

dr Kinga Kusiak-Witek

Akademia Tarnowska

Diagnoza kompetencji prospołecznych dzieci w edukacji inkluzyjnej

Streszczenie

Artykuł indukuje o możliwościach diagnozowania kompetencji prospołecznej dzieci w wieku sześciu lat, uczestniczących w inkluzyjnej edukacji. Autorka nakreśla koniunktury systemowe, jakie towarzyszą edukacji inkluzyjnej, rozwijającej kompetencje prospołeczne dzieci, priorytetowo tych, które są w grupie ryzyka ostracyzmu. Pokazuje warunki, jakie musi spełnić diagnoza, gdy przyjmie się analizę istniejących na gruncie pedagogiki propozycji diagnozowania kompetencji prospołecznych. Istotną płaszczyzną tegoż tekstu jest pokazanie przestrzeni diagnozy kompetencji prospołecznych dzieci sześciolletnich, do których należą zabawa i zajęcia edukacyjne w przedszkolu. W charakterystyczny sposób przedstawiono efekty badań eksperymentalnych, prowadzonych przez studentów pedagogiki i samą autorkę. Badania te oparto na obserwacji zawodowej autorów oraz znajomości literatury przedmiotu.

Diagnoza kompetencji prospołecznych ma istotne znaczenie zarówno dla teorii, jak i praktyki edukacji inkluzyjnej. W niniejszym artykule podkreśla się również specjalną rolę wychowawczo-profilaktyczną w realizacji systematycznego kształcenia u sześciolatków kompetencji prospołecznych jako humanistycznego aspektu edukacji. Istniała konieczność pogłębionej diagnozy tego zagadnienia, w tym pracy nauczyciela opartej na oddziaływaniu profilaktycznym, które kształtuje działanie dziecka w perspektywie społecznej. Pokazano diagnozę kompetencji prospołecznych z perspektywy studentów i nauczycieli przedszkola.

Wprowadzenie

Zagadnienie kompetencji prospołecznych jest niedookreślone i skomplikowane pod kątem operacjonalizacji dla edukacji czy języka. Gdy mamy na względzie inkluzyjną edukację, istnieje duża potrzeba przełożenia go na potrzeby badań naukowych, co wydaje się skomplikowane i wymusza poszukiwania odpowiedniej strategii badawczej. Na pewno znajduje zastosowanie na gruncie edukacji, pedagogiki i wielu nauk społecznych. Rozważania na temat kompetencji prospołecznych są interesujące z uwagi na edukację włączającą. Wciąż intrygują, czy są one pewną ogólną umiejętnością społeczną, czy też obejmują wiele specyficznych i nieraz niezwiązanych ze sobą umiejętności. Jednak, pomimo dużej rozbieżności definicyjnej, nie można zaprzeczyć, że kompetencje społeczne podlegają procesowi ciągłego rozwoju – począwszy od urodzenia aż do starości. W związku z tym wymagają doboru prawidłowego postępowania diagnostycznego, o czym będzie mowa w dalszej części niniejszego artykułu.

1. Kompetencje prospołeczne w inkluzyjnej edukacji – kontekst definicyjny

Przedszkole jest miejscem pierwszych poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, inkluzyjności, a tym samym akceleracji kompetencji społecznych i prospołecznych. Edukację w inkluzyjności można rozpatrywać jako „proces działania wywołujący zmiany w uczniach, które są obserwowalne”¹. U dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) jest to dostęp do szkół ogólnodostępnych, oferujących mu środowisko edukacyjne sprzyjające jego indywidualnemu rozwojowi. Proces włączania (inkluzyj) ujmuje się jako „pewną podróż raczej niż punkt przeznaczenia [...]”². Jest to złożone działanie, które zapewnia dzieciom ze SPE realizację ich możliwości rozwojowych, a także pozwala im na funkcjonowanie społeczne. Zdaniem Bolesława Niemierki: „Działanie edukacyjne zorientowane na zmiany emocjonalne w uczniu (mówimy o wychowaniu). Wynikiem wychowania jest własny system wartości oraz zdolności jednostki do kierowania się tymi wartościami – do samokontroli, wewnętrznego motywowania się, wyrażania uczuć”³. Wyżej wymienione wartości i uczucia rozwijają się w celu budowania zespołu, w którym każde dziecko

[...] bez względu na wygląd, możliwości czy stopień sprawności – znajdzie swoje miejsce, rozwinię własne zainteresowania i poczuje się dobrze. Proces edukacji włączającej stanowi szereg działań w wielu aspektach. Podaje, że działania te powinny dotyczyć sfery osobowościowej nauczycieli, rodziców, specjalistów, decydentów, jak i samych postaw nauczycieli wobec swojej pracy i wobec ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Tym samym wskazuje, że zachodzące zmiany powinny obejmować proces doskonalenia nauczycieli i ich szeroko rozumianych kompetencji⁴.

Proces włączania w edukację pomaga dzieciom, tak po prostu, być z drugą osobą, wzmacnia więzi emocjonalne z innymi. Biorąc pod uwagę, że każde dziecko posiada głęboką potrzebę akceptacji i bycia dostrzeżonym w grupie, poprzez współpracę, współdziałanie oraz życzliwość ma możliwość doświadczania akceptacji, tolerancji, szacunku, uznania i pomagania. Wpisuje się to w szeroko pojętą ideę humanitaryzmu.

