

MAGDALENA GROCHOWALSKA

Zachowanie prospołeczne dzieci sześciolletnich

Od pewnego czasu w psychologii i pedagogice obserwuje się wzrost zainteresowań problemami życia społecznego. Przedmiotem studiów coraz częściej stają się złożone formy społecznego zachowania się dziecka w wieku przedszkolnym, w tym także jego umiejętności współpracy i współdziałania, czyli czynności kooperacyjne będące jedną z kategorii zachowań prospołecznych (M.Grochowalska 1987).

Zachowania te stanowią ważny składnik struktury osobowości, która kształtuje się od wczesnego okresu życia człowieka i, mimo narastania w czasie nowych elementów, wskazuje w różnych aspektach ciągłość i trwałość. Normy społeczne przyswojone w dzieciństwie stają się podstawą dalszego rozwoju społeczno-moralnego jednostki.

Rozwój społeczny to zdobycie dojrzałości do współżycia w grupie, podejmowanie nowych ról społecznych. Do osiągnięcia owej dojrzałości potrzebny jest długotrwały proces socjalizacji, czyli kształtowania się społecznie pożądanych cech osobowości i postaw prospołecznych (J.Reykowski 1978) oraz umiejętności podejmowania i wykonywania czynności zespołowych (M.Przetacznikowa 1983).

Dziecko jednak nie rodzi się istotą społeczną w tym

znaczeniu, że może łatwo obcować z innymi ludźmi. Aby mogło nauczyć się współżycia społecznego musi mieć duże możliwości uczenia się oraz odpowiednie warunki do tego (B.Hornowski 1985). Pedagodzy i psycholodzy zgodni są co do tego, że najważniejszym czynnikiem wpływającym na rozwój społeczny dziecka jest rodzina. Jednakże z czasem podstawowe wpływy rodziny zostają uzupełniane przez oddziaływanie instytucjonalne, jakiemu poddane jest dziecko w przedszkolu, a potem w szkole. Wykorzystanie odpowiednich środków, form i metod działania, dostosowanych do potrzeb i możliwości dziecka pozwala tak organizować proces wychowania, aby sprzyjał on w jak największym stopniu uspołecznianiu. Przejście spod wyłącznego wpływu rodziny do grupy rówieśniczej pozwala dziecku przezwyciężyć charakterystyczny dla niego egocentryzm na rzecz zachowań prospołecznych. Dzieci uczęszczające do przedszkola przez cztery lata częściej dostrzegają potrzebę wspólnego działania i w większym stopniu podejmują czynności o charakterze prospołecznym niż dzieci objęte wychowaniem przedszkolnym tylko przez rok (S.Guz 1987).

Zachowania prospołeczne, zgodnie z koncepcją J.Reykowskiego, mogą przejawiać się w trzech kategoriach zachowań, jako: czynności allo/socjo/centryczne, pomocne i kooperacyjne. Pierwsze z nich są zorganizowane tak, aby kto inny osiągnął korzyść, podczas gdy podmiot poświęca ważne dobro osobiste. W wyniku działania drugich ktoś odnosi korzyść, a podmiot ponosi jedynie naturalne koszty czynności (czas, wysiłek). Natomiast wynikiem czynności kooperacyjnych są korzyści zarówno podmiotu, jak i innych osób, bez ponoszenia strat.

Czynnościami kooperacyjnymi są współpraca i współdziałanie. Ich realizacja wymaga od dziecka umiejętności uczestniczenia w zajęciach zespołowych, wykonywania poleceń kierowanych indywidualnie do niego oraz odnoszących

się do całej grupy, a także przewodzenia lub podporządkowywania się kolegom.

Zdolność do współpracy i współdziałania uważana jest za ważny składnik rozwoju społecznego i gotowości szkolnej dziecka. Dziecko 6-letnie o prawidłowym rozwoju społeczno-emocjonalnym potrafi przystosować się do nowych sytuacji, umie nawiązywać i podtrzymywać kontakty społeczne z rówieśnikami i osobami dorosłymi oraz współdziałać z grupą i podporządkowywać się regułom obowiązującym wszystkich jej członków. Ustalono, że zdolność do współpracy wzrasta z wiekiem. Młodsze dzieci (3-4-letnie) potrafią często bawić się obok siebie, lecz nie ze sobą. Bawią się niekiedy tymi samymi zabawkami, nie współdziałają jednak w zabawie. Dopiero u dzieci 5-letnich daje się zauważyć tendencja do nawiązywania kontaktów i współdziałania z rówieśnikami, a dzieci z najstarszej grupy przedszkolnej (6-7-letnie) już w pełni dostosowują się do wydawanych poleceń i wyraźnie współpracują w zabawie (S.Guz 1987; M.Kwiatowska 1988).

S.Guz (1984, 1987) w toku sytuacji eksperymentalnych, badających zdolności dzieci 6-letnich do przejawiania zachowań altruistycznych, pomocnych i kooperacyjnych stwierdziła, że u 88 % badanych nie występują zachowania altruistyczne. Należałoby przypuszczać, że dzieci w tym wieku najczęściej podejmować będą zachowania kooperacyjne, ze względu na korzyści przynoszone samemu dziecku. Okazało się jednak, że dzieci 6-letnie najczęściej przejawiają zachowania pomocne. Z obserwacji wynika, że przyczyną trudności we współdziałaniu jest często brak właściwej organizacji pracy ze strony kierownika zespołu.

Dzieci pełniące rolę kierownika pojmują ją wąsko, obowiązki swoje sprowadzając do podziału zadań albo do kontroli ich wykonania. Niewiele dzieci = kierowników do

swoich obowiązków zalicza udzielanie pomocy innym dzieciom, członkom zespołu, nie wiedząc, że taka pomoc może ułatwić wspólną zabawę. Czynności pomocne to kategoria zachowań prospołecznych wymagająca stałego ćwiczenia i utrwalania, ale często podejmowana samodzielnie przez dzieci. Wykorzystując tę właściwość należy przypuszczać, że zwiększenie oddziaływań wychowawczych prowadzących do utrwalania zachowań pomocnych ułatwi dzieciom przejawianie zachowań kooperacyjnych. O ile niemal wszystkie dzieci dostrzegają i rozumieją konieczność współpracy, o tyle ich realizacja okazuje się trudna ze względu na brak specyficznych zdolności.

Stwierdzono, że przejawianie przez dzieci zachowań prospołecznych (w tym kooperacyjnych) jest w dużym stopniu wynikiem socjalizacji, jakiej poddane jest dziecko w rodzinie i w grupie rówieśniczej. Stosując odpowiednie zabiegi wychowawcze, już kilkuletnie dziecko można nauczyć przejawiania tych zachowań.

W procesie kształtowania zachowań prospołecznych u dzieci 6-letnich szczególnie ważne zdaje się być modelowanie, najbardziej odpowiadające właściwościom rozwojowym dziecka w tym wieku. Ten rodzaj oddziaływania wychowawczego wpływa na dziecko przez jego chęć upodobnienia się do atrakcyjnej dlań osoby. Początkowo jest to jedynie naśladowanie zewnętrznych zachowań. Z czasem przechodzi do przejmowania kryjących się za tymi zachowaniami norm i wartości, czyli do identyfikacji. Zaletą modelowania jest to, że dostarcza dziecku konkretnych wzorów zachowań, adekwatnych do danej sytuacji (S.Guz 1984).

Czynności podmiotu nie muszą być wiernym odtworzeniem czynności modelu (kolegów, rodziców, wychowawców), a wystarczy, że będą posiadały ten sam charakter i miały ten sam motyw (M.Przetacznikowa 1983; U.Bronfenbrenner 1970).

Modelowanie może być tym wpływem wychowawczym, który pomoże wytworzyć pożądane u dzieci zachowania społeczne, wzbogacając zakres i możliwości oddziaływań nauczycielek przedszkola. Jako metoda bardzo prosta do zastosowania może i powinna się znaleźć już w pracy z dziećmi najmłodszymi.

METODA I MATERIAŁ BADAŃ

W procesie wychowania zmierzamy do tego, aby dziecko przyswoiło sobie i zinternalizowało różne normy. Szczególne znaczenie mają tutaj normy kształtujące gotowość do bezinteresownego działania na rzecz innych ludzi, ułatwiające współżycie w grupie. Analiza literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, że rozwój społeczny dziecka w wieku przedszkolnym jest zdeterminowany wieloma czynnikami, w tym wpływem otoczenia.

Celem przedstawionej pracy jest zaobserwowanie w jakim stopniu zastosowanie modelowania pozwala kształtować jedną z cech społecznych u dzieci 6-letnich. Referowane poniżej wyniki obejmują wąski fragment badań i dotyczą określenia skuteczności modelowania w odniesieniu do bezpośredniego efektu, jak i efektu zgeneralizowanego, ale w zakresie jednej kategorii zachowań (udzielania pomocy).

Przed przystąpieniem do badań właściwych przeprowadzono badania wstępne oceniające sytuacje kontrolne występujące w eksperymencie. Objęto nimi dzieci nie występujące w badaniach właściwych. Badania te pozwoliły na lepszą organizację eksperymentu, dobranie odpowiedniej skali punktowej do oceny zachowań w sytuacjach kontrolnych oraz ustalenie formy zachęty kierowanej do dzieci przez osoby występujące w eksperymencie.

