

Grażyna Rudkowska

Efekty modelowania zachowań prospołecznych u dzieci sześciolletnich

Streszczenie

Analizę efektów modelowania zachowań prospołecznych u dzieci 6-letnich przeprowadzono z uwzględnieniem dwóch podstawowych kategorii tych zachowań, a mianowicie zachowań pomocnych i altruistycznych. Wyodrębniono trzy rodzaje efektów: efekt bezpośredni, efekt zgeneralizowany w zakresie jednej kategorii oraz efekt zgeneralizowany w zakresie różnych kategorii zachowań prospołecznych. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że u dzieci 6-letnich modelowanie zachowań prospołecznych wywołuje efekt bezpośredni oraz efekt zgeneralizowany w zakresie jednej kategorii tych zachowań. Oznacza to, że dziecko potrafi nie tylko odtworzyć zachowanie modelu, ale zachować się prospołecznie w wielu sytuacjach należących do tej samej kategorii co sytuacja modelowa, ale różniących się od niej obiektem i kosztami. U dzieci 6-letnich nie występuje natomiast efekt zgeneralizowany w zakresie różnych kategorii. Bezpośredni efekt modelowania występuje niezależnie od płci dziecka oraz poziomu jego cech temperamentalnych i intelektualnych, natomiast efekt zgeneralizowany jest większy przy wyższym poziomie inteligencji.

Wstęp

Problem zachowań prospołecznych zajmuje coraz więcej miejsca w literaturze psychologicznej i pedagogicznej. Postuluje się konieczność kształtowania prospołecznej osobowości już od najwcześniejszych lat dziecka. Rozważania wielu autorów wskazują, że dla dzieci sześciolletnich skutecznym sposobem stymulowania zachowań prospołecznych może być modelowanie. Rodzi się jednak pytanie, jakie są efekty modelowania u dzieci w tym wieku. Czy należy oczekiwać tylko efektu bezpośredniego, czyli zachowania podobnego do zachowania modelu, czy także efektu zgeneralizowanego, a więc zachowania różnego od zachowania modelu, ale należącego do tej

samej klasy zachowań. W tym drugim przypadku należy sprawdzić, jaki jest zakres generalizacji u dzieci sześciolletnich. Dane z literatury – obejmujące także modelowanie zachowań agresywnych – są często sprzeczne, w dodatku nie wszyscy badacze precyzyjnie określają zakres generalizacji. Należy też zwrócić uwagę, czy występowanie określonych efektów modelowania jest związane z rodzajem modelowanych zachowań prospołecznych, np. altruistycznych lub pomocnych.

Podjmowanie zachowań prospołecznych, a także podatność na ich modelowanie może być również uzależniona od uwarunkowań podmiotowych. Uchwycenie takich zależności może mieć istotne znaczenie przy planowaniu i organizowaniu sytuacji wychowawczych stymulujących działania prospołeczne. Stąd zaplanowane badania efektów modelowania zachowań pomocnych i altruistycznych będą przeprowadzone z uwzględnieniem płci oraz cech intelektualnych i temperamentalnych dzieci sześciolletnich.

Założenia teoretyczne

Zachowania prospołeczne rozpatrywano zgodnie z ujęciem J. Reykowskiego (1986, s.32) jako „czynności mające na celu dobro innej osoby” oraz J. Macaulay i L. Berkovitz (1970, s.13) jako „bezinteresowne działanie na rzecz innej osoby”. Istotną właściwością tych zachowań jest brak oczekiwania zewnętrznej nagrody. Nie są one również rezultatem bilansu zysków i strat.

Jak podkreśla J. Karyłowski (1982) zachowania prospołeczne mogą opierać się częściowo na koncentracji na drugim człowieku, a częściowo na przyswojonych normach moralnych. Oba te mechanizmy, to jest egzocentryczny i endocentryczny mogą współwystępować w jednym zachowaniu.

J. Reykowski (1986) stwierdza, że podejmowanie zachowań prospołecznych jest uzależnione od czynników percepcyjnych (czy jednostka jest w stanie dostrzec potrzeby innych), motywacyjnych (czy powstanie u niej dostatecznie silna motywacja) i instrumentalnych (czy dysponuje odpowiednimi umiejętnościami i środkami). Analiza tych zachowań powinna uwzględniać ich obiekt oraz koszty ponoszone przez podmiot.

Niektórzy autorzy zajmujący się podejmowaniem zachowań prospołecznych przez dzieci wskazują, że sposobem kształtowania tych zachowań może być modelowanie (J. Aronfreed 1969, E. Staub 1975, L.K. Friedrich i A.H. Stein 1975, P. Rushton 1976, B. Arska-Karyłowska 1982, S. Guz 1987).

W bogatej literaturze dotyczącej modelowania można spotkać takie terminy, jak uczenie się przez obserwację, uczenie się przez naśladownictwo, kopiowanie. J. Aronfreed (1969) podkreśla, że rezultatem modelowania, rozumianego jako uczenie się przez obserwację, mogą być zachowania naśladowcze (identyczne z zachowaniami modelu) lub naśladowcze (różne od zachowań modelu, ale dążące do tych samych skutków). Zdaniem autora wiele z zachowań modelu ma dla obserwatora nie tylko wartość informacyjną, ale i emocjonalną, która wpływa na selektywność przyswajania i odtwarzania określonych zachowań. Zachowania naśladowcze są zjawiskiem często pojawiającym się w procesie socjalizacji dziecka, zwłaszcza w trakcie uczenia się przez nie ról społecznych. Obserwator koncentruje się wtedy na samym zachowaniu modelu. Natomiast przy zachowaniach nienaśladowczych źródłem emocji są skutki zachowania się modelu. Zachowanie obserwatora stanowi wtedy tylko ogólne odbicie zachowania się modelu, gdyż ma na celu osiągnięcie podobnych skutków. Warto jednak zaznaczyć, że umiejętność wyboru takich elementów zachowania modelu, które prowadzą do określonych skutków, wiąże się z wyższym poziomem procesów poznawczych obserwatora, niż w przypadku koncentracji na samej czynności wykonywanej przez modelu. Często może się też zdarzyć, że młodszy obserwator, nie posiadający odpowiednio rozwiniętych struktur poznawczych sądzi, że tylko zachowanie prezentowane przez modelu przynosi oczekiwane rezultaty.

U. Bronfenbrenner (1970) rozróżnia naśladownictwo (powtórzenie zachowania modelu) i modelowanie (zachowanie odbiegające od zachowania modelu, ale przyjmujące jego motywację). Jego zdaniem modelowanie powinno wywoływać „symboliczne równoważniki zachowania modelu”. Proces ten ma dwie fazy – przyswojenie i wykonanie. Zatem przed podjęciem danego zachowania u osoby modelowanej musi wystąpić zrozumienie sensu zachowania modelu.

B. Arska-Karyłowska (1982) rozumie modelowanie jako uczenie się przez obserwację. Wszelkie zmiany w zachowaniu obserwatora określa jako efekty modelowania. Proponuje, aby rozpatrywać je na *continuum*, gdzie na jednym krańcu są zachowania identyczne z zachowaniem modelu, a na drugim – zachowania różne od zachowania modelu, lecz należące do tej samej klasy. Jednak dla celów eksperymentalnych wprowadza podział dychotomiczny i uwzględnia tylko krańce *continuum*, a mianowicie efekt bezpośredni i efekt zgeneralizowany. Efekt bezpośredni polega na zachowaniu bardzo podobnym do zachowania modelu (u autorki było to udzielanie pomocy osobie dorosłej w zbieraniu różnych przedmiotów), a efekt zgeneralizowany

zowany – na zachowaniu wyraźnie różnym od zachowania modela (badani mieli podzielić się cukierkami ze swoimi rówieśnikami).

Nieco inaczej ujmują zakres generalizacji L.K. Friedrich i A.H. Stein (1975), którzy efekty modelowania udzielania pomocy sprawdzają w różnych sytuacjach testowych, wymagających zachowań pomocnych i stwierdzają pewien zakres generalizacji. Niestety nie opisują dokładnie tych sytuacji, podobnie jak sytuacji modelowej, będącej amerykańskim programem telewizyjnym.

Modelowaniem można spowodować zarówno zachowania pożądane, akceptowane społecznie, jak i niepożądane, np. agresywne. Liczne eksperymenty nad modelowaniem prowadzono właśnie w związku z problemami agresji. Jak podkreśla U. Bronfenbrenner (1970), zachowanie agresywne można wywołać u osoby, która miała okazję obserwować takie zachowanie. B. Arska-Karyłowska (1982) przytacza wiele wyników badań zgodnych z tym stwierdzeniem U. Bronfenbrennera. Wyniki te przeczą klasycznej hipotezie katharsis, według której obserwacja agresji jest czynnikiem zapobiegającym zachowaniu agresywnemu, gdyż powoduje „oczyszczenie” z tendencji agresywnych przez ich rozładowanie. Autorka zwraca jedynie uwagę, że dopiero obserwacja skutków agresji dla ofiary może prowadzić do hamowania zachowań agresywnych u obserwatora.

Choć najwięcej badań poświęcono modelowaniu zachowań agresywnych, można sądzić – co potwierdzają przytoczone wyżej badania L.K. Friedrich i A.H. Steina (1975) oraz B. Arskiej-Karyłowskiej (1982) – że proces ten będzie skutecznym sposobem kształtowania zachowań prospołecznych u dzieci sześciolletnich. J. Rembowski (1989) stwierdza, że dzieci w wieku przedszkolnym są świadome uczuć innych osób i są zdolne do empatycznego reagowania na cudzy punkt widzenia. G. Clauss (1987) podkreśla, że dzieci w tym wieku przejawiają tendencję do naśladowania wzorów. Znaczenie modelowania w procesie socjalizacji dzieci przedszkolnych akcentują E. Staub (1975), A. Gurycka (1979), M. Przetacznikowa (1979) i S. Guz (1987), choć nie prezentują wyników badań eksperymentalnych nad efektywnością modelowania.

Problemy, cele i hipotezy badawcze

Przy analizie efektów modelowania zachowań prospołecznych u dzieci sześciolletnich uwzględniono dwie podstawowe kategorie tych zachowań, a mianowicie zachowania pomocne i altruistyczne. Dotychczasowe badania

tego problemu były skoncentrowane albo na modelowaniu udzielania pomocy (B. Arska-Karyłowska 1982, L.K. Friedrich i A.H. Stein 1975), albo na modelowaniu dzielenia się (P. Rushton 1986), a sytuacje testowe zaprojektowane przez poszczególnych autorów różniły się między sobą, stąd trudno porównywać uzyskane rezultaty.

Analiza skuteczności modelowania zachowań prospołecznych powinna uwzględniać zarówno efekty modelowania zachowań pomocnych, jak i altruistycznych. Podobny powinien być sposób modelowania, grupy badanych dzieci oraz sytuacje testowe. Takie warunki miały spełniać podjęte badania. Przyjęto inną, niż w przytaczanej literaturze, kwalifikację efektów modelowania, wyodrębniając trzy ich rodzaje, a mianowicie:

1) efekt bezpośredni (zachowanie podobne do modelowanego),

2) efekt zgeneralizowany w zakresie jednej kategorii zachowań prospołecznych (zachowania pomocne przy modelowaniu udzielania pomocy i zachowania altruistyczne przy modelowaniu dzielenia się, ale różniące się obiektem i kosztami),

3) efekt zgeneralizowany w zakresie różnych kategorii zachowań prospołecznych (zachowania altruistyczne przy modelowaniu udzielania pomocy i zachowania pomocne przy modelowaniu dzielenia się).

Powyższe rozróżnienie efektów modelowania pozwala na bardziej precyzyjne ustalenie zakresu generalizacji niż uwzględnienie tylko dwóch skrajnych rezultatów. Zostało ono zaproponowane przeze mnie (G. Rudkowska 1988) na podstawie badania dzieci pięcio- i sześciolatków.

U. Bronfenbrenner (1970) wyodrębnia trzy grupy czynników wpływające na skuteczność modelowania: właściwości modelu, cechy sytuacji modelującej oraz właściwości podmiotu (obserwatora). Do tej ostatniej grupy czynników, decydującej o indywidualnej podatności na modelowanie zalicza między innymi poprzednie doświadczenia obserwatora, cechy jego procesów motywacyjnych, poziom jego umiejętności i sprawności oraz poziom rozwoju umysłowego. Próbuując szerzej interpretować stwierdzenia autora można przypuszczać, że efekty modelowania będą modyfikowane przez różnice indywidualne, np. w zakresie inteligencji i temperamentu.

B. Arska-Karyłowska (1982) rozważa związek efektywności modelowania z rozwojem poznawczym, ale w aspekcie właściwości wieku, a nie w aspekcie różnic indywidualnych w poziomie inteligencji. Autorka stawia hipotezę, że u 10-letnich chłopców zgeneralizowany efekt modelowania będzie silniejszy niż u 6-letnich. Przeprowadzone badania wykazały, że u sześciolatków wystąpił ujemny efekt zgeneralizowany, co autorka tłumaczy interferencją. Warto w tym miejscu podkreślić, że takie wyniki negujące

przydatność modelowania jako sposobu kształtowania zachowań prospołecznych u dzieci w wieku przedszkolnym lub przynajmniej nakazujące dużą ostrożność w jego stosowaniu – wymagają sprawdzenia.

Związek efektywności modelowania z poziomem inteligencji zdaje się pośrednio wynikać, jak wspomniano wcześniej, z uwag U. Bronfenbrennera (1970) dotyczących zarówno indywidualnej podatności na modelowanie, jak i podkreślających konieczność zrozumienia przez obserwatora sensu prezentowanej sytuacji. Można zatem przypuszczać, że wyższy poziom inteligencji, umożliwiający lepsze zrozumienie sytuacji modelującej będzie sprzyjał większej efektywności modelowania zachowań prospołecznych u dzieci w wieku przedszkolnym.

Przy sprawdzaniu wpływu inteligencji na zakres generalizacji posłużono się wprowadzonym przez R.B. Cattella (1971) zróżnicowaniem czynnika „g” na inteligencję płynną i skryształizowaną. Inteligencja płynna jest uzależniona od genotypu, natomiast inteligencja skryształizowana jest w dużym stopniu zależna od wpływów kulturowych, gdyż stanowi wynik nakładania się doświadczenia indywidualnego na inteligencję płynną.

Zgodnie z regulacyjną funkcją temperamentu, przedstawioną przez J. Strelaua (1985), podatność na stymulowanie zachowań prospołecznych może być również modyfikowana przez cechy temperamentalne, a zwłaszcza przez reaktywność. J. Strelau (1985, s.281) ujmując reaktywność jako „względnie stałą tendencję do reagowania na bodźce z określoną intensywnością”. Oznacza to, że ten sam bodziec wywołuje u jednostek wysoko reaktywnych silniejszą reakcję niż u jednostek nisko reaktywnych. Dążenie do osiągnięcia optimum stymulacji powoduje, że reaktywność jest ujemnie skorelowana z aktywnością, czyli jednostki wysoko reaktywne charakteryzują się małą aktywnością, a jednostki nisko reaktywne – dużą aktywnością. Brak jest jednak badań nad związkiem reaktywności z zachowaniem dzieci, a niektórzy autorzy, np. A. Eliaz (1985) uważają, że związek ten może mieć inny charakter niż w przypadku młodzieży i dorosłych. Zatem trudno jest przewidzieć ewentualny wpływ reaktywności na podatność dzieci sześciolletnich na modelowanie. Wysoka reaktywność może uwrażliwiać dzieci na modelowane sytuacje, z drugiej jednak strony związana z nią mała wydolność może osłabiać efektywność modelowania.

Rozważania teoretyczne i przegląd literatury przedmiotu pozwalają na sformułowanie następujących celów badań empirycznych:

1. Zbadanie efektów modelowania zachowań prospołecznych u dzieci sześciolletnich.

2. Zbadanie zależności między efektami modelowania a inteligencją i reaktywnością dzieci sześciolletnich.

Zgodnie z wcześniej przyjętymi założeniami modelowano zachowania pomocne (grupa P) i altruistyczne (grupa A). Sytuacje służące do pomiarów efektów modelowania były w ten sposób zaprojektowane, aby sytuacja mierząca bezpośredni efekt modelowania w grupie P była równocześnie sytuacją mierzącą efekt zgeneralizowany w zakresie różnych kategorii zachowań prospołecznych w grupie A i odwrotnie.

Zmiennymi niezależnymi były: prezentacja modelu udzielającego pomocy osobie dorosłej (w grupie P) i prezentacja modelu dzielącego się słodyczami z rówieśnikami (w grupie A). Zmiennymi zależnymi były: pomoc dorosłemu w zbieraniu drobnych przedmiotów i pomoc trzylatkom w wycinaniu i naklejanju oraz dzielenie się cukierkami z dziećmi z przedszkola i dzielenie się kalkomaniami z dziećmi z Domu Dziecka.

Na podstawie wyników badań J. Aronfreeda (1969), L.K. Friedrich i A.H. Steina (1975) oraz B. Arskiej-Karyłowskiej (1982) sformułowano hipotezę dotyczącą bezpośredniego efektu modelowania. Z kolei badania L.K. Friedrich i A.H. Steina (1975) oraz P. Rushtona (1976) i innych badaczy przytaczanych przez tego autora, w których uzyskano pewien zakres generalizacji modelowanych zachowań były podstawą do postawienia hipotezy dotyczącej efektu zgeneralizowanego w zakresie jednej kategorii zachowań prospołecznych. Przy formułowaniu hipotezy dotyczącej efektu zgeneralizowanego w zakresie różnych kategorii zachowań prospołecznych oparto się na wynikach badań L.K. Friedrich i A.H. Steina (1975) oraz B. Arskiej-Karyłowskiej (1982), którzy przy modelowaniu zachowań pomocnych nie uzyskali wzrostu zachowań altruistycznych (aczkolwiek, wbrew wynikom Arskiej-Karyłowskiej nie założono spadku tych zachowań).

Postawiono następujące hipotezy dotyczące efektów modelowania zachowań prospołecznych:

- I. U dzieci 6-letnich modelowanie zachowań prospołecznych wywołuje efekt bezpośredni.
- II. U dzieci 6-letnich modelowanie zachowań prospołecznych wywołuje efekt zgeneralizowany w zakresie jednej kategorii tych zachowań.
- III. U dzieci 6-letnich modelowanie zachowań prospołecznych nie wywołuje efektu zgeneralizowanego w zakresie różnych kategorii tych zachowań.

Wspomniany wcześniej brak w dostępnej literaturze danych dotyczących ewentualnego wpływu cech temperamentalnych i intelektualnych na efek-

tywność modelowania uniemożliwił postawienie hipotez do drugiego celu badań. Sformułowano tylko pytania badawcze, czy efekty modelowania zachowań prospołecznych są modyfikowane przez te cechy oraz ich interakcję. Należy pamiętać, że regulacyjny wpływ poszczególnych struktur psychicznych może zmieniać się z wiekiem, co dotyczy zarówno oddzielnego wpływu powyższych cech, jak i efektów interakcyjnych.

Metody badań

Do pomiaru efektów modelowania zastosowano eksperyment naturalny. Przeprowadzono go w dwóch grupach: w grupie P modelowano udzielanie pomocy, w grupie A modelowano dzielenie się, a następnie odpowiednio do grup testowano efekty modelowania. Przy sprawdzaniu efektów posłużono się techniką grup równoległych, tj. grup eksperymentalnych P i A oraz grup kontrolnych P i A.

W obu grupach eksperymentalnych modelowano zachowania prospołeczne przy pomocy filmu video i teatrzyku kukiełkowego. W grupie P film przedstawiał chłopca pomagającego napotkanej pani w zbieraniu owoców, które wysypały się z siatki, a teatrzyk kukiełkowy przedstawiał Misia Uszatka pomagającego cioci w zbieraniu przedmiotów, które spadły ze stołu. W grupie A film przedstawiał chłopca dającego część swoich czekoladek pani, która zanosila je innym dzieciom, a teatrzyk kukiełkowy przedstawiał Misia Uszatka, który przerywał jedzenie otrzymanych od cioci cukierków i postanawiał podzielić się z innymi dziećmi. Następnie dzieci opowiadały o zachowaniu bohaterów i rysowały modelowane sytuacje.

Do pomiaru zmiennych zależnych opracowano sytuacje testowe badające efekt bezpośredni, efekt zgeneralizowany w zakresie jednej kategorii zachowań prospołecznych (pomocy lub dzielenia się) i efekt zgeneralizowany w zakresie różnych kategorii zachowań prospołecznych, które wyglądały następująco:

1. Efekt bezpośredni

Grupa P. Dziecko było wysyłane do pokoju, w którym przebywała eksperymentatorka, zajęta zbieraniem z podłogi drobnych przedmiotów (pinezek, spinaczy itp.). Prosiła ona dziecko, aby chwilę zaczekało, gdyż poszukiwana osoba zaraz nadejdzie, a sama dalej trudziła się zbieraniem. Gdy dziecko nie zaczynało spontanicznie pomagać, eksperymentatorka wypowiadała kolejno dwie zachęty („Ale rozsypałam”, „Samej tak mi ciężko zbierać”). Zachowanie dziecka było punktowane od 3 punktów (pomoc sponta-

niczna) do 0 punktów (brak pomocy), a liczba punktów stanowiła wskaźnik udzielania pomocy dorosłemu.

Grupa A. Na prośbę eksperymentatorki, która przedstawiła się jako osoba z wydawnictwa, dzieci rysowały swoich ulubionych bohaterów. Z ukończonym rysunkiem pojedynczo wchodziły do jej pokoju. Każde dziecko w nagrodę za ładny rysunek otrzymywało pięć cukierków. W trakcie rozmowy eksperymentatorka zaczynała się martwić, czy wystarczy jej cukierków dla dzieci z innego przedszkola, w którym też mogą powstać piękne rysunki. Mimochodem dodawała, że jeśli badany chce się podzielić swoimi, to może wrzucić je do pudełka stojącego na podłodze, a sama zaczynała coś pisać. Liczba oddanych cukierków była wskaźnikiem dzielenia się.

2. Efekt zgeneralizowany w zakresie jednej kategorii

Grupa P. Kilko dzieci proszono do sali trzylatków. Dzieci były informowane, że maluchy mają wykonać prace dla rodziców (dziadków), trudne, bo związane z wycinaniem i naklejaniem. Wspomniano badanym, że maluchy mogą mieć kłopoty, z którymi same sobie nie poradzą. Zachowanie dziecka było punktowane od 2 punktów (pomoc w obu czynnościach) do 0 punktów (brak pomocy), a liczba punktów była wskaźnikiem udzielania pomocy młodszemu.

Grupa A. Dzieci zapoznawano z pojęciem Domu Dziecka. Po pewnym czasie w nagrodę za ładny występ dostawały po pięć kalkomanii. Eksperymentatorka, która również oglądała przedstawienie, mówiła, że pracuje w DD, a tam nie mają takich pięknych kalkomanii. Wręczała badanym po dwie koperty (białą i niebieską) i dodawała, że jeśli chcą się podzielić z dziećmi z DD, to kalkomanie dla nich niech włożą do niebieskiej koperty, a kalkomanie dla siebie do białej. Prosiła też, aby dać jej wszystkie niebieskie koperty, nawet puste, a zabrać białe. Liczba oddanych kalkomanii była wskaźnikiem dzielenia się.

3. Efekt zgeneralizowany w zakresie różnych kategorii zachowań prospołecznych

Grupa P – Dzielenie się cukierkami (sytuacja identyczna, jak sytuacja mierząca efekt bezpośredni w grupie A)

Grupa A – Udzielanie pomocy osobie dorosłej (sytuacja identyczna, jak sytuacja mierząca efekt bezpośredni w grupie P)

Do pomiaru cech inteligencji i temperamentu zastosowano: Skalę Matryc Kolorowych J.C. Ravena (do pomiaru inteligencji płynnej), Skalę Słownik ze

Skali D. Wechslera (do pomiaru inteligencji skryształizowanej) oraz Skalę Ocen Reaktywności Przedszkolaka SOR, E. Friedensberg (do pomiaru reaktywności).

Wyniki badań

Badaniami¹ objęto 160 dzieci uczęszczających do krakowskich przedszkoli, z których 80 tworzyło grupy eksperymentalne P i A, a 80 – grupy kontrolne P i A. We wszystkich grupach była równa liczba dziewczynek i chłopców. Grupę eksperymentalną P poddano modelowaniu zachowań pomocnych, grupę eksperymentalną A poddano modelowaniu zachowań altruistycznych, a następnie sprawdzono trzy wyróżnione efekty modelowania.

Na podstawie przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że potwierdziła się hipoteza I, zakładająca występowanie u dzieci sześciolletnich bezpośredniego efektu modelowania. Efekt ten wystąpił zarówno w przypadku modelowania zachowań pomocnych, jak i altruistycznych (tab. 1).

*Tabela 1. Efekt bezpośredni modelowania
(średnie wskaźniki)*

Badani	Pomoc dorosłemu			Dzielenie się cukierkami		
	E	K	p	E	K	p
Dziewczynki	2,20	1,50	0,01	3,70	2,69	0,005
Chłopcy	2,11	1,40	0,01	3,57	1,85	0,0001
Grupa	2,15	1,45	0,005	3,64	2,28	0,001

Uwzględnienie płci badanych wskazuje, że bezpośredni efekt modelowania zachodzi zarówno u dziewczynek, jak i u chłopców. Zwraca uwagę fakt, że różnice w poziomie zachowań altruistycznych występujące między dziewczynkami a chłopcami z grupy kontrolnej A, znikają po modelowaniu. Jedno z wyjaśnień tego faktu może dotyczyć większej podatności chłopców na modelowanie. Można też przypuszczać, że u dzieci w tym wieku istnieje jakaś górna granica altruizmu (choć jeden cukierek zostawić sobie), stąd u dziewczynek – cechujących się wyższym poziomem dzielenia – modelowanie wywołuje słabszy efekt niż u chłopców. Obie interpretacje wymagają sprawdzenia.