Kategorie kompetencji definiuje się różnorodnie, choć w każdej z nich powtarza się udział trzech podstawowych elementów, do których zalicza się wiedzę, umiejętności oraz odpowiedzialność⁵. Kompetencje uznaje się za szczególną właściwość, która wyraża się w demonstrowaniu na poziomie wyznaczonym przez społeczne standardy. Jest to umiejętność adekwatnego zachowania się, ze świadomością potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania i przyjmowania za nie odpowiedzialności. Samo pojęcie „kompetencja” sięga do podstawowych założeń psychoanalizy i neobehawioryzmu. Termin ten został zastosowany po raz pierwszy przez Roberta W. White’a, nawiązywał do dążenia do wywierania skutecznego wpływu na otoczenie (ang. *effectance*

¹ B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 20.

² Tamże, s. 22.

³ Tamże, s. 23.

⁴ Tamże, s. 28.

⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994, s. 137.

motivation). W związku z tym kompetencja była interpretowana jako każda umiejętność człowieka przyczyniająca się do skutecznej interakcji z otoczeniem⁶. Szczegółne zastosowanie termin ten znalazł w psychologii rozwojowej i społecznej, gdzie interpretuje się pojęcie kompetencji społecznej, prospołecznej czy interpersonalnej. Przyczynkiem do takiego rozważania tematu jest utożsamianie określonych predyspozycji osobowościowych i zamiennego korzystania z funkcjonujących do tej pory definicji.

Natomiast działanie prospołeczne w kontekście kompetencji definiowane jest jako „[r]eakcje nastawione na dobro innych, lub rozwój osób, ale także: instytucji, grup, społeczeństw, idei i organizacji, określane są jako prospołeczne”⁷. Kompetencje prospołeczne są kategorią kompetencji społecznych (ang. *social competence*), ujmowane jako rozwinięta w toku uczenia się zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania⁸.

Wykazując walory kompetencji prospołecznych, należy uwzględnić, iż polegają one na udzielaniu pomocy oraz przyjmowaniu postawy życzliwości. Takie działania dodają ufnosci we własne siły. W ujęciu Dawida Clarce’a: „Kompetencją prospołeczną może być każde działanie, uznane za pozytywne z punktu widzenia społeczeństwa. Do takich działań zaliczamy ugodowość, współpracę, pomaganie itp.”⁹. Podstawą kompetencji prospołecznych jest zdolność rozumowania sytuacji z punktu widzenia kogoś innego. Chodzi tu o przyjmowanie możliwości, które mają wiele perspektyw. Może dotyczyć to sfer: fizycznej, społecznej i emocjonalnej. „Dzieci prospołeczne są częściej akceptowane przez grupę, mają lepsze umiejętności w regulacji swoich emocji, są pomocne i potrafią współpracować”¹⁰. Wiele wyników badań potwierdza, że empatia i zachowania prospołeczne obniżają poziom agresji u dzieci przedszkolnych i szkolnych. Badania włoskiego psychologa Spataro udowodniły, że przyjmowanie perspektywy i empatyczna troska mają pośredni wpływ na obniżenie agresji poprzez wzmacnianie zachowań prospołecznych¹¹. W wielu badaniach również wykazano, że indukcyjizm bodźca z jednej osoby, potrzebującej pomocy, na inną nie przebiega spontanicznie i wymaga dalszej pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczycieli.

⁶ R.W. White utożsamiał kompetencje z umiejętnościami społecznymi. R.W. White, *Motivation reconsidered: The concept of competence*. In E. J. Shoben & F. L. Ruch, *Perspectives in psychology 1963*, s. 33–59.

⁷ J. Reykowski, *Motywacja postaw prospołecznych a osobowość*, PWN, Warszawa 1979, s. 79.

⁸ Definicja dotyczy rozumienia terminu kompetencje społeczne odniesionego do ram kwalifikacji (Europejskiej Ramy Kwalifikacji – ERK i Polskiej Ramy Kwalifikacji – PRK). Termin ten występuje także w innych znaczeniach w różnych dziedzinach nauki (np. w psychologii, socjologii, pedagogice). Nie należy mylić kompetencji społecznych z kompetencjami w ogóle. W odniesieniu do ram kwalifikacji (polskiej i europejskiej) kompetencje społeczne rozumie się jako szczególnego rodzaju kategorię kompetencji. Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. z 2020 r. poz. 226). *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, red. S. Sławiński, Warszawa 2013, s. 54. Instytut Badań Edukacyjnych, Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, Warszawa 2013, s. 37.

⁹ D. Clarce, *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, GWP, Gdańsk 2005. s. 95.

¹⁰ L. Berk, *Development through lifespan*. New York, Allyn and Bacon 2004, s. 265.

¹¹ P. Spataro, M. Calabrò, E. Longobardi, *Prosocial behaviour mediates the relations between empathy and aggression in primary school children*, *European Journal of Developmental Psychology* 2020, s. 725-135.

Dociekania badawcze wykazują, że kompetencje prospołeczne dzieci należy rozwijać poprzez działania wychowawcze, profilaktyczne nauczycieli, oparte na metodycznych przesłankach. Prowadząc działania wychowawcze, dotyczące kompetencji prospołecznych dziecka, należy brać pod uwagę: „zarówno charakterystykę rozwojową ontogenezy człowieka, jak i kontekst tworzony przez życie społeczne, współczesnego dziecka”¹². Aktywność jednostki w interakcji z innymi wyznacza aktywność jej działania. Na podstawie badań Barbary Arskiej-Karyłowskiej można wywnioskować, że: „Dzieci w wieku przedszkolnym coraz lepiej rozumieją inne osoby i bardziej skomplikowane relacje społeczne, rozwijają umiejętność przyjmowania perspektywy drugiej osoby i potrafią się dzielić”¹³.

Konstytutywnymi zainteresowaniami tego artykułu są kompetencje prospołeczne dzieci w wieku sześciu lat, w odniesieniu do edukacji włączającej. Różnorodne aspekty, tak rozumianej kompetencji dzieci, mają odzwierciedlenie w badaniach, prowadzonych na przestrzeni wielu lat, nad altruizmem, kolektywizmem, uspołecznieniem i postawami prospołecznymi.

2. Sposoby diagnozowania kompetencji społecznych

Zakres diagnostyki edukacyjnej definiowany jest jako „teoria i praktyka diagnozy edukacyjnej, [polegającej na] uściślonym rozpoznawaniu warunków, przebiegu i wyników uczenia się”¹⁴. Według przyjętych założeń tego artykułu diagnoza edukacyjna jest uściślonym rozpoznawaniem warunków, przebiegu i wyników uczenia się, a diagnostyka edukacyjna jest teorią i praktyką diagnozy edukacyjnej¹⁵. Zagadnieniem diagnozowanym w tej pracy są zachowania prospołeczne dzieci. Różnorodne definiowanie kompetencji społecznych i prospołecznych generuje trudności również w polu interpretacji diagnozy. Kompetencję prospołeczną dzieci można rozpoznawać z kilku perspektyw, mianowicie „obserwatora”, „eksperymentatora”, biorąc pod uwagę kryteria arbitralnie przyjęte przez badacza lub kryteria otoczenia społecznego dziecka, np. w perspektywie obserwacji uczestniczącej, można przyjąć rolę „aktora”¹⁶. Zachowania prospołeczne dzieci w warunkach przedszkolnych poznaje się poprzez obserwację w środowisku naturalnym: wywiady, analizy prac dzieci i wypowiedzi dzieci podczas zabawy z podziałem ról. Stosuje się wówczas techniki polegające na definiowaniu *a priori* działań społecznie pożądanych i ocenianiu badanych w odniesieniu do tego wzorca. Kolejne techniki określają kompetencje prospołeczne dzieci na podstawie opinii otoczenia społecznego dziecka: rodziców, nauczycieli i rówieśników. W tym przypadku pomocne są kwestionariusze wywiadów i technik socjometrycznych.

¹² J. Sajdera, *Konteksty zaangażowania nauczycieli przedszkola w działania profesjonalne*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2020, s. 270.

¹³ B. Arska-Karyłowska, *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.

¹⁴ B. Niemierko, dz. cyt., s. 29.

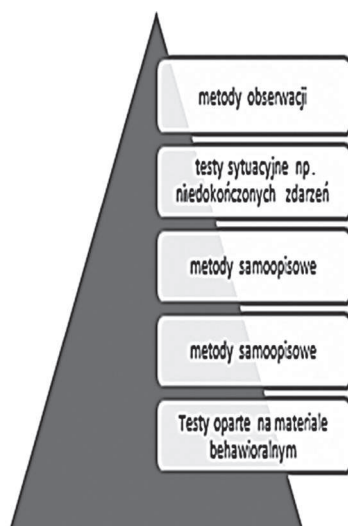
¹⁵ Tamże, s. 30.

¹⁶ M. Deptuła, *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2024, s. 243.

Kontekst sytuacyjny działań prospołecznych jest wprowadzeniem do właściwej diagnozy kompetencji prospołecznych. Następnym etapem są: metody obserwacyjne, narzędzia samoopisowe, testy sytuacyjne, a także sytuacyjne historyjki obrazkowe (łac. *exempla ficta*).

Diagnozowanie kompetencji prospołecznych w edukacji inkluzyjnej odbywa się w warunkach naturalnych przedszkola, tj. podczas zabaw i zajęć dzieci oraz kontaktów okolicznościowych. Przebiega według z góry przyjętych schematów obserwacyjnych, daje możliwość zidentyfikowania określonych zachowań werbalnych, pozawerbalnych, parajęzykowych oraz zaniechań podczas interakcji społecznych.

Polskie badania dotyczące kompetencji prospołecznych prowadzone są przede wszystkim w podejściu globalnym (stosowane typologizacje, uwzględniające aspekty motywacyjne działania prospołecznego).



Rys.1. Sposoby diagnozy kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym

Źródło: opracowanie własne.

Obecnie brakuje wystandardyzowanych oraz znormalizowanych testów do pomiaru kompetencji prospołecznych, szczególnie u młodszych dzieci. Siłą rzeczy musimy więc posilkować się różnego rodzaju zadaniami, których wyniki mogą dostarczać wskaźników umiejętności społecznych użytecznych w diagnozie jakościowej.

Rys. 2. Typy zadań do pomiaru kompetencji społecznych (oprac. na podst. Matczak, Knopp, 2013)

Materiał do badań				
Test obrazkowy	Historyjki <i>exempla ficta</i>	Teatr oraz teksty z wykorzystaniem żywych modeli	Teksty werbalne, np. drama	Filmy i teksty dźwiękowe

Źródło: opracowanie własne.

Do pomiaru tendencji prospołecznych stosuje się metody o statusie paraprojekcyjnym¹⁷ lub nominacyjnym¹⁸, rzadziej samoopisowym¹⁹. Metody paraprojekcyjne (np. kwestionariusz „Wypadek w górach”²⁰) opierają się na ocenianiu. Przyjęcie takiego podejścia pozwala wyeliminować zmienne aprobaty społecznej jako czynnik zniekształcający odpowiedź. Skomplikowane testy dostarczają wielu danych, jednak mają ograniczenia i przeciwwskazania wiekowe. Nie są dostosowane do dzieci młodszych z uwagi na ograniczenia rozwojowe. Bariere stanowi rozwój mowy i poznawczy. Większość badań to samooceny prowadzone w obecności psychologa.

Dostosowany do dzieci jest na pewno test niedokończonych zdań. Można np. zapraszać dzieci do inscenizowania zakończenia historyjek, których treść dotyczy jednej z wyodrębnionych sytuacji²¹. Niektóre z sytuacji dostarczających informacji o gotowości do niesienia pomocy rówieśnikom oraz współpracy stały się inspiracją do opracowania sytuacji umożliwiających poznawanie tychże zdolności dzieci. Należy rozważyć fakt, że to, co jest osiągalne w ocenie kompetencji prospołecznej dzieci przedszkolnych, to przejaw działaniowy, natomiast już wiedza dziecka pozostaje trudna do zdiagnozowania i wymaga użycia pomocniczych instrumentów. Kolejny problem stanowi poziom poznawczy dziecka. Może ono posiadać umiejętność przekładania wiedzy na działanie. Wskazane jest rozważenie zarówno wiedzy dziecka na temat relacji społecznych, jak i jego zdolności do przejawiania tych działań w odpowiednich sytuacjach.

Diagnoza kompetencji prospołecznych wymaga zrozumienia parametrów sytuacyjnych zachowania, uwzględnienia czynników je poprzedzających oraz jego konsekwencji, a także świadomości, że heterogeniczne zachowania dzieci mogą być różnie oceniane. Indywidualność opinii na temat tego, co jest u dzieci zachowaniem pożądanym lub akceptowanym, a co takim zachowaniem nie jest, wynika zarówno z rzetelności oceny, jak i sposobu postrzegania przez pozostających

¹⁷ J. Śliwak, *Altruizm a preferencja wartości – badania empiryczne*, „Roczniki Filozoficzne” 1996.

¹⁸ I. Boski, *Motywacja osiągnięć a zachowania prospołeczne*, „Studia Psychologiczne” 1972/17, s. 19–39.

¹⁹ J. Różańska-Kowal, *Motywacja zachowań prospołecznych i antyspołecznych nieletnich*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa 2010.

²⁰ A. Szuster-Zbrojewicz, *Z badań nad związkami podobieństwa odroczoneści. Ja – Inni z gotowości do egocentrycznego angażowania się w sprawy pozasobiste* [w:] M. Jarymowicz (red.), *Studia nad sprostowaniem relacji Ja – Inni: To samo indywidualność, przynależność*, Ossolineum, Wrocław 1988, Kwestionariusz A–N, s. 199–231.

²¹ J. Grochulska, *Agresja u dzieci*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993, s. 43.

z nim w różnych relacjach dorosłych, rówieśników, a nawet samo dziecko. Dlatego rozważa się interpersonalną decentrację konstruktów zawierającego czynnik poznawczy, opartego na integracyjnym modelu Lawrence Kohlberga:

Zarazem młodsze, jak i starsze dzieci w danym stadium (w porównaniu z normą wiekową dla tego stadium) słabiej reagują, lub są mniej zdolne do przyjmowania stymulacji do następnego wyższego stanu, niż dzieci w wieku odpowiadającym normie. Kategoria „otwartego okresu” nie ma związku z wiekiem, jest on indywidualny²².

Wykorzystanie modelu Erika Eriksona oraz Lawrence Kohlberga i Richarda Mayera do badania rozwoju prospołecznego dzieci w wieku sześciu lat znajduje pełne uzasadnienie²³. Za teoretyczną podstawę poznawania kompetencji prospołecznych dzieci przedszkolnych można również przyjąć koncepcję Lwa Wygotskiego, który opiera diagnozę na następujących założeniach: „Właściwa diagnostyka rozwoju powinna objąć nie tylko już zakończone cykle rozwoju, nie tylko plony, lecz i procesy będące w fazie dojrzewania”²⁴. Punktem wyjścia wszystkich dynamicznych zmian rozwojowych zachodzących w danym wieku jest społeczna sytuacja rozwoju. Funkcjonowanie dziecka w wieku przedszkolnym w wymiarze społecznym nade wszystko wiąże się z kategorią zabawy. Lew Wygotski nazywa ją „szczególną właściwością wieku przedszkolnego”²⁵. Zabawa tworzy strefę najbliższego rozwoju, gdyż dziecko w niej „zawsze jest wyżej” od swojego średniego poziomu, „wyżej” od swojego zwykłego codziennego zachowania; „Zabawa w skondensowanej postaci skupia w sobie, jak w soczewce szkła powiększającego, wszystkie tendencje rozwojowe”²⁶. Okoliczność ta czyni zabawę kategorią niezbywalną dla problematyki poznawania kompetencji prospołecznej dziecka przedszkolnego.

Wymienione propozycje stanowią zaledwie pewien zarys koncepcji poznawania kompetencji prospołecznych dzieci na progu ich edukacji, uwzględniający jednak istniejące w tym obszarze możliwości i ograniczenia. Wydaje się zatem racjonalne stworzenie nowych metod badawczych do pomiaru kompetencji prospołecznych.

3. Organizacja badań własnych dotyczących diagnozy kompetencji prospołecznych

Celem badania była ocena poziomu kompetencji prospołecznych, takich jak dzielenie i pomaganie, a także poziomu kompetencji społeczno-emocjonalnych, w grupie polskich dzieci pod koniec edukacji przedszkolnej. Celem była również analiza różnic i podobieństw pomiędzy studencką oceną poziomu badanych aspektów kompetencji prospołecznych.

²² D. Czyżowska, A. Niemczyński, E. Kmieć, *Formy rozumowania moralnego Polaków w świetle danych z badania metodą Lawrence’a Kohlberga*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993/1–2, s. 19–37.

²³ J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.

²⁴ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2009, s. 82.

²⁵ Tamże, s. 162.

²⁶ Tamże, s. 160.

Pytania badawcze:

1. Czy dzieci w wieku sześciu lat wykazują kompetencje prospołeczne: pomaganie, życzliwość, tolerancję, współpracę i współdziałanie?
2. Czy studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej dostrzegają potrzebę modelowania zachowania dzieci w kierunku kompetencji prospołecznych?
3. Czy istnieje związek pomiędzy programowym oddziaływaniem a kompetencjami prospołecznymi?

Metody i narzędzia badawcze

W celu dokonania diagnozy poziomu kompetencji prospołecznych dzieci sześciolletnich, z perspektywy samego badacza, wykorzystano eksperyment pedagogiczny. Poznanie nastąpiło poprzez systematyczną obserwację bezpośrednią, a jej narzędziem był arkusz obserwacji, przeznaczony do identyfikacji poszczególnych składowych kompetencji prospołecznych badanych dzieci. W omawianym postępowaniu badawczym dzieci były obserwowane, w trakcie cyklu 20 zajęć i 50 zabaw dowolnych, w dwóch grupach. Następnie przeprowadzono wywiad ze studentami pedagogiki przedszkolnej.

Procedura badawcza

Zrealizowano dwa odrębne badania. Prace badawcze były elementem badań własnych autorki, przeprowadzonych w ramach działania naukowego pt. „Kompetencje prospołeczne dzieci w wieku sześciu lat na podstawie autorskiego programu *Ja nie jestem sam*”. Badania prowadzone były w bezpośredniej obserwacji. Do udziału w nich zapraszano studentów poprzez ogłoszenia zamieszczane na forach studenckich oraz w mediach społecznościowych. Następnie zastosowano kontrolowane dopasowanie grupy porównawczej do grupy głównej. Dopasowano cztery grupy badawcze. Wszystkie grupy dzieci zostały dopasowane pod względem wieku i płci.

Sposób doboru grup dziecięcych do badań

Badanie na pierwszym etapie

Dzieci i nauczycieli rozdzielono do próby.

Grupy badane:

Pierwsza grupa – eksperymentalna dzieci. Druga grupa – kontrolna. Został przeprowadzony pomiar początkowy – zmiennej zależnej Y.

Zabieg eksperymentalny: Czy występują, a jeżeli tak, to w jakim stopniu, kompetencje prospołeczne u dzieci? Czy dzieci wykazują kompetencje prospołeczne wobec rówieśników o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a także dzieci migrujących w obliczu wojny na Ukrainie? Czy dzieci wykazują takie kompetencje w naturalnych sytuacjach i podczas zajęć? Obserwację uczestniczącą uzupełniły niedokończone historie – wartość 1 zmiennej.

Badanie na drugim etapie

Grupa eksperymentalna poddana została oddziaływaniu eksperymentalnemu, to znaczy prowadzono zajęcia objęte programem. Co się tyczy grupy

kontrolnej, nie była poddana żadnemu oddziaływaniu. Kontrolna grupa funkcjonowała poza jakimkolwiek celowym oddziaływaniem ukierunkowanym na wywołanie zmiennej.

Badanie na trzecim etapie:

Następnie po rezolucji działania eksperymentalnego badanie przeprowadzono w obu grupach, opierając się na obserwacji, ankiecie dla nauczycieli i niedokończonych historiach. Warunki, które konstatają hipotezy: Egzemplifikacja hipotezy o kolidacji liniowej Y do X, pod warunkiem Pretest $Y_e = \text{Pretest } Y_k$ porównanie grupy dane niezależne, które miały go traktować jako dodatkowego nauczyciela.

Badanie 30-osobowej grupy studentów dotyczyło odpowiedzi na pytania: Czy kompetencje prospołeczne są potrzebne? Czy obserwują podczas swoich praktyk studenckich kompetencje prospołeczne?

Diagnoza kompetencji prospołecznych dzieci

Zadanie badacza polegało na odnotowaniu w specjalnie przygotowanym arkuszu ankiety badanych osób, które z nich podczas poszczególnych zabaw i zajęć wykazywały się zachowaniem świadczącym o wysokim, przeciętnym poziomie albo brakach w zakresie badanych kompetencji. Działanie każdego z dzieci objętych badaniem zostało poddane analizie pod kątem kompetencji prospołecznych, a następnie zaklasyfikowane do jednego z poziomów. I tak np. w zakresie życzliwości wyodrębniono dzieci o wysokim, przeciętnym oraz niskim poziomie zachowania prospołecznego oraz takie, które cechowała całkowita jej alienacja. Kolejny z komponentów kompetencji prospołecznych, czyli współdziałanie, pozwolił na wyłonienie dzieci, które aktywnie włączały się w pracę zespołową, dzieci biernych oraz narzucających innym swoje zdania. Inaczej, na podstawie obserwacji kwalifikacji empatycznych wyodrębniono dzieci: współodczuwające, wrażliwe i tolerancyjne, jak również okazujące zainteresowanie tylko wybranym osobom oraz takie, które postępowały egoistycznie. Następnie badano zakres przestrzegania reguł moralnych: przestrzegających kontraktu grupowego, częściowo przestrzegających zasad oraz niestosujących się do obowiązujących zasad. Kolejne z omawianych składników kompetencji prospołecznych, czyli tolerancja wobec innych, pozwoliła na wyodrębnienie osób, które postępowały według strategii: „ja, ty my = kompromis”, „ja przeciwko tobie” – agresja słowna oraz strategia, „ja przeciwko tobie” – agresja fizyczna. Następną kategorią działań prospołecznych w badaniu to pomaganie sobie w grupie i pomaganie innym. Wyodrębniono dzieci o wysokim, przeciętnym oraz niskim poziomie pomagania sobie nawzajem oraz takie, które nie wykazywały tego typu zachowań.

Należy zauważyć, że w przypadku omawianych badań wprowadzono 20 zajęć i 50 swobodnych zabaw. Badanie zostało zaprojektowane w taki sposób, aby na jego podstawie możliwe było dokonanie oceny zachowania poszczególnych dzieci w wymienionych obszarach. Obserwator miał również możliwość prowadzenia rozmów z nauczycielem danej grupy, która pomagała w obserwacji. Wykorzystano „Kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole”, tzw. CBI (*Classroom Behavior Inventory Preschool to Primary*) autorstwa Charlesa E. Schaefera i Michaela Aaronsona w polskim opracowaniu Józefa

Rembowski. Posłużył on ocenie poziomu kompetencji prospołecznych dzieci objętych badaniem eksperymentalnym na podstawie ich stopnia oddziaływań profilaktycznych nauczyciela. W omawianym postępowaniu badawczym miał na celu pokazanie różnicy pomiędzy badaniami początkowymi a końcowymi poziomu kompetencji prospołecznych badanych dzieci z perspektywy oddziaływań wychowawczych.

Arkusze obserwacji zawiera 40 stwierdzeń dotyczących cech zachowania się dziecka w grupie przedszkolnej. Nasilenie występowania każdej z cech jest oceniane na skali czteropunktowej (4, 3, 2, 1). Jeśli dana cecha występuje w dużym nasileniu, osoba oceniająca, w tym przypadku student, zakreśla 4 punkty, jeśli nie występuje – 1 punkt. Natomiast punkty 2 i 3 są zakreślane przy ocenach pośrednich. Po dokonaniu oceny oblicza się wyniki szczegółowe, które należy uporządkować według cech zachowania. Są to: 1) współpraca i współdziałanie; 2) życzliwość; 3) pomaganie innym; 4) tolerancja. Poszczególne cechy, odpowiednio połączone, tworzą trzy czynniki – działań prospołecznych.

Wyniki

Różnice w zakresie kompetencji prospołecznych

Pierwsza analiza dotyczyła porównania dzieci nie objętych oddziaływaniem profilaktycznym. Badania pokazały wpływ oddziaływań dotyczących współpracy dzieci w inkluzyjnym oddziale przedszkolnym.

Tabela 1. Analiza opisowa oraz statystyczna porównania wyników uzyskanych wszystkich łącznie kompetencji prospołecznych w preteście i postteście z podziałem na grupę eksperymentalną oraz kontrolną

Badanie	N	\bar{x}	SD	Min	Q ₁	Me	Q ₃	Maks	Wynik testu	Wartość p
Grupa eksperymentalna										
Pretest	25	25,0	7,1	14	18	25	30	39	4,292	<0,001
Posttest	25	37,9	5,9	23	33	42	42	42		
Grupa kontrolna										
Pretest	25	24,8	7,2	15	19	24	28	41	0,286	0,775
Posttest	25	25,2	6,7	15	21	25	29	38		

Źródło: Test Wilcoxona.

Wyniki zebrane w tabeli 1 dotyczą określenia występujących różnic między grupą eksperymentalną a kontrolną dla rezultatów uzyskanych w preteście oraz postteście. W pierwszym przypadku, porównując wyniki średnie z grupy eksperymentalnej z grupą kontrolną, nie uzyskujemy istotnej różnicy. Średnie $25,0 \pm 7,1$ i mediana 25 vs. $24,8 \pm 7,2$ dla średniej oraz 24 punktów dla mediany. Wartość $p = 0,884$ dla testu Manna-Whitneya. Wyniki zaczynają się istotnie różnić w analizie przeprowadzonej w postteście. W tym przypadku dzieci z grupy eksperymentalnej mają znacznie wyższe wyniki. Średnie $37,9 \pm 5,9$ i mediana 42 vs. $25,2 \pm 6,7$ dla średniej oraz 25 punktów dla mediany. Wartość $p < 0,001$ dla testu Manna-Whitneya.

Czy istnieje związek pomiędzy programowym oddziaływaniem a kompetencjami prospołecznymi?

Tabela 2. Analiza opisowa i statystyczna porównania wyników oceny studentów zachowań prospołecznych w dwóch grupach

Grupa	Pretest					Posttest				
	\bar{X}	SD	Me	Wynik testu	Wartość p	\bar{X}	SD	Me	Wynik testu	Wartość p
eksperymentalna	35,0	7,1	25	0,146	0,884	37,9	5,9	42	5,103	<0,001
kontrolna	34,4	7,2	24			25,2	6,7	25		

Źródło: Test Manna-Whitneya.

Oddziaływanie profilaktyczne dzieci w grupie tworzy korzystne warunki do uczenia się kompetencji prospołecznych przy udziale wszystkich możliwych mechanizmów uczenia się. Zorganizowana praca w grupie eksperymentalnej, częstotliwość zachowania świadczącego o kompetencjach, jest wyższa.

Kompetencje prospołeczne sześciolatniego dziecka w edukacji inkluzyjnej są warunkowane nie tylko wewnętrzną dyspozycją wynikającą z fazy jego rozwoju moralnego, ale przede wszystkim oddziaływaniem wychowawczo-profilaktycznym.

Studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej dostrzegają potrzebę modelowania zachowania dzieci w kierunku kompetencji prospołecznych.

Dyskusja wyników

Wyniki badania, w ramach którego porównywano zdanie studentów, w dwóch grupach.