Przedmiotem badań, przeprowadzonych w okresie X-XII 1986 r., było zachowanie dzieci uczęszczających do najstarszych oddziałów dwóch przedszkoli w Krakowie. Badaniami objęto 50 dzieci (25 z grupy eksperymentalnej - E i 25 z grupy kontrolnej - K).

Badania właściwe przeprowadzono w dwóch etapach. W pierwszym dokonano selekcji dzieci do dwóch grup - eksperymentalnej i kontrolnej. W celu ustalenia równoważności grup przy doborze dzieci badanych kierowano się następującymi kryteriami: liczebnością grup, okresem uczęszczania do przedszkola, wiekiem, strukturą rodziny, warunkami bytowymi oraz liczebnością rodzeństwa. Zmienną eksperymentalną różniącą obie grupy były stosowane zabiegi wychowawcze, których celem uczyniono wpływanie na rozwój określonych zachowań prospołecznych u dzieci.

Badania w grupie eksperymentalnej rozpoczęto od zaprezentowania utworów literackich, opracowanych na potrzeby eksperymentu. Były to: wiersz poparty historyjką obrazkową i teatr kukiełkowy. Cechą dominującą w ich treści było udzielanie wzajemnej pomocy przez występujące postacie. Prezentowany model przedstawiono tak, aby w jak największym stopniu podobny był do badanych.

Po wprowadzeniu utworów (w odstępie 3 dni) rozmawiano z dziećmi. Celem tych rozmów było zorientowanie się, czy wszystkie dzieci właściwie zrozumiały ich treść.

Po upływie dwóch tygodni dzieci z grupy eksperymentalnej i kontrolnej (nie poddane nowym wpływom wychowawczym) uczestniczyły w dwóch celowo zorganizowanych sytuacjach kontrolnych. Pierwsza, badająca efekt bezpośredni modelowania, polegała na udzielaniu pomocy osobie starszej od badanego, która znalazła się w identycznej sytuacji jak bohaterka inscenizacji (niosła dużo ciężkich książek). Druga, badająca efekt zgeneralizowany, polegała

na udzielaniu pomocy w tej samej sytuacji, co w prezentowanym utworze, ale dziecku, czyli innej osobie niż przedstawiony model (osoba dorosła). Obie sytuacje dotyczyły normy - udzielanie pomocy (czyli normy występującej w wierszu i teatrzyku). Zarówno osoba dorosła, jak i dziecko uczestniczące w eksperymencie były nieznane grupie. Udział dzieci w sytuacjach kontrolnych odbywał się indywidualnie, poza salą przeznaczoną do zajęć grupowych.

Zachowanie się badanych wobec napotkanych osób potrzebujących pomocy oceniano w sposób niewidoczny dla dzieci, według skali punktowej ustalonej w badaniach wstępnych. Ilość uzyskanych punktów uzależniono od rodzaju zachęty kierowanej ze strony osoby potrzebującej pomocy do dziecka; mogło ono uzyskać odpowiednio:

- 10 punktów - pomoc spontaniczna, bez zachęty,
- 6 punktów - zachęta stwierdzająca konieczność pomocy, nie skierowana bezpośrednio do dziecka,
- 3 punkty - zachęta skierowana bezpośrednio do dziecka,
- 0 punktów - brak pomocy, mimo drugiej zachęty.

Uzyskane wyniki charakteryzowano stosując wartości procentowe i średnie arytmetyczne. W celu porównania średnich wskaźników obliczono wariancję, a następnie sprawdzono istotność statystyczną testem t oraz testem z (Cz. Nowaczyk 1985).

ANALIZA WYNIKÓW

Analiza porównawcza zachowań występujących w sytuacji udzielania pomocy osobie dorosłej, a więc badająca efekt bezpośredni modelowania, wykazała, że dzieci w grupie eksperymentalnej o wiele częściej podejmowały zachowania prospołeczne (64 %) niż dzieci w grupie kontrolnej (24 %).

Wśród dzieci udzielających pomocy osobie dorosłej bez zachęty znajdują się jedynie dzieci poddane wcześniejszym wpływom wychowawczym (grupa E).

Obie porównywane grupy różnią się także wartością średnich wskaźników obliczonych dla tej sytuacji. Średni wskaźnik dzieci objętych modelowaniem (grupa E) jest wyższy (3,52) od wskaźnika dzieci pozbawionych modelowania (grupa K - 0,84). Różnica jest istotna statystycznie ($t = 3,34$).

Analizując otrzymane wyniki stwierdzono różnice liczebności dzieci zachowujących się prospołecznie i nie przejawiających tego typu zachowań. Różnica między grupami jest istotna statystycznie ($z = 3,10$).

Wyniki uzyskane w drugiej sytuacji, badającej efekt zgeneralizowany - udzielanie pomocy dziecku, potwierdziły występujące różnice między grupami. Pomocy napotkanemu dziecku udzieliło 36 % badanych z grupy eksperymentalnej i 12 % z grupy kontrolnej. Podkreślić należy, że wszystkie dzieci zachowujące się prospołecznie w grupie kontrolnej udzieliły pomocy dopiero po drugiej zachęcie słownej, a w grupie eksperymentalnej 8 % dzieci udzieliło pomocy bez zachęty.

Fakt, że dzieci z grupy eksperymentalnej również w tej sytuacji częściej udzielały pomocy potwierdza obliczony średni wskaźnik - dla grupy E = 1,88, dla grupy K = 0,36. Różnica jest istotna statystycznie ($t = 2,35$).

Także w tej sytuacji między grupami stwierdzono różne liczebności dzieci udzielających i nie udzielających pomocy. Dychotomizacja zmiennej - udzielanie pomocy - pozwoliła na porównanie różnic, które okazały się istotne statystycznie ($z = 2,10$).

Podsumowując różnice w zachowaniu obu grup można powiedzieć, że dzieci z grupy eksperymentalnej,

obserwujące zachowanie modelu, częściej zachowują się w ten sam sposób co model w sytuacji identycznej do modelowej, a także przenoszą to zachowanie na sytuację podobną. Osiągają tym samym nie tylko bezpośredni, ale i zgeneralizowany efekt modelowania.

Należy jednak zwrócić uwagę na różne wyniki osiągnięte w zakresie bezpośredniego i zgeneralizowanego efektu modelowania. Grupa eksperymentalna, osiągająca w obu sytuacjach lepsze wyniki niż grupa kontrolna, uzyskała w sytuacji udzielania pomocy osobie dorosłej średni wskaźnik 3,52, podczas gdy w sytuacji udzielania pomocy dziecku wyniósł on 1,88. Porównując oba wskaźniki widzimy, że w przeprowadzonym eksperymencie uzyskany bezpośredni efekt modelowania jest wyższy od efektu zgeneralizowanego w zakresie jednej kategorii zachowań.

Zestawiono również uzyskane wyniki z okresem uczęszczania dzieci do przedszkola. Ze względu na to, że tylko część dzieci w wieku przedszkolnym objęta jest systematycznym wychowaniem przedszkolnym przez cztery lata, a wiele z nich uczęszcza do przedszkola tylko przez jeden rok sprawdzono, czy ma to wpływ na udzielanie pomocy przez dzieci 6-letnie. Okazało się, że częściej udzielały pomocy dzieci uczęszczające do przedszkola dłużej niż jeden rok. W sytuacji pierwszej stanowiły one dla grupy eksperymentalnej 93 %, a dla grupy kontrolnej 83 % wszystkich udzielających pomocy. W sytuacji drugiej wśród dzieci udzielających pomocy (w obydwu grupach) nie było ani jednego dziecka uczęszczającego do przedszkola pierwszy rok.

Wynikać to może z procesu socjalizacji, jakiemu poddane jest dziecko w przedszkolu. Dzieci przebywające tam dłużej mają więcej okazji do udzielania pomocy innym, a tym samym mają bardziej utrwalony ten rodzaj zachowań.

KONKLUZJE PEDAGOGICZNE

Sam fakt uczęszczania dziecka do przedszkola nie wystarczy do osiągnięcia przez nauczyciela założonych zadań wychowawczych. Rozwojem społecznym dziecka zaczynamy kierować już od pierwszych dni jego pobytu w grupie przedszkolnej. Uwzględnienie własnej aktywności dziecka wydaje się szczególnie ważne dla tego procesu. Podstawę, na której opiera nauczyciel system metod wychowania społeczno-moralnego, stanowią doświadczenia dziecka gromadzone w przedszkolu i poza nim. Ze względu na to, że kilkuletnie wychowanie przedszkolne może w pewnym stopniu kompensować pojawiające się niekiedy braki środowiska rodzinnego, w pracy nauczyciela szczególnie ważne jest świadome postępowanie i odpowiednie stymulowanie rozwojem dziecka. Przyjęcie określonego systemu metod wychowania społeczno-moralnego ułatwi tę pracę.

Powszechnie stosowaną metodą jest nagroda i kara. Metody te wpływają na kształtowanie się społecznego systemu wartości. Poprzez wywołany u dziecka stan pobudzenia emocjonalnego wskazują mu, jak należy postępować. Jednak dla podejmowania zachowań prospołecznych nie jest konieczne stosowanie wzmocnień zewnętrznych (w postaci nagrody i kary). Postępowanie prospołeczne dzieci możemy kształtować przedstawiając im wynik działania zaspokajającego cudze potrzeby, a nie przynoszącego własnego zysku. Nagradzając dziecko, koncentrujemy jego uwagę na sobie samym. Mówiąc: "zobacz jaka ona jest wesoła" czy "tej pani jest wygodniej", ukazujemy konsekwencje takiego a nie innego postępowania, kierując uwagę dziecka na potrzeby innych.

Mało skutecznym sposobem oddziaływania wydaje się być moralizowanie i odwoływanie się do ustalonych norm społecznego postępowania. Metody te nie wyjaśniają dziecku

skutków jego postępowania, a jedynie ukazują określone działanie.

Grupą metod bardziej skutecznych jest dawanie przykładu, modelowanie. Obserwowanie prospołecznych zachowań sprzyja ich podejmowaniu. Postępowanie (a nie wypowiedzi) rodziców i nauczycieli stanowią dla dziecka przykład, jak należy się zachować.

Celowe wydaje się włączanie do metod pracy z dziećmi modelowania, jako jednego z rodzajów oddziaływań wychowawczych. Metoda ta dostarcza dziecku już konkretnych wzorów zachowań prospołecznych adekwatnych do określonych sytuacji. Szczególnie dużo powinno być organizowanych różnorodnych sytuacji modelowych, ułatwiających generalizację bodźca. Dziecko musi swobodnie przenosić poznane modele zachowań na sytuacje podobne. Należy przy tym zwracać uwagę na fakt aktywnego i spontanicznego udziału dzieci w tych sytuacjach.

Postulując kształtowanie w przedszkolu określonych zachowań, z czasem postaw, mamy na myśli ich elementarny charakter, uwzględniając w naszych działaniach właściwości rozwojowe dziecka. Kształtowanie owych zachowań przebiega przede wszystkim w procesie rozwijania umiejętności współżycia i współdziałania w zespole, czyli umiejętności podstawowych dla organizacji życia w grupie przedszkolnej.

Głębokie zinterioryzowanie normy udzielania pomocy, jako łatwiejszej do realizacji dla dzieci 6-letnich, może okazać się przydatne w trakcie nawiązywania nowych kontaktów społecznych oraz w trakcie organizowania własnej działalności w zespole.

Należałoby szczególnie intensywnie kształtować zachowania prospołeczne przed podjęciem przez dziecko nauki w szkole. Wykrycie nowych metod pracy i środków wykorzystywanych w działalności wychowawczej w tym

zakresie oraz doskonalenie istniejących wydaje się pilne i niezbędne. Zadaniem rodziców i wychowawców jest, aby w przyszłości zachowania te mogły się właściwie rozwinąć i przekształcić w trwałe postawy.

LITERATURA

- Bronfenbrenner U., Czynniki społeczne w rozwoju osobowości, "Psychologia Wychowawcza" 1970, nr 1, 2.
- Grochowalska M., Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci 6-letnich a poziom inteligencji, (nie publikowana praca magisterska), Kraków 1987.
- Guz S., Przestrzeganie norm społeczno-moralnych przez dzieci wstępujące do szkoły, "Wychowanie w Przedszkolu" 1984, nr 10.
- Guz S., Rozwój i kształtowanie osobowości w okresie wczesno-szkolnym, WSiP, Warszawa 1987.
- Janowski A., Psychologia społeczna a zagadnienia wychowawcze, Ossolineum, Wrocław 1980.
- Mądrzycki T., Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw, PZWS, Warszawa 1977.
- Muszyński H., Rozwój moralny, WSiP, Warszawa 1983.
- Nowaczyk Cz., Metody statystyczne dla pedagogów, PWN, Warszawa 1985.
- Nowak S., Teorie postaw, PWN, Warszawa 1973.
- Podstawy pedagogiki przedszkolnej, (red.) M.Kwiatowska, WSiP, Warszawa 1980
- Potocka-Hoser A., Wyznaczniki postawy altruistycznej, PWN, Warszawa 1971
- Przetacznikowa M., Psychologia wychowawcza w: Przetacznikowa M., Włodarski Z., Psychologia wychowawcza, PWN, Warszawa 1983.
- Reykowski J., Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość, PWN, Warszawa 1979.