¹ Część badań przeprowadziły uczestniczki mojego seminarium magisterskiego: A. Borowska, M. Nędzka, R. Rozenek i D. Szwed.

Uzyskane wyniki są również potwierdzeniem hipotezy II, zakładającej występowanie u dzieci sześciolletnich efektu zgeneralizowanego w zakresie jednej kategorii zachowań prospołecznych (tab. 2).

Tabela 2. Efekt zgeneralizowany modelowania w zakresie jednej kategorii zachowań prospołecznych (średnie wskaźniki)

Badani	Pomoc młodszym			Dzielenie się kalkomaniami		
	E	K	p	E	K	p
Dziewczynki	1,25	0,80	0,05	2,35	1,55	0,025
Chłopcy	0,85	0,35	0,025	1,95	1,11	0,01
Grupa	1,05	0,56	0,01	2,15	1,33	0,005

Warto zaznaczyć, że płeć wpływa na udzielanie pomocy młodszym. Chłopcy dopiero po modelowaniu zachowań pomocnych osiągają taki poziom, jak dziewczynki nie poddane specjalnym oddziaływaniom. Można sądzić, że wiąże się to z wychowaniem w domu i w przedszkolu, które kładzie nacisk na wytwarzanie u dziewczynek postaw opiekuńczych.

U badanych dzieci sześciolletnich nie wystąpił natomiast – zgodnie z założoną hipotezą III – efekt zgeneralizowany modelowania w zakresie różnych kategorii zachowań prospołecznych (tab. 3). Warto podkreślić, że nie pojawił się jednak uzyskany przez B. Arską-Karyłowską (1982) efekt zgeneralizowany ujemny.

Tabela 3. Efekt zgeneralizowany modelowania w zakresie różnych kategorii zachowań prospołecznych (średnie wskaźniki)

Badani	Dzielenie się cukierkami			Pomoc dorosłemu		
	E	K	p	E	K	p
Dziewczynki	2,55	2,25	ni	1,61	1,28	ni
Chłopcy	2,10	1,70	ni	1,26	1,00	ni
Grupa	2,33	1,98	ni	1,43	1,14	ni

W obu kategoriach zachowań prospołecznych dzieci z grup eksperymentalnych osiągnęły nieco wyższe wskaźniki niż dzieci z grup kontrolnych, jednak różnica między nimi nie osiąga wymaganego poziomu istotności statystycznej. Zatem modelowanie jednej kategorii zachowań prospołecznych nie powoduje wyraźnego wzrostu zachowań należących do innej kategorii. Poziom rozwoju poznawczego u dzieci sześciolletnich uniemożliwia wystąpienie tak szerokiego zakresu generalizacji.

Dzieci z grup eksperymentalnej i kontrolnej nie różniły się pod względem poziomu inteligencji płynnej (20,78 i 20,88), inteligencji skryzalizowanej (28,12 i 27,93) i reaktywności (29,55 i 29,05). W celu sprawdzenia wpływu cech intelektualnych i temperamentalnych na efekty modelowania przeprowadzono analizę Kruskala-Wallisa dla rang, dychotomizując wyniki w Skali Ravena, Skali Słownik i Skali SOR.

Współczynniki korelacji Kendalla sprawdzające bezpośredni efekt modelowania u dzieci o niższym lub wyższym poziomie inteligencji, słownictwa i reaktywności są umieszczone w tabeli 4.

Tabela 4. Bezpośredni efekt modelowania a poziom inteligencji, słownictwa i reaktywności

Korelowane zmienne	Grupa P (pomoc dorosłemu)				Grupa A (dzielenie się cukierkami)			
	p. niższy		p. wyższy		p. niższy		p. wyższy	
	r_K	p	r_K	p	r_K	p	r_K	p
Inteligencja	0,385	0,005	0,263	0,05	0,456	0,005	0,613	0,0001
Słownictwo	0,275	0,05	0,420	0,005	0,483	0,001	0,566	0,0001
Reaktywność	0,266	0,050	0,382	0,005	0,569	0,0001	0,434	0,005

Powyzsze wartości r_K wskazują, iż bezpośredni efekt modelowania można uzyskać u wszystkich dzieci, niezależnie od ich poziomu inteligencji i reaktywności. Można tylko zwrócić uwagę, że słabszy efekt modelowania występuje w przypadku zachowań pomocnych przy wyższym poziomie inteligencji, a w przypadku zachowań altruistycznych – przy niższym.

Uzyskanie efektu modelowania zgeneralizowanego w zakresie jednak kategorii zachowań prospołecznych jest zależne – w przeciwieństwie do efektu bezpośredniego – od poziomu badanych zmiennych indywidualnych (tab. 5).

Efekt ten nie zaznacza się u dzieci o niższej inteligencji płynnej (choć w grupie P współczynnik r_K zbliża się do poziomu istotności 0,05), co wskazuje, że generalizacja zachowania modelu jest związana z poziomem inteligencji. Mniej wyraźny jest wpływ reaktywności, gdyż tylko w przypadku zachowań pomocnych efekt zgeneralizowany nie występuje u dzieci o niższej reaktywności.