Pierwsza grupa oceniała potrzebę kompetencji prospołecznych bez oddziaływania edukacyjnego. Natomiast po oddziaływaniu edukacyjnym na studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej studenci wyżej ocenili potrzebę prospołeczności. Liczne prace wskazują na związek oceny zachowań prospołecznych ze zdolnością do empatii, która jest nie tylko zdolnością do rozpoznawania i identyfikowania się z emocjami drugiej osoby, ale także zdolnością do przyjęcia perspektywy i roli społecznej drugiej osoby, co pozostaje w zależności od poziomu rozwoju zdolności poznawczych²⁷. Wyjaśnienia dotyczące uzyskanych rezultatów pokazują, że oddziaływanie na sferę poznawczą studentów mają znaczenie dla ich oceny. W aspekcie kompetencji prospołecznych wykazano, że badani studenci nie wykazywali potrzeby rozwijania zachowania prospołecznego u dzieci, o czym świadczą wskazane wcześniej wyniki pretestu. Natomiast oddziaływanie poznawcze przez praktykę studentów wpłynęło na ich zdanie w posttestcie.

²⁷ M. Kalliopuska, Verbal Components of Emotional Empathy, Perceptual and Motor Skills, 1983, vol. 56.

Podczas praktyki studenci obserwowali, czy dzieciom potrzebne są kompetencje prospołeczne. Zachowania te obserwowano w czasie zabaw grupowych związanych z podziałem przestrzeni społecznej dziecka. W podobnej kooperacji tworzy się poczucie tożsamości z zespołem, co zapewnia jego trwałe i sprawne funkcjonowanie na rzecz osiągania wspólnych celów. Eksperyment przyczynił się do zmiany zdania studentów na temat rozwijania kompetencji prospołecznych. Ocena na temat kompetencji dzieci znacznie się poprawiła i występują one częściej w grupie eksperymentalnej. Mediana stanowiła w preteście – 30, w postteście 52 ($p < 0,001$). Natomiast w grupie kontrolnej, wraz z czasem obserwacji, wyniki nie uległy zmianie. Mediana stanowiła w preteście – 28, w postteście – 29 ($p = 0,0775$).

Koncyptowanie piśmiennictwa przedmiotu i badań wykazało związek między bezpośrednią praktyką studencką i komunikacją z dziećmi a oceną kompetencji prospołecznych²⁸. Dojrzała postawa przyszłego nauczyciela wymaga poza tym zdolności do zaakceptowania i współprzeżywania sytuacji dziecka o specjalnych potrzebach w grupie rówieśniczej. Wymaga to jednak dojrzałości struktury „Ja” oraz rozbudowanego hierarchicznie systemu wartości.

Kontakt z dziećmi podczas praktyk studenckich umożliwia dokładniejsze zapoznanie się z sytuacją dzieci w inkluzyjnej edukacji, zrozumienie ich specyficznych potrzeb. Wyniki analizy wariancji Anova potwierdziły fakt, że wyższy poziom oceny konieczności prospołecznych kompetencji generuje okres przebywania z dziećmi w grupie o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Obie zmienne (poziom oceny kompetencji prospołecznej i długość komunikacji z dziećmi) działają na siebie dodatnio.

Wnioski i rekomendacje

Diagnoza kompetencji prospołecznych wykazała, że dzieci, które nawiązują pozytywne relacje społeczne w inkluzji z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, cechują się wyższym poziomem prospołeczności, co również potwierdzają badania prowadzone w innych krajach²⁹. Kompetencje prospołeczne są konieczne w edukacji prospołecznej u każdego dziecka, również u dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Możliwość prawidłowego rozwoju kompetencji w inkluzyjnej edukacji i wychowaniu tworzy się poprzez organizowanie profilaktycznych oddziaływań w grupie.

Otrzymane wyniki stanowią potwierdzenie istnienia mocnych korelatów kompetencji prospołecznych dzieci w inkluzyjnej edukacji. Przyszli nauczyciele muszą mieć wiedzę na temat profilaktyki w edukacji inkluzyjnej, by rozwijać i wspierać pozytywne zachowania dzieci, a ograniczać te negatywne. Należy zauważyć, że relacje z rówieśnikami stają się coraz bardziej złożone, a zdolność do bycia prospołecznym powinna być wzmacniana. Istnieje również duże ryzyko, że ich problematyczne zachowania będą się jednocześnie nasilać³⁰.

²⁸ P. Spataro, dz. cyt., J. Sajdera, dz. cyt.

²⁹ J. Parker, *Helping, sharing, and comforting behaviours in primary school children: e effects of year group and well-being on prosocial behaviour*, Psychreg Journal of Psychology, 2020.

³⁰ M. Kliś, J. Kossewska, *Empatia a postawy prospołeczne studentów pedagogiki specjalnej* [w:] „Prace Psychologiczne V, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”, Kraków 1996, zeszyt 176.

Rezultaty badań mogą wyznaczyć nowe, odrębne kierunki badań nad kompetencjami prospołecznymi dzieci w odniesieniu do edukacji inkluzyjnej. Profilaktyka polegająca na stymulacji rozwoju kompetencji prospołecznych na różnych szczeblach edukacji oraz w życiu dorosłym jednostki stanowi ważne zadanie dla nauczycieli i studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. O ile psychologowie mogą korzystać z różnego rodzaju testów, czy też wykorzystywać pewne ich elementy, o tyle możliwości pedagogicznej diagnozy poziomu kompetencji prospołecznych są w znacznym stopniu ograniczone. Nauczyciel może ocenić poziom wiedzy dziecka w edukacji inkluzyjnej, natomiast równie ważna jest ocena jego społecznego funkcjonowania, co niestety przysparza wielu trudności. Odpowiedni dobór narzędzi badawczych staje się w tym miejscu zagadnieniem kluczowym, gwarantującym jakość diagnozy – jej trafność, dokładność, rzetelność i zakres. Tylko poprawnie przeprowadzone postępowanie diagnostyczne stanowi podstawę rozwoju i kształtowania kompetencji prospołecznych na poszczególnych szczeblach edukacji.

