerstein R. et al. (1979), *The dynamic assessment of retarded performers: The Learning Potential Assessment Device, theory, instruments, and techniques*, University Park, Baltimore, MD.
- Feuerstein R. et al. (1980), *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*, University Park, Baltimore, MD.

- Feuerstein R. et al. (1986), *LPAD manual*, ICELP, Jerusalem.
- Feuerstein R. (1990), *The theory of structural modifiability* [in:] B. Presseisen (ed.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction*, National Education Association, Washington, DC.
- Feuerstein R. et al. (1995), *Revised LPAD examiner's manual*, ICELP, Jerusalem.
- Feuerstein R., Feuerstein S. (1991), *Mediated learning experience: A theoretical review* [in:] R. Feuerstein, P. Klein, A. Tannenbaum (eds), *Mediated learning experience: Theoretical, Psychosocial, and Learning Implications*, Freund, Tel Aviv–London.
- Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L.H., Rand Y. (2006), *Creating and Enhancing Cognitive Modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*, International Centre for the Enhancement of Learning Potential, Jerusalem.
- Feuerstein R., Feuerstein R.S., Schur Y. (1997), *Process as content in education of exceptional children* [in:] A. Costa, R. Liebman (eds), *If Process were Content: Sustaining the Spirit of Learning*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Feuerstein R., Lewin-Benham A. (2012), *What Learning Looks Like: Mediated Learning in Theory and Practice, K-6*, Teachers College, Columbia University, New York–London.
- Filipiak E. (2002), *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Filipiak E. (2003), *O implikacjach edukacyjnych koncepcji L.S. Wygotskiego*, Edukacja. Studia. Badania. Innowacje, 1(81): 47–57.
- Filipiak E. (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Frankl V. (2017), *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Fromm E. (2011), *Ucieczka od wolności*, Czytelnik, Warszawa.
- Głodkowska J. (2012), *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków–Warszawa.
- Gruszczyk-Kolczyńska A.E., Zielińska E. (2009), *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole. Podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz zabawy i sytuacje zadaniowe sprzyjające intensywnemu wspomaganiu rozwoju umysłowego i kształtowaniu umiejętności*, Edukacja Polska, Warszawa.
- Hajduk E. (2005), *Człowiek dobry*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Klus-Stańska D., Szymański M.J., Szymański M.S. (red.) (2003), *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kowalik S. (2012), *Pomoc w dochodzeniu i utrzymaniu własnej dorosłości przez osoby niepełnosprawne* [w:] R. Kijak (red.), *Niepełnosprawność w zwierciadle dorosłości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Lebeer J. (2016), *Significance of the Feuerstein approach in neurocognitive rehabilitation*, *NeuroRehabilitation*, 39(1): 19–35; doi:10.3233/nre-161335.
- Smykowski B. (2000), *Prymitywizm a wyższe formy zachowań* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. VI. *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Tan Oon Seng (2003), *Mediated Learning and Pedagogy: Applications of Feuerstein's Theory in Twenty-First Century Education REACT*, *Nanyang Technological University & National Institute of Education*, 22, 1: 53–63.

- 
- Wygostki L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa.
- Wygostki L.S., (1989), *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa.
- Wygostki L.S. (1995), *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka* [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Wygostki L.S. (2002), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Wygostki L.S. (2006), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa.