

PEDAGOGIKA

Zuzanna Zbróg

W POSZUKIWANIU DETERMINANTÓW ZACHOWAŃ PROSPOŁECZNYCH DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM — PERSPEKTYWA PEDAGOGICZNA

Abstract

The article focuses on pro-social behaviour of preschool and primary school children. The analysis of the literature revealed a distinct lack of empirical research in this area based on the methodologies available to educators, as well as discrepancies in the results of studies in specific selected areas. That is why, in the article the author discusses these issues from the theoretical-methodological and empirical points of view.

Key words: pro-social behaviour, pedagogical research tools for the study of needs, preschool and primary children

Słowa kluczowe: zachowania prospołeczne, pedagogiczne metody badania potrzeb, dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

WPROWADZENIE

Cechą charakterystyczną współczesnych społeczeństw europejskich jest zmniejszanie znaczenia nadawanego wartościom prospołecznym na rzecz wartości indywidualnych. Może to doprowadzić do dominacji egoizmu i hedonizmu, częstszego doświadczania poczucia osamotnienia, kosztem solidarności ludzkiej i altruizmu. To, czy będziemy w przyszłości żyli w społeczeństwie nastawionym prospołecznie zależy głównie od

tego, jakie działania podejmiemy w tym obszarze w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa, najbardziej korzystnych do modelowania takich zachowań u dzieci.

Na tle dążeń do stworzenia społeczeństwa obywatelskiego, odpowiedzialnego, brak badań na temat możliwości wyzwalania zachowań altruistycznych jest niepokojący¹. Zwłaszcza, jeśli prognozy demograficzne nie pozostawiają złudzeń, że jesteśmy niemal najszybciej w Europie starzejącym się społeczeństwem². Działalność pomocowa, motywowana chęcią ulżenia drugiemu człowiekowi, stanie się jeszcze bardziej bezcenna. Bez dociekań badawczych na temat natury zachowań altruistycznych i prospołecznych nie będziemy w stanie wychować pokolenia mogącego sprostać tym wyzwaniom.

1. TEORETYCZNE PODSTAWY BADANIA ZACHOWAŃ PROSPOŁECZNYCH

Zainteresowanie empirycznym pomiarem zachowań prospołecznych dzieci wynika z kontynuacji dociekań badawczych na temat potrzeb społecznych, które autorka realizowała w ostatnich latach w ramach projektu badawczego³. Analizy teoretyczne ujawniły wyraźny brak badań empirycznych w tym obszarze w ramach metodologii dostępnej pedagogom⁴.

Podstawę teoretyczną rozważań stanowić może systemowa koncepcja potrzeb człowieka sformułowana przez T. Kocowskiego⁵. W grupie potrzeb społecznych autor ten wyodrębnił takie ich kategorie, które nie występują w innych klasyfikacjach. Są to potrzeby uspołecznienia i społecznej użyteczności, dotyczące gotowości do działań prospołecznych i altruistycznych. Kocowski uznał, że nie tylko grupa powinna stwarzać warunki do zaspokajania potrzeb jednostek, ale także jednostki powinny spełniać pewne warunki, aby być akceptowanymi członkami zbiorowości.

Zgodnie z teorią potrzeb, wszystkie ich rodzaje — a więc także potrzeby uspołecznienia i społecznej użyteczności — występują i u dzieci, i u dorosłych, choć z pewnością trzeba odnieść się do ich zróżnicowania ze względu na wiek. Z jednej strony można powiedzieć, że zarówno dorosły, jak i dziecko mają te same potrzeby (często nazywane powszechnymi, bo charakterystycznymi dla wszystkich ludzi), ale z drugiej strony te

¹ M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepńska-Pustkowska, WSiP, Warszawa 2009; G. Kapica, *Edukacja wczesnoszkolna w procesie budowania społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] *Kultura — Edukacja. Ciągłość i tendencje zmian*, red. J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Karczewska, UJK, Kielce 2011.

² *Spółczesność w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, red. M. Federowicz, M. Sitek, IBN, Warszawa 2011.

³ Projekt KBN nr 1 H01F 081 30; Z. Zbróg, *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, „Impuls”, Kraków 2011.

⁴ Wszelkiego rodzaju opisane w literaturze przedmiotu badań eksperymenty odnoszące się do zachowań prospołecznych dzieci miały charakter wybitnie psychologiczny, dotyczyły sytuacji kreowanych w warunkach laboratoryjnych, nieliczni zaś pedagodzy zajmujący się tą tematyką poprzestawali na teoretycznym opisie analizowanego zjawiska, wykorzystując jedynie wyniki badań zrealizowanych na gruncie psychologii, np. M. Łobocki, *Altruizm a wychowanie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002; M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2004; J. Karyłowski, *O dwóch typach altruizmu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982; J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986; D. Clarke, *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, GWP, Gdańsk 2005.

⁵ T. Kocowski, *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.

potrzeby nie są takie same. Wraz z wiekiem pojawiają się różnice w ich wymiarach, gdyż w ciągu rozwoju ontogenetycznego następują nieustanne ich zmiany ilościowo-jakościowe. W wyniku działania mechanizmów indywidualizacji kształtują się nowe właściwości, charakterystyczne dla poszczególnych jednostek — potrzeby indywidualne. „Usiłując więc poznać lepiej potrzeby powszechne człowieka należy traktować je przede wszystkim jako stałe w swym rodzaju gatunkowym, a doszukiwać się ich specyficznych cech powstałych na skutek czynników zmian właściwości”⁶. Potrzeby społecznienia i społecznej użyteczności są zaś o tyle interesujące, że „nie zawsze bywają zinternalizowane i często uznajemy je za narzucone. Jeśli jednak w procesie socjalizacji nastąpiła ich internalizacja, to jednostka traktuje te wymagania jako własne wewnętrzne potrzeby”⁷. Nie ulega więc wątpliwości, że badanie tychże potrzeb na etapie wczesnej edukacji, właśnie ze względu na możliwość ich zinternalizowania w procesie socjalizacji, wydaje się być korzystne z punktu widzenia potrzeb całego społeczeństwa.

Ponieważ potrzeby przejawiają się między innymi w zachowaniach, pojęcie potrzeby i zachowania prospołeczne będą używane zamiennie. Zachowania prospołeczne mogą być definiowane w sposób wąski lub szeroki. Wąskie rozumienie dotyczy wszystkich działań podejmowanych na rzecz innych, z poświęceniem, ale bez względu na zewnętrzną nagrodę lub karę. Definicja szeroka obejmuje wszystkie zachowania odbierane pozytywnie przez innych — zachowania przyjacielskie, obdarowanie kogoś, pomaganie, opiekowanie się. W takim też szerokim rozumieniu zachowania pozytywne odnoszą się do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym⁸.

Także zdaniem D. Clarke’a, zachowanie prospołeczne (*pro-social behaviour*) to „każde zachowanie, które jest pozytywne z punktu widzenia społeczeństwa, np. ugodowość, współpraca, pomaganie itp.”⁹ Zachowania prospołeczne można modelować, biorąc pod uwagę normy społeczne (*socialised norms*), czyli „akceptowane sposoby zachowania i reagowania na sytuacje, nabywane w procesie socjalizacji i rozwoju (dorastania)”¹⁰. Postępowanie zgodnie z normami społecznymi jest jednoznaczne z wytworzeniem norm osobistych (*personalised norms*), odnoszących się do „poczucia moralnego obowiązku i standardów zachowania danej jednostki”¹¹. Szczególną postacią zachowań prospołecznych jest altruizm. D. Clarke uznaje za altruizm „pomaganie motywowane czystą troską o dobro innych, a nie własną korzyścią”¹². Wyróżnia jednak także pojęcie altruizmu odwzajemnionego (*reciprocal altruizm*), za który uznaje akt altruizmu w stosunku do innej jednostki, który jednak może zostać później odwzajemniony, przynosząc pożytek obu stronom.

W odniesieniu do potrzeb prospołecznych i altruistycznych dzieci w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa możemy mówić o umiejętnościach szczegółowych:

- okazywanie przyjacielskości;
- dzielenie się z innymi (zabawkami, przyborami szkolnymi, słodyczami, jedzeniem, pomysłami)/obdarowywanie kogoś;

⁶ G. Gajewska, *Problemy–dylematy wynikające z teorii potrzeb dla teorii i praktyki opieki nad dzieckiem*, WSP, Zielona Góra 1997, s. 62, 112.

⁷ T. Kocowski, *Potrzeby człowieka...*, s. 189.

⁸ M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i rówieśnicy...*, s. 377.

⁹ D. Clarke, *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, GWP, Gdańsk 2005, s. 198.

¹⁰ Tamże, s. 195.

¹¹ Tamże, s. 195.

¹² Tamże, s. 193.

- pomaganie innym (w ubieraniu się, odrabianiu lekcji);
- opiekowanie się kimś;
- zapraszanie do wspólnej zabawy;
- inicjowanie aktywności i dokonywanie wyboru (pomóc czy nie?);
- podporządkowanie granicom ustalonym przez innych (jeśli ktoś nie chce mojej pomocy, nie mogę mu się narzucać);
- ponoszenie odpowiedzialności za samego siebie i za swoje decyzje;
- udzielanie wsparcia w sytuacjach trudnych (np. pocieszania);
- realistyczne oczekiwania (nie zawsze ten, komu pomagam, także pomoże mnie).

W okresie wczesnego dzieciństwa mamy do czynienia szczególnie często z tą formą zachowania prospołecznego, które dotyczy pomagania innym. Pomaganie nie musi być działaniem złożonym, gdyż może ono dotyczyć zwykłych czynności, takich jak podniesienie upuszczonego przedmiotu, przytrzymanie otwartych drzwi komuś niosącemu siatki, zrobienie zakupów staruszce, wyprowadzenie za nią psa, pocieszenie kogoś w nieszczęściu, podzielenie się czymś (np. słodyczami, zabawkami), pożyczenie czegoś (np. kredki, rękawiczek) czy też współpraca dająca korzyści jednej osobie lub wielu osobom innym niż my sami¹³. „Ogólnie chodzi o zwyczajny akt zrobienia czegoś dla drugiej osoby”¹⁴.

1.1. POTRZEBY A MOTYWACJA DO ZACHOWAŃ PROSPOŁECZNYCH

W większości wydawnictw socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych przyczyny wszelkiego działania/zachowania utożsamiane są z motywami i z potrzebami. M. Armstrong zauważa, iż ludzie są odpowiednio zmotywowani, „gdy spodziewają się, że tryb postępowania doprowadzi ich do osiągnięcia celu i cenionej nagrody — takiej, jaka zaspokaja ich potrzeby”¹⁵. Motywację — jego zdaniem — inicjuje świadome lub nieświadome rozpoznanie niezaspokojonych potrzeb. Wywołują one pragnienia osiągnięcia lub zdobycia czegoś. Następnie człowiek wybiera ścieżki zachowania prowadzące do celów. Gdy cel jest osiągnięty, potrzeby zostają zaspokojone.

Podjęcie działań altruistycznych/zachowań prospołecznych zakłada, że ich celem jest ochrona interesów i zaspokojenie potrzeb innych ludzi, tak więc są one kierowane przez cele prospołeczne. Aby cel prospołeczny sformułować, człowiek musi w jakimś stopniu rozpoznać potrzeby innej osoby¹⁶. Jak twierdził T. Tomaszewski¹⁷, rozpoznanie potrzeb innej osoby — ich treści i wagi — w wielu zwykłych, codziennych sytuacjach jest dość trudne, ponieważ sytuacje społeczne, w których się znajdujemy, są najczęściej wieloznaczne tak samo, jak wieloznaczne są sygnały, jakie przekazujemy sobie wzajemnie. W szczególności zaś trudno nam się zorientować, czy dana sytuacja uprawnia nas do udzielenia pomocy, czy dana osoba naprawdę jej oczekuje. Często nie jest także oczywiste, czy dla zaspokojenia potrzeb drugiego człowieka mamy zdecydować się na poświęcenie jakichś dóbr osobistych. Dlatego znacznie korzystniej jest, gdy rozpoznanie potrzeb nie następuje samodzielnie. W sytuacjach, gdy ktoś zwraca się o pomoc bezpośrednio do

¹³ R. Vasta, M. Haith, S. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2004, s. 553.

¹⁴ D. Clarke, *Zachowania prospołeczne...*, s. 12.

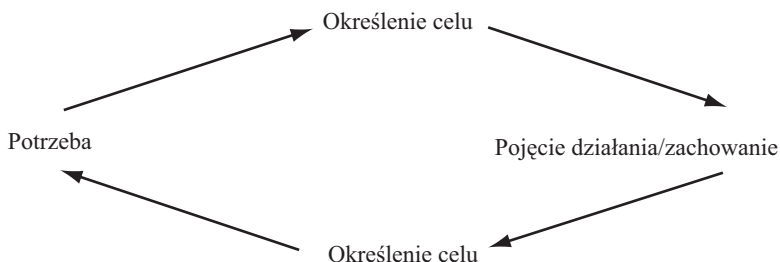
¹⁵ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, UE, Kraków 2002, s. 107.

¹⁶ J. Reykowski, *O motywacyjnych regulatorach altruistycznego pomagania*, [w:] *Psychologia czynności*, red. I. Kurcz, D. Kądziaława, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

¹⁷ T. Tomaszewski, *Komu się pomaga*, „Chowanna” XXXVI, 1994, t. 1.

konkretnej osoby, poszukiwanie pomysłów rozwiązania problemu lub innych osób, które by nas w niej wyręczyły, pojawia się często automatycznie. W wypadku dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym sytuacja jest tym bardziej złożona ze względu na możliwości poznawcze i uwarunkowania rozwoju społeczno-moralnego.

Związek potrzeb z celami i motywami podejmowania określonych zachowań ilustruje poniższy model/schemat inicjacji procesu motywacji, który jest uniwersalny i nie zależy od wieku człowieka — odnosi się więc także do dzieci.



Ryc. 1. Proces motywacji indywidualnej według M. Armstronga (2002, s. 107)

Wśród badaczy nie ma zgodności co do tego, co determinuje pojawianie się zachowań prospołecznych. Jedni uważają, że zależą one od cech wrodzonych (genów), inni, że są uzależnione od przebiegu naszych procesów poznawczych (czyli tego, jak oceniamy daną sytuację), a jeszcze inni są przekonani, że zachowań prospołecznych uczymy się od rodziców i innych ważnych dla nas osób, w tym nauczycieli i rówieśników.

- Motywami podejmowania zachowań prospołecznych według S.G. Moore (1982) są:
- motywy biologiczne — dzieci już od najwcześniejszych miesięcy swojego życia są zdolne do podzielenia emocji i nastrojów opiekuna; ewolucyjnie jesteśmy zaprogramowani, aby pomagać innym, opiekować się innymi, być wobec nich wrażliwymi emocjonalnie (empatycznymi);
 - motywy rozwojowo-społeczne — zachowania prospołeczne postrzegane są jako efekt dojrzwania i socjalizacji. W miarę jak dzieci zdolne są do rozumienia potrzeb innych ludzi i nabywają umiejętności do podejmowania działań na rzecz innych, oczekuje się od nich, że w pewnych sytuacjach potrzeby innych będą przedkładać nad potrzeby własne;
 - motywy komplementarne — zarówno czynniki ewolucyjne, jak i socjalizacyjne sprzyjają uczeniu się odpowiedzialności za innych i altruizmu¹⁸.

Należy zaznaczyć, że analiza motywacji nie wyjaśnia wszystkiego. „Motywacja wyjaśnia proces nadawania wartości celom działania. Wszakże o podjęciu czynności decyduje nie tylko wartość celów, ale również posiadane możliwości ich realizacji”¹⁹. Przy czym, jak twierdzi tenże autor, możliwości dotyczą nie tylko obiektywnych warunków do udzielenia pomocy, ale także pewnych predyspozycji umysłowych. Rozwój procesów poznawczych uwarunkowany wiekiem dzieci powinien więc mieć istotne znaczenie.

¹⁸ Za: M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i rówieśnicy...*, s. 377.

¹⁹ J. Reykowski, *O motywacyjnych...*, s. 81.

2. OBSZARY, KIERUNKI I METODY BADAŃ

„Planując działania edukacyjne, dotyczące aktywności społecznej dziecka, należy brać pod uwagę zarówno charakterystykę rozwojową ontogenezy człowieka, jak i kontekst tworzony przez życie społeczne współczesnego dziecka”²⁰. Dziecko już od urodzenia dąży do nawiązania relacji z drugim człowiekiem, do nawiązywania relacji społecznych, najpierw z rodzicami, potem innymi osobami, także rówieśnikami²¹.

Zgodnie z założeniami interpretatywizmu, w instytucji edukacyjnej mamy do czynienia z aktywnością jednostek w postaci interakcji, które wyznaczają dynamikę jej funkcjonowania. Poznanie i wyjaśnienie sposobów postępowania uczestników szkolnej/przedszkolnej społeczności wiąże się z koniecznością wniknięcia w rzeczywistość społeczną, którą tworzą jednostki, posługując się wytworzonymi w życiu codziennym znaczeniami²².

A. DZIECKO JAKO PODMIOT BADAŃ

Kluczowe dla funkcjonowania społecznego dziecka i jego rozwoju moralnego oraz odpowiedniej socjalizacji, w tym odnośnie do wykształcenia się jego potrzeb uspołecznienia i społecznej użyteczności, wydają się być pewne obszary badawcze, z których najważniejsza — jak można sądzić — jest interpersonalna decentracja.

Według J. Piageta, rozwój moralny u dzieci związany jest z poziomem ich rozwoju poznawczego. Przebiega on przez dwie zasadnicze fazy: od uznania zewnętrznych norm moralnych (stadium heteronomii) do stworzenia własnych norm moralnych (stadium moralności autonomicznej, zwane także fazą moralności współdziałania). Pierwsza z tych faz moralności kształtuje się dzięki społecznemu doświadczaniu kontaktu z dorosłymi i okazywaniu im posłuszeństwa. Dla osiągnięcia kolejnego stadium (według J. Piageta występuje ono około 7–8 r.ż.) potrzebne są doświadczenia wspólnego działania w grupie rówieśniczej. Dzieci zaczynają wówczas kierować się w swoim postępowaniu nie tyle zgodnością z wymaganiami dorosłych, ile warunkami i okolicznościami, w jakich bezinteresowne zachowanie na rzecz innych może się pojawić. W tym wieku coraz częściej postępują one według własnego, wewnętrznego przekonania o słuszności danego zachowania²³. Zdaniem J. Piageta, moralność autonomiczna możliwa jest dopiero w stadium operacji formalnych (około 7. r.ż). W okresie wczesnego dzieciństwa bowiem perspektywa *ja* jest perspektywą dominującą. Dostrzeżenie potrzeb drugiego człowieka wymaga od dziecka decentracji interpersonalnej (wzucia się w sytuację innych).

J. Piaget miał niewątpliwie rację co do społecznego kształtowania się decentracji. Dzięki relacjom rówieśniczym następuje

...koordynacja (różnych) punktów widzenia i ich wzajemność, a obiektywność tak ustanawiana oznacza wymiar międzyosobowy, a więc układ współdziałania (...) między wieloma obserwatorami. Ten tryb obiektywizacji prowadzi do ujmowania świata

²⁰ J. Sajdera, *Wspieranie aktywności społecznej dziecka sześciolatniego w perspektywie nowej reformy programowej*, [w:] *Edukacja (dla) dziecka — od trzylatka do sześciolatka*, red. J. Bałachowicz, Z. Zbróg, Libron, Kraków 2011, s. 270.

²¹ R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.

²² J. Sajdera, *Wspieranie aktywności...*, s. 268.

²³ Także: R. Schaffer, *Rozwój społeczny...*

w kategoriach niezmienników niezależnych od poglądów obserwatora jako podmiotu egocentrycznego²⁴.

Bez decentracji, w rozumieniu J. Piageta, nie ma możliwości wyrwania się z pierwotnego synkretyzmu naszych reakcji na świat (w przypadku dziecka), jak i synkretycznego charakteru wrażeń, będącego efektem zahamowania rozwoju poznawczego i emocjonalnego jednostki i stanowiącego o sposobie kształtowania i przekładania przez nią treści doświadczenia²⁵.

Jednak zauważone w literaturze przedmiotu badań rozbieżności na temat okresu pojawiania się w rozwoju ontogenetycznym dziecka interpersonalnej decentryczności stanowią zachętę do podjęcia rozważań w obrębie tego tematu, mimo trudności o charakterze metodologicznym.

Umiejętność wyjścia poza swoją perspektywę oglądu rzeczywistości, wczucie się w perspektywę drugiego człowieka, z punktu widzenia badań nad zachowaniami prospołecznymi jest o tyle ważna, że wiążą się one ze swego rodzaju emocjonalną gratyfikacją w stosunku do innych, którą dziecko powinno odczuwać, jeśli mamy mówić o zachowaniach prospołecznych. „Decentracja jako przewyciężenie egocentryzmu percepcji świata staje się miarą efektywnego oddziaływania na przedmiot. Wzrost koordynacji w działaniu ma tu wiązać się ze stopniową redukcją subiektywności w podmiotowym odnoszeniu się przez jednostkę do jej świata”²⁶. „W miarę decentrowania przez podmiot swojego punktu widzenia przedmiotu w grę wchodzi nabieranie dystansu wobec niego, dając podwójny efekt uwewnętrznienia nowych operacji i treści w myśleniu oraz wzbogacenia przedmiotu o nowe ujęcia, do których jest asymilowany”²⁷. Do podobnych wniosków doszedł L. Kohlberg, który uznał, że oceny moralne powstają i rozwijają się odpowiednio do rozwoju umysłowego człowieka oraz zdobywanych przez niego doświadczeń społecznych²⁸.

Liczne badania prowadzone z udziałem dzieci udowodniły, że pewne ustalenia co do rozwoju myślenia dzieci i ich rozwoju społeczno-moralnego w okresie wczesnego dzieciństwa, dokonane przez J. Piageta²⁹, stały się już nieaktualne. M. Donaldson zaobserwowała wpływ akceleracji rozwoju na wcześniejsze pojawienie się u dzieci myślenia wnioskującego — w wieku 4–5 lat, a nie — jak twierdził J. Piaget — w wieku 7–8 lat. Zachowania o charakterze motywowanym prospołecznie zdarzają się nawet u trzylatków. Na przykład badania M. Karwowskiej-Struczyk pokazują, że już 3–5-latki spontanicznie pomagają innym, jednak dorośli często na takie spontaniczne próby nie zezwalają i ich nie dostrzegają³⁰.

Ma to niewątpliwie związek z wcześniejszym pojawianiem się w rozwoju ontogenetycznym możliwości interpretacji sytuacji społecznych, także odnoszących się do

²⁴ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, IBE, Warszawa 2007, s. 51.

²⁵ Tamże, s. 57.

²⁶ Tamże, s. 45.

²⁷ Tamże, s. 45.

²⁸ Z. Nowak, *Kompetencja moralna jako kategoria teoretyczna i badawcza w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2006.

²⁹ Np. J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, PWN, Warszawa 1967; M. Donaldson, *Children's Minds*, Fontana, London 1978; K. Thimm, *Rudern mit Skelett Freddy*, „Spiegel Special” 2004, nr 3; G. Lück, *Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung, Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen*, Herder, Freiburg, Bazel, Wien 2003.

³⁰ M. Donaldson, *Children's Minds...*; M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i rówieśnicy...*

zachowań prospołecznych. Wydaje się więc zasadny empiryczny ogląd omawianego zjawiska już od początku okresu przedszkolnego. Wiek przedszkolny jest bowiem okresem, w którym dziecko staje przed problemem podejmowania inicjatywy i wyrażania swojej woli w sposób akceptowany społecznie. Zdaniem E. Eriksona³¹, pomyślne przejście przez to stadium prowadzi do rozwoju poczucia celowości działania, które bezpośrednio związane jest przecież z podejmowaniem działań z powodu określonej motywacji. Oczywiście należy mieć świadomość, że zdolność dzieci w wieku przedszkolnym do uzasadniania swojego stanowiska czy swojego zachowania będzie mieć charakter wybiórczy, zależny od indywidualnego poziomu rozwoju moralnego³², także językowego. Według badań S. Guz i A. Trębskiej w grupie sześciolatek uzasadnienia moralne stosowane przez dzieci w 34% odnoszą się do wartości o charakterze prospołecznym³³.

Najodpowiedniejszą metodą, dzięki której można zbadać motywację dzieci pomagających innym, jest zapewne obserwacja bezpośrednia, dokonywana przez osoby dobrze znane dziecku: nauczyciela lub rodziców. Obserwacje w grupach dziecięcych (zwłaszcza w okresie wczesnoszkolnym) mogą dotyczyć następujących elementów³⁴:

1. Samoopisu motywów/powodów udzielenia komuś pomocy.
2. Struktury czynności — okoliczności, w których działania pomocowe zostały podjęte, formy działań, okoliczności, w jakich zostały zakończone lub przerwane.
3. Formy stosunków między pomagającymi a osobami, którym udzielono pomocy.
4. Roli innych osób przy podejmowaniu i realizowaniu pomocy, ich zachowania, postaw, reakcji na udzielaną komuś pomoc.

Jak twierdzi J. Reykowski (2002) w ten sposób wyodrębnione wskaźniki, oprócz bezpośredniej informacji o motywach udzielania pomocy, informują także o tym, jakie sytuacje uruchamiają, podtrzymują lub hamują działalność pomocową oraz jak udzielanie pomocy wpływa na relacje z innymi ludźmi.

Tabela 1

Przykład arkusza obserwacji

Dane o dzieciach uczestniczących w zdarzeniu (płeć, wiek)	Powody udzielenia pomocy	Okoliczności, w których zostały podjęte działania pomocowe	Forma pomocy	Okoliczności, w których działania pomocowe zostały przerwane lub zakończone	Forma stosunków między pomagającymi a osobami, którym udzielono pomocy	Rola innych osób przy podejmowaniu i realizowaniu pomocy, ich zachowanie, postawy, reakcje na udzielaną komuś pomoc

³¹ E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Rebis, Poznań 2000.

³² Zob. Z. Nowak, *Kompetencja moralna...*, s. 57–86.

³³ S. Guz, A. Trębska, *Osiągnięcia dzieci w zakresie postaw*, [w:] *Wychowanie przedszkolne. Warunki funkcjonowania oraz efekty kształcenia*, red. S. Guz, t. 2, UMCS, Lublin 1989, s. 343–351.

³⁴ J. Reykowski, *O motywacyjnych regulatorach...*, s. 72.

Interesujące obszary badawcze mogą zamykać się w następujących pytaniach problemowych:

1. Jak i kiedy w rozwoju osobniczym (ontogenetycznym) w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa przejawiają się potrzeby uspołecznienia i społecznej użyteczności (potrzeby/zachowania prospołeczne), być może altruizm?
2. Co sprawia, że dzieci zachowują się altruistycznie, pomagają sobie nawet wtedy, gdy w zamian nie otrzymują żadnych gratyfikacji?
3. Jak zachowują się badane dzieci w stosunku do rówieśników i w stosunku do dorosłych?
4. Co dokładnie znaczy uczenie się aktywności prospołecznej, na czym dokładnie polega ten proces uczenia się?

Kluczem do efektywności niektórych technik socjalizacyjnych, jednocześnie zwiększających możliwości empirycznego badania zachowań prospołecznych i antyspołecznych u dzieci, jest umiejętność wczucia się w rolę, w sytuację innej osoby. Technika badawcza *Wyobraź sobie, jakbyś Ty postąpił(a) na miejscu Zosi/Krzysia* itp. może być bardzo skutecznym sposobem badania zachowań. Badanemu dziecku prezentowana jest historyjka obrazkowa, w której bohaterem/bohaterką jest dziecko fizycznie podobne do badanego (zgodność płci, koloru włosów, wieku). Badacz opowiada dziecku historyjkę, jednocześnie prezentując kolejne obrazki. Zadaniem dziecka jest następnie udzielenie odpowiedzi na pytania odnoszące się do motywacji określonego zachowania (kompetencja moralna czynna i bierna: *Jak powinien postąpić ...? Dlaczego...?*)³⁵.

Uczniowie z klas I–III mogą wypełnić kwestionariusz, w którym odniosą się do problemu pomagania sobie nawzajem. Trudno bowiem w szkole, gdzie niemal cały czas dzieci zaangażowane są w pracę zorganizowaną przez nauczyciela, obserwować zachowania świadczące o prospołecznym lub antyspołecznym charakterze. Nawet przerwy nie do końca stanowiłyby dobry moment do obserwacji zachowań, gdyż dzieci znajdują się wówczas w zbyt dużym rozproszeniu, każde porusza się swobodnie po korytarzach szkolnych, a obserwator zwykle nie ma możliwości całościowego oglądu sytuacji. Po wielomiesięcznym pobycie w szkole i wielu wspólnych kontaktach mają one już doświadczenia, które pozwalają im ocenić postępowanie innych.

Badacz wyjaśnia dzieciom sytuację: *Czasami bezinteresownie pomagamy innym. Bezinteresownie tzn., że uważamy, że tak należy zrobić i nie oczekujemy żadnego odwzajemnienia pomocy, żadnego odwdzięczania się. Czasami pomagamy komuś jedynie po to, żeby się ktoś nam się odwdzięczył, czasami dlatego, żeby inni widzieli, jacy jesteśmy życzliwi, a innym razem — żeby inni nas lubili. Nieważne z jakiego powodu, ważne, że niektórzy starają się pomagać innym, a inni — nie. Chciałabym, żebyście ocenili pod tym względem koleżanki i kolegów z klasy. Ocenie całą klasę pod tym względem, przyznając koleżankom i kolegom punkty od 0 (nigdy nie pomaga innym) do 6 (zawsze pomaga innym). Podajcie przykłady, w jakich sytuacjach dana osoba wam pomogła.*

³⁵ Z. Nowak, *Kompetencja moralna...*, s. 124.

Tabela 2

Przykład kwestionariusza dla klas I–III (wraz ze skalą interwałową)

Lista uczniów	Pomaganie innym						
	0 nigdy nie pomaga	1 bardzo rzadko pomaga	2 rzadko pomaga	3 nie potrafię ocenić	4 często pomaga	5 najczę- ściej pomaga	6 zawsze pomaga
.....							

B. DOROŚLI — NAUCZYCIELE I RODZICE

Pewną część pilotażowych badań własnych autorka poświęciła na zanalizowanie problemu z punktu widzenia nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych oraz rodziców, zadając pytania o podejmowanie refleksji, zastanawianie się nad analizowanymi zagadnieniami w kontekście ich obecności w codziennej rzeczywistości przedszkolnej i szkolnej czy w środowisku rodzinnym. Bezspornym pozostaje, że bez odpowiedniej wiedzy, poszukiwanie odpowiedzi na niewątpliwie pojawiające się pytania (jak zawsze w sytuacjach dotyczących rozstrzygnięć moralnych), nie da się wiele zrobić na rzecz rozwoju tychże kompetencji dziecięcych.

Badania odnoszące się do środowiska rodzinnego dziecka, także do środowiska instytucjonalnego (w przedszkolu i w szkole) mogą dotyczyć następujących pytań:

1. Jakie techniki socjalizacyjne stosują rodzice badanych dzieci, a jakie — nauczyciele? Jak nauczyciele zachęcają dzieci w szkole do działania na rzecz innych?
2. Jaki jest związek między stosowanymi technikami socjalizacyjnymi a zachowaniami dzieci?

Poszukiwanie odpowiedzi na powyższe pytania ma o tyle uzasadnienie, że w badaniach zachodnich stwierdzono istotny wpływ niektórych cech środowiska rodzinnego na modelowanie zachowań prospołecznych u dzieci. A. Olejnik i J. McKinney (1973) udowodnili, że dzieci rodziców stosujących strategię preskryptywną nagradzania i karania (nacisk na dobre zachowania — *tak być powinno, bo...*) chętniej dzieliły się z „biednymi dziećmi” cukierkami niż dzieci rodziców stosujących strategię proskryptywną (nacisk na złe zachowania — *tak być nie powinno, bo...*). Poczucie akceptacji i dumy, które towarzyszyło dzieciom nagradzanym za oczekiwane zachowania okazało się bardziej sprzyjające dla modelowania altruistycznych wartości niż poczucie winy, które towarzyszyło dzieciom strofowanym³⁶.

Badania M. Hoffmana (1975) pokazały, że najsilniejszym predykatorem zachowań prospołecznych u dzieci było preferowanie altruistycznych wartości przez ich rodziców. Dzieci takie uznane były przez rówieśników za najbardziej troszczące się o innych³⁷.

Jeśli chcielibyśmy skoncentrować się na badaniu najczęstszych technik socjalizacyjnych, możemy ustalić wskaźniki (oddzielnie dla badanych rodziców i nauczycieli), posługując się np. przygotowanymi do danej techniki historyjkami (opowieściami)

³⁶ Za: M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i rówieśnicy...*, s. 379.

³⁷ Za: D. Clarke, *Zachowania prospołeczne...*

— *Jak zachowałaby się Pani w tej sytuacji, gdyby jej bohaterem było Pani dziecko?* (badacz zapisuje odpowiedź); *Co powiedziałaaby Pani dziecku w tej sytuacji?* (badacz zapisuje odpowiedź); *Które stwierdzenie najlepiej pasuje — Pani zdaniem — do tej sytuacji?* (badacz podpowiada kilka propozycji, jeśli rodzic nie potrafi sam sformułować odpowiedzi). Można wziąć pod uwagę kilka podstawowych technik socjalizacyjnych³⁸:

1. Manipulowanie miłością (wycofywanie miłości, gdy dziecko wyrządza innym krzywdę, akcentowanie miłości, gdy robi coś dobrego dla innych):
 - wypowiedzi werbalne (*Bardzo cię za to Kocham. Postąpiłeś bardzo brzydko, nie Kocham cię. Tak nie wolno robić*);
 - mowa ciała, nagroda/kara psychiczna (pogłaskanie po głowie, uściskanie/przytulenie; brak pocałunku/pożegnania na dobranoc, nieodzywanie się; żądanie, by dziecko opuściło pokój);
 - nagrody i kary materialne;
 - kary fizyczne.
2. Nadawanie dziecku pozytywnych lub negatywnych „etykiet” w zależności od typu zachowania, mające charakter oceniający (*Jesteś niegrzeczną dziewczynką. Skoro nie potrafisz się wywiązywać ze swoich obowiązków ... Zachowałaś się jak nieodpowiedzialne dziecko. Musiałam się wstydzić za ciebie. Jesteś egoistką, na przyszłość masz się inaczej zachowywać i pożyczać, jak cię ktoś o to poprosi*).
3. Nakłanianie dziecka do przeprosin w wypadku niewłaściwego zachowania, ewentualnie do zadośćuczynienia/rekompensaty.
4. Zwracanie uwagi na sposób zachowania w związku z byciem dobrym dzieckiem, dobrym kolegą/koleżanką itp. (np. *Tak nie zachowują się grzeczne uczennice. Człowiek uczynny powinien ... Uczeń powinien zawsze słuchać nauczyciela*).
5. Zwracanie uwagi na to, jak powinni zachowywać się ludzie w ogóle — formułowanie norm personalnych (*należy..., powinnaś...*).
6. Wskazywanie dziecku na konsekwencje jego zachowań dla innych.
7. Przewidywanie konsekwencji zachowań prospołecznych lub antyspołecznych.
8. Nagradzanie zachowań pozytywnych, karanie — negatywnych.

* * *

Przedstawione propozycje metod (częściowo także narzędzi) do badania potrzeb społeczności i społecznej aktywności znalazły już swoje zastosowanie w badaniach własnych³⁹. Można, oczywiście, zastosować także inne dostępne pedagogom metody i techniki badawcze, jak wywiady z dziećmi uzupełniane bezpośrednimi obserwacjami zachowań, różne skale pomiarowe, analizę dokumentów, studium indywidualnego przypadku, technikę pisemnej wypowiedzi, np. wypracowanie na dany temat, test zdań niedokończonych. Jako wskaźniki potrzeb można traktować określone zachowania badanych, wyrażane przez nich poglądy, opinie, sądy o sobie samych lub innych ludziach, na temat własnych dążeń, uczuć itp. Metody (techniki) badawcze, a także wskaźniki potrzeb wskazane w artykule stosowane są w pedagogicznym diagnozowaniu większości potrzeb. Autorka badała identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych

³⁸ J. Karyłowski, *O dwóch typach ...*

³⁹ Z. Zbróg, *Identyfikowanie ...* rozdz. 1.4. *Empiryczna operacjonalizacja potrzeb w badaniach naukowych*.

w klasach I–III stosując obserwację, wywiad zbiorowy oraz kończenie zdań. Stosownie do użytych metod, do analizy danych wykorzystano zarówno ilościowe techniki statystyczne (w tym analizę czynnikową), jak i jakościową analizę wypowiedzi dzieci⁴⁰.

Wydaje się, że na koniec należy wspomnieć o jeszcze jednej metodzie prowadzenia badań w obrębie podjętego tematu. W związku ze specyfiką metod nauczania zachowań prospołecznych, interesujących danych mogłyby dostarczyć badania w działaniu⁴¹. „Rozwój moralności to konsekwencja ciągłego uczenia się tego, jak współżyć z innymi, jak się zachowywać; uczymy się tego, biorąc do serca wszystko, co widzimy i słyszymy. Dziecko jest świadkiem, uważnym świadkiem wszystkich, zarówno moralnych, jak i niemoralnych zachowań dorosłych”⁴². Dzięki odpowiednio zaprojektowanym badaniom w działaniu można będzie dowiedzieć się więcej na temat efektywności rozwiązań proponowanych w wychowaniu instytucjonalnym. Autorka jest zwolenniczką zwiększenia związku między badaniami pedagogicznymi i praktyką edukacyjną, gdyż jako doświadczony nauczyciel dostrzega niekorzystne zamknięcie teoretyków/naukowców na problemy praktyki, co poddaje w wątpliwość sens uprawiania nauk pedagogicznych⁴³. Interesujące może okazać się ukazywanie jednostkowych przypadków pogłębiających wrażliwość moralną dzieci, „uczulających” — jak chciałby to nazywać R. Rorty, pokazujących złożoność życia i niejednoznaczność pewnych sytuacji. „W grę wchodzi tu wzbudzanie wrażliwości moralnej od strony minimum otwarcia na jednostkową specyfikę sytuacji, a nie maksymalnie wiążących sądów ogólnych, prezentowanych w kategoriach uniwersalnych”⁴⁴.

WNIOSKI

W relacjach międzyludzkich najchętniej chcielibyśmy doświadczać życzliwości, szacunku, respektowania godności, docenienia, odpowiedzialności, tolerancji, wsparcia i pomocy. Jednak bez dawania odpowiednich wzorców postępowania już małym dzieciom, uczącym się przez obserwację zachowania dorosłych i naśladownictwo, nasze oczekiwania mogą stać się w przyszłości mało realistyczne. Często, zwłaszcza w doniesieniach medialnych, podziwiamy heroizm, na jaki zdobywają się liczni bohaterowie ratujący innych nawet z narażeniem własnego zdrowia lub życia. Nie zdajemy sobie jednak sprawy z tego, że punktem odniesienia dla nas powinny stać się przede wszystkim przejawiane już przez małe dzieci drobne, codzienne, spontaniczne działania pomocowe, altruistyczne, prospołeczne. Niedostrzeganie ich, nienagradzanie, niedocenianie również w wychowaniu instytucjonalnym (przedszkolnym i szkolnym), skutkować

⁴⁰ Szczegółowe wyniki badań w: Z. Zbróg, *Hierarchia specyficznych potrzeb społecznych uczniów klas I–III szkoły podstawowej*, [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, pod red. B. Muchackiej, K. Kraszewskiego, „Impuls”, Kraków 2008; Z. Zbróg, *Wymiary najważniejszych potrzeb społecznych uczniów młodszych*, [w:] *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, red. I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010.

⁴¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010; *Badania w działaniu*, red. H. Červinkova, B.D. Gołębiak, DSW, Wrocław 2010.

⁴² R. Coles, *Inteligencja moralna dzieci*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 19.

⁴³ Zob. S. Palka, *Wyzwania edukacyjne a badania pedagogiczne*, [w:] *Kultura — Edukacja. Ciągłość i tendencje zmian*, red. J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Karczevska, UJK, Kielce 2011.

⁴⁴ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów...*, s. 59.

może nieodwracalnymi zaniedbaniami w wychowaniu społeczno-moralnym dzieci. Jak wynika z przeglądu wybranych metod badania pedagogicznego, poszukiwanie determinantów zachowań prospołecznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest trudne, ze względu na ich rozliczne uwarunkowania, jednak możliwe do realizacji⁴⁵.

Zuzanna Zbróg

IN SEARCH OF DETERMINANTS OF PRO-SOCIAL BEHAVIOUR IN PRESCHOOL
AND PRIMARY CHILDREN — PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

Summary

The article presents reflections on the need of socialization and social utility, concerning the readiness for pro-social and altruistic actions and their relationship with the behaviour of preschool and primary children. The most characteristic manifestations and the motives of the actions taken in certain circumstances are described in the paper. It also includes the most useful ways of testing them in groups of children, parents and teachers, as well as examples of research tools designed.

⁴⁵ Autorka przygotowuje monografię odnoszącą się do tej tematyki.