Bardzo ważne jest rejestrowanie i analizowanie postaw uczniów-wychowanków, ich rodziców, nauczycieli-wychowawców i innych udziałowców (administracji, opinii publicznej) wobec warunków, przebiegu i wyników edukacji. Dla dalszego rozwoju diagnostyki edukacyjnej optymalny byłby powolny wzrost jej znaczenia, w tym stopniowe wprowadzanie do programów kształcenia pedagogicznego jako osobnego przedmiotu³¹.

Kompetencje prospołeczne dzieci pomagają zwiększyć poziom samooceny i poczucia własnej wartości. Bardzo ważne staje się otrzymywanie komunikatów od nauczyciela, będącego autorytetem. W związku z tym nabycie odpowiednich kompetencji prospołecznych dla dzieci z różną sprawnością jest istotne z punktu widzenia prawidłowego procesu adaptacji w środowisku grupy rówieśniczej i pozarówieśniczej. Jednostka, która prawidłowo funkcjonuje społecznie, będzie potrafiła odnaleźć się w nowym środowisku i nawiązać w nim właściwe relacje. A zatem podejmowanie kroków w celu rozwijania kompetencji prospołecznych w inkluzyjnej edukacji jest zadaniem pilnym i niezbędnym.

Nadrzędnym zadaniem jest przygotowanie studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej do profilaktyki prospołecznej w edukacji inkluzyjnej. Powinno się ono wiązać z następującymi aspektami w wychowaniu dzieci:

- profilaktyka i modelowanie zachowania przez dostarczanie pozytywnych wzorów zachowania ze strony dorosłych i rówieśników;
- konsekwencja w egzekwowaniu wymagań dostosowanych do wieku i możliwości dziecka, aby zrozumiało, że zaspokojenie wyłącznie własnej potrzeby czy przyjemności nie jest sprawą najważniejszą;
- indukcja, czyli prezentowanie dzieciom, że ich zachowania prospołeczne przynoszą korzyści, nie tylko dla siebie, ale i innych³².

³¹ B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2022.

³² J. Reykowski, & E. Staub (Eds.), *Social and moral values: Individual and societal perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., s. 3–22.

Kierowanie działań modelujących prospołeczność u przyszłych nauczycieli jest wyższą koniecznością dzisiejszych czasów edukacji włączającej. Zauważalna jest potrzeba podejmowania eksploracji nad opracowaniem programów profilaktycznych i materiałów metodycznych dotyczących rozwijania kompetencji prospołecznych.

Bibliografia

- Arska-Karyłowska B., *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.
- Berk L., *Development through lifespan*. New York, Allyn and Bacon 2004, s. 265.
- Boski I., *Motywacja osiągnięć a zachowania prospołeczne*, „Studia Psychologiczne”, 1972/17, s. 19–39.
- Clarce D., *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, GWP, Gdańsk 2005, s. 95.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994, s. 137.
- Czyżowska D., Niemczyński A., Kmieć E., *Formy rozumowania moralnego Polaków w świetle danych z badania metodą Lawrence’a Kohlberga*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993/1–2, s. 19–37.
- Deptuła M., *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2024, s. 243.
- Dz.U. z 2020 r. poz. 226.
- Grochulska J., *Agresja u dzieci*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993, s. 43.
- Institut Badań Edukacyjnych, Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, Warszawa 2013, s. 37.
- Kalliopuska M., *Verbal Components of Emotional Empathy*, Perceptual and Motor Skills, 1983, vol. 56.
- Kliś M., Kossewska J., *Empatia a postawy prospołeczne studentów pedagogiki specjalnej* [w:] „Prace Psychologiczne V, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”, Kraków 1996, zeszyt 176.
- Koziński J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 20, 22–23, 28–30.
- Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2022.
- Parker J., *Helping, sharing, and comforting behaviours in primary school children: effects of year group and well-being on prosocial behaviour*, Psychreg Journal of Psychology, 2020.
- Reykowski J., *Motywacja postaw prospołecznych a osobowość*, PWN, Warszawa 1979, s. 79.
- Różańska-Kowal J., *Motywacja zachowań prospołecznych i antyspołecznych nieletnich*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa 2010.

- Sajdera J., *Konteksty zaangażowania nauczycieli przedszkola w działania profesjonalne*, Petrus, Kraków 2020, s. 270.
- Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, red. S. Sławiński, Warszawa 2013, s. 54.
- Spataro P., Calabrò M., Longobardi E., *Prosocial behaviour mediates the relations between empathy and aggression in primary school children*, *European Journal of Developmental Psychology*, 2020, s. 725-135.
- Szuster-Zbrojewicz A., *Z badań nad związkami podobieństwa odroczoneści. Ja – Inni z gotowości do egzocentrycznego angażowania się w sprawy pozaosobiste* [w:] M. Jarzymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji Ja – Inni: To samo indywidualizacja, przynależności*, Ossolineum, Wrocław 1988, Kwestionariusz A–N, s. 99–231.
- Śliwak J., *Altruizm a preferencja wartości – badania empiryczne*, „Roczniki Filozoficzne” 1996.
- White R.W., *Motivation reconsidered: The concept of competence*. In E. J. Shoben & F. L. Ruch, *Perspectives in psychology* 1963, s. 33–59.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2009, s. 82, 160, 162.
- Wygotski L., *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka* [w:] L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. nauk. A. Brzezińska, M. Marchow, przekł. B. Smykowski, Zysk i S-ka, Poznań 2002.