Tabela 5. Efekt zgeneralizowany w zakresie jednej kategorii a poziom inteligencji, słownictwa i reaktywności

Korelowane zmienne	Grupa P (pomoc młodszym)				Grupa A (dzielenie się kalkoma-niami)			
	p. niższy		p. wyższy		p. niższy		p. wyższy	
	r_K	p	r_K	p	r_K	p	r_K	p
Inteligencja	0,243	ni	0,306	0,05	0,213	ni	0,495	0,001
Słownictwo	0,276	0,05	0,348	0,01	0,328	0,05	0,359	0,01
Reaktywność	0,160	ni	0,402	0,005	0,293	0,05	0,368	0,01

Obliczono również współczynniki korelacji Kendalla między poziomem zachowań prospołecznych dziewczynek i chłopców o różnym poziomie zmiennych indywidualnych. Stwierdzono, że związane z płcią różnice w poziomie tych zachowań zaznaczają się głównie u dzieci o niższej inteligencji i wyższej reaktywności.

Analiza Kruskala-Wallisa dla rang potwierdza również brak zgeneralizowanego efektu w zakresie różnych kategorii zachowań prospołecznych, bez względu na poziom inteligencji i reaktywności. Na marginesie można zauważyć, że przy wyższej inteligencji współczynnik r_K zbliża się do poziomu istotności (0,235 w grupie P i 0,248 w grupie A). Brak tak szerokiej generalizacji wynika z właściwości rozwoju poznawczego dzieci sześciolletnich.

W celu uchwycenia ewentualnego wpływu interakcji cech intelektualnych i temperamentalnych na efekty modelowania zachowań prospołecznych przeprowadzono analizę hiloglinearną (wg programu SPSS) dla efektu bezpośredniego i efektu zgeneralizowanego w zakresie jednej kategorii. W przypadku efektu bezpośredniego stwierdzono wpływ interakcji IV rzędu (Raven – Słownik – grupa – efekt) – LR χ^2 cząstkowe – 4,63, $p = 0,05$. Interakcja ta powoduje, że większy efekt bezpośredni występuje przy zgodnym poziomie obu zmiennych intelektualnych, a mniejszy przy niezgodnym, przy czym najślabszy efekt bezpośredni jest przy układzie: niska inteligencja płynna i wysoka inteligencja skryzalizowana. W przypadku efektu zgeneralizowanego nie stwierdzono wpływu interakcji badanych zmiennych, a tylko oddzielny wpływ inteligencji płynnej i nieznaczny reaktywności, czyli związków uchwyconych we wcześniejszej analizie.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że u dzieci sześciolletnich modelowanie zachowań prospołecznych wywołuje bezpośredni efekt modelowania oraz efekt zgeneralizowany w zakresie jednej kategorii tych zachowań. Efekty te występują niezależnie od kategorii modelowanych zachowań – pomocnych lub altruistycznych. Oznacza to, że dziecko sześciolletnie potrafi nie tylko odtworzyć zachowanie modela, ale zachować się prospołecznie w wielu sytuacjach należących do tej samej kategorii zachowań prospołecznych, co sytuacja modelowa. Sytuacje te mogą różnić się obiektem i ponoszonymi kosztami. Na przykład dziecko modelowane na udzielanie pomocy dorosłemu w zbieraniu różnych przedmiotów, będzie pomagać młodszym dzieciom w wycinaniu, sprzątanu czy ubieraniu się. Podobnie w przypadku modelowania dzielenia się, będzie skłonne podzielić się z kimś innym, innymi własnymi rzeczami.

U dzieci w tym wieku nie występuje natomiast efekt zgeneralizowany w zakresie różnych kategorii zachowań prospołecznych. Tak więc modelowanie pomagania innym w wykonywaniu różnych czynności nie wywołuje wyraźnego zwiększenia tendencji do dzielenia się z innymi własnymi rzeczami i odwrotnie. Poziom rozwoju poznawczego dzieci sześciolletnich utrudnia wystąpienie tak szerokiej generalizacji. Nasuwa się w tym miejscu uwaga, że kształtowana w przedszkolu zdolność do czasowego przekazywania sobie zabawek będących własnością tej placówki jest stymulowaniem zachowań kooperacyjnych, a nie zachowań altruistycznych. Wychowankowie powinni mieć też możliwość obserwowania i odtwarzania sytuacji wymagających dzielenia się własnymi rzeczami i to nie tylko z kolegami z grupy.

Należy zaznaczyć, że efekty modelowania występują zarówno u dziewczynek, jak i u chłopców, choć niejednokrotnie dziewczynki cechują się wyższym poziomem zachowań prospołecznych w momencie „startu”, czyli przed rozpoczęciem modelowania. Równocześnie można zauważyć, że związane z płcią różnice w poziomie tych zachowań zmniejszają się u dzieci poddanych modelowaniu. Jedno z wyjaśnień tego faktu może dotyczyć większej podatności chłopców na modelowanie. Można też założyć, że u dzieci w tym wieku istnieje jakaś górna granica prospołeczności (w przypadku altruizmu – choć jeden cukierek zostawić sobie), która sprawia, że u dziewczynek występuje czasami słabszy efekt modelowania. Obie interpretacje wymagają sprawdzenia.

Uwzględnienie cech temperamentalnych i intelektualnych wskazuje, że bezpośredni efekt modelowania występuje niezależnie od poziomu tych cech.

Zaznacza się tylko niewielki wpływ interakcji inteligencji płynnej i skryształizowanej, który sprawia, że większy efekt bezpośredni występuje przy zgodnym poziomie obu zmiennych intelektualnych, a mniejszy przy niezgodnym, przy czym najłagodniejszy efekt występuje u dzieci cechujących się układem: niska inteligencja płynna i wysoka inteligencja skryształizowana. Sprawa ta wymaga dalszych badań. Można tylko przypuszczać, że takie dzieci częściej zachowują się zgodnie z przyswojonymi schematami, a w mniejszym stopniu modyfikują swoje postępowanie. Efekt zgeneralizowany w zakresie jednej kategorii zachowań prospołecznych jest większy u dzieci o wyższej inteligencji płynnej, natomiast nie wykazuje związku z inteligencją skryształizowaną oraz interakcją obu tych zmiennych. Zatem u dzieci sześciolatków na zakres generalizacji modelowanych zachowań pomocnych lub altruistycznych korzystnie wpływa wyższy poziom inteligencji. Na efekt zgeneralizowany w nieznacznym stopniu wpływa też poziom reaktywności, ale tylko w przypadku zachowań pomocnych. Mianowicie dzieci o wyższej reaktywności chętniej pomagały młodszym, niż dzieci o niższej reaktywności. Natomiast w przypadku modelowania zachowań altruistycznych efekt zgeneralizowany wystąpił niezależnie od poziomu reaktywności.

Uzyskane wyniki wskazują, że modelowanie jest skutecznym sposobem kształtowania zachowań prospołecznych u dzieci sześciolatków, gdyż obok efektu bezpośredniego wywołuje też efekt zgeneralizowany obejmujący całą kategorię tych zachowań. Istotne jest, że stymulowanie prospołeczności dokonuje się bez wywierania na podmiot specjalnego nacisku, bez stosowania zewnętrznych wzmocnień w postaci nagród i kar. W procesie wychowania należy zadbać o dostarczanie dzieciom odpowiednich wzorów i stopniowe, zgodne z poziomem ich rozwoju, komplikowanie zachowań, które mają zrozumieć i odtworzyć. Wychowankowie powinni też mieć możliwość faktycznego uczestniczenia w sytuacjach bardziej lub mniej zbliżonych do sytuacji modelowych.

Literatura

- Aronfreed J., *The problem of imitation. Advances in child development and behavior*, New York 1969
- Araska-Karyłowska B., *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*, Wrocław 1982
- Bronfenbrenner U., *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, Psychologia Wychowawcza 1970 nr 1–2
- Cattell R.B., *Abilities. Their Structure, Growth and Action*, Boston 1971
- Clauss G., *Psychologia różnic indywidualnych w uczeniu się*, Warszawa 1987
- Eliasz A., *Transactional Model of Temperament*, w: J. Strelau (red.): *Temperamental Bases of Behavior*, Swets North America 1985
- Friedrich L.K., Stein A.H., *Prosocial television and young children*, Child Development 1975 nr 46

- Guz S., *Rozwój i kształtowanie osobowości w okresie wczesnoszkolnym*, Warszawa 1987
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979
- Karyłowska J., *O dwóch typach altruizmu*, Wrocław 1982
- Macauley J., Berkovitz L., *Altruism and Helping Behavior*, New York 1970
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1979
- Rembowski J., *Empatia*, Warszawa 1989
- Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1986
- Rudkowska G., *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci w wieku przedszkolnym*, w: Roczn. Nauk.-Dydak. z.120, *Prace Psychologiczne II*, WSP, Kraków 1988
- Rushton P., *Generosity in children immediate and long term effects of modeling, preaching and moral judgement*, *Journal of Personality and Social Psychology* 1976 nr 31
- Staub E., *The Development of Prosocial Behavior in Children*, New York 1975
- Strelau J., *Temperament, osobowość, działanie*, Warszawa 1985

Grażyna Rudkowska

The Effect Generated by the Modelling of a 6-year-old Child's Pro-social Behavior

Summary

The analysis of the effect generated by the modelling of a 6-year-old child's pro-social behavior was carried out with special focus on two main categories:

- (1) assistant and
- (2) altruistic behaviors.

Three types of effects were distinguished:

- A. The direct effect (the child follows and imitates the behavior of a model);
- B. The effect generalized within only one category of pro-social behavior, (the type of child's assistant behavior in the modelling of assistance providing is different from that of child's altruistic behavior in the modelling of sharing);
- C. The effect generalized within more than one category of pro-social behavior.

The experiments proved that the modelling of pro-social behavior of a 6-year-old child gives both: (A) the direct effect and (B) the effect generalized within only one category. Thus, a child in the age of 6 is capable not only to follow and imitate the behavior of a model, but also is able to behave pro-socially in those various situations that fall into the category to which the model situation belongs even if the situation of the child is different in objects and sacrifices from that of a model.

The effect generalized within more than one category of pro-social behavior (C) was not indicated among 6-year-old children.

The direct effect appears irrespectively of sex, temperament features and intellectual qualities of the child while the generalized effect is more significant among children with the I.Q. intellectual potentials above average.