



Agata Pietrzak
Uniwersytet Jagielloński

Rozważania nad rolą zabawek w kształtowaniu zachowań prospołecznych we wczesnym dzieciństwie – kontekst edukacyjny

Deliberations on the Role of Toys in Shaping Prosocial Behaviour in Early Childhood - Educational Framework

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

zachowania prospo-
łeczne, zabawka,
kompetencje spo-
łeczne, dzielenie się,
zabawa

Tematem artykułu są rozważania o roli zabawek w kształtowaniu zachowań prospołecznych we wczesnym dzieciństwie. Autorka postawiła sobie za cel ukazanie znaczącej roli zabawek oraz zabawy w procesie rozwijania zachowań prospołecznych oraz tworzenia warunków stymulujących rozwój kompetencji społecznych we wczesnym dzieciństwie. Konieczność właściwego reagowania na złożone, często skomplikowane sytuacje społeczne, stanowi poważne wyzwanie dla dzieci, zatem badanie i rozwijanie umiejętności prospołecznych w ramach edukacji przedszkolnej wydaje się szczególnie istotne. Tekst ma charakter teoretyczny i stanowi wprowadzenie do szerszych rozważań.

W pierwszej części artykułu dokonano objaśnień terminologicznych związanych z pojęciem „zabawka” i na potrzeby niniejszego tekstu przyjęto jedną definicję. Następnie przedstawiono sytuację zabawy oraz funkcje zabawek w świetle koncepcji rozwoju społecznego, wraz z omówieniem poszczególnych etapów zabawy. Zaprezentowano też pojęcie kompetencji społecznych w kontekście podjętej problematyki, ukazując zawiązek pomiędzy zabawą i zabawkami a nabywaniem umiejętności prospołecznych, takich jak: dzielenie się, współdziałanie,

empatyzowanie z innymi, okazywanie troski. Wskazano również na poznawcze i emocjonalne determinanty zachowań prospołecznych, uwzględniając takie zagadnienia, jak teoria umysłu oraz empatia. Na koniec nawiązano do badań naukowych prezentujących koncepcję dzielenia się zabawkami jako przykładu zachowań prospołecznych.

KEYWORDS ABSTRACT

prosocial behavior, toy, social competence, sharing, play

The presented article focuses on the role of toys in shaping prosocial behavior in early childhood. The discussion of the topic begins with the explanation of the term “toy”, and the adoption of one particular definition for the purposes of this text. The, the article presents the situation of play and the functions of toys in the concept of social development, together with the discussion of various stages of play. The next part includes the definition of social competences in the context of undertaken considerations. It presents the relationship between play and toys and the acquisition of prosocial skills such as: sharing, cooperation, empathizing with others, showing care, etc. Cognitive and emotional determinants of prosocial behavior are also considered, including such issues as theory of mind and empathy. At the end, the article presents some scientific research that includes the concept of sharing toys as an example of prosocial behavior. The purpose of this article is to show the significant role of toys and play in the process of developing prosocial behavior and creating conditions that stimulate the development of social competences in early childhood. The importance of giving proper response to complex, often complicated social situations is a serious challenge for children, so studying and developing prosocial skills within preschool education seems particularly important. This text is of a theoretical nature, and it is a kind of introduction to further deliberations.

Wprowadzenie

Tworzenie warunków stymulujących rozwój zachowań prospołecznych dzieci przedszkolnych stanowi jedno z najważniejszych zadań stojących zarówno przed rodzicami, jak i placówkami realizującymi edukację przedszkolną. Konieczność właściwego reagowania na złożone, często skomplikowane sytuacje społeczne stanowi poważne wyzwanie dla dzieci, zatem badanie i rozwijanie umiejętności prospołecznych w ramach edukacji przedszkolnej nabiera szczególnego znaczenia.

O zabawce i zabawie w życiu dziecka

W życiu dziecka zabawa i zabawki mają kluczowe znaczenie. Stwarzają okazję do wielostronnej aktywności, ujawniają jego potrzeby i zainteresowania oraz pomagają rozładowywać nadmiar napięć emocjonalnych i konfliktów uczuciowych. Przystępując do rozważań na temat znaczenia zabawek w kształtowaniu zachowań prospołecznych, warto rozpocząć od objaśnień terminologicznych i sprecyzować, co będziemy rozumieć pod terminem „zabawka”.

Obserwując dzieci w trakcie aktywności zabawowej, łatwo dojść do wniosku, iż zabawką może być zarówno przedmiot wykonany specjalnie do zabawy (na przykład klocki, maskotka, lalka, samochodzik), jak i każda inna rzecz używana przez dziecko w tym celu (kamień, piasek, gałązka itd.). Nestor badań nad dziejami zabawek, J. Bujak, definiuje zabawki jako „przedmioty materialne specjalnie wykonane do celów zabawowych, które zawierają w sobie treści kulturowe właściwej dla nich epoki lub epok minionych z zakresu kultury materialnej, duchowej lub społecznej i przekazują je w sposób budzący określone postawy ludyczne, a za ich pośrednictwem kształtują rozwój fizyczny, psychiczny lub emocjonalny”¹. Podkreśla on celowość wykonania przedmiotu do zabawy, który ma służyć ściśle określonemu zadaniu, mówi więc o zabawce w sensie dosłownym. Znacznie szersze spojrzenie zaproponował R. Zięzio, który zwraca uwagę również na inne przedmioty, którymi posługują się dzieci podczas zabawy, i określa je jako „akcesoria zabawowe”. Jego zdaniem zabawka to „każdy przedmiot materialny, substancja lub zjawisko biorące udział w kreatorskich poczynaniach bawiącego się osobnika”². Z kolei P. Kowolik dodaje, że zabawka powinna rozwijać wyobraźnię dziecka, poszerzać doświadczenia, rozbudzać aktywność oraz wyrabiać umiejętność przystosowania się do otaczającej rzeczywistości³. Problematyka omawiana w niniejszym artykule dotyczyć będzie zabawki jako przedmiotu wykonanego w ściśle określonym celu zabawy, zgodnie z pierwszą definicją.

Sytuacja zabawy to moment, w którym zabawka przestaje być tylko przedmiotem, ale staje się rozwojową szansą dla każdego dziecka⁴. Okresem, w którym dominującą formą aktywności dziecka stanowi właśnie zabawa, jest wczesne dzieciństwo, nazywane również wiekiem zabawy⁵. M. Białecka-Pikul wskazuje na jeden z podstawowych podziałów stosowanych przez psychologów rozwojowych, którzy wyróżniają zabawy

¹ J. Bujak, *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*, Kraków 1988, s. 15.

² R. Zięzio, *Wokół naczelnej zasady funkcjonalnej w zachowaniach ludycznych*, „Zabawy i Zabawki”, 1997, nr 3, s. 11.

³ P. Kowolik, *Kształcząca i wychowująca funkcja zabawek: zarys problemu*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2005, vol. 28–29, nr 3–4, s. 160.

⁴ M. Kielar-Turska, *Zabawy i zabawki w ujęciu ontogenetycznym*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2001, nr 10, s. 579.

⁵ Zob. J. Turner, D. Helms, *Rozwój człowieka*, tłum. J. Mańk-Kowalska, Warszawa 1999.

interpersonalne oraz zabawy z przedmiotem. Pierwszy podział obejmuje zabawy społeczne, a więc w parach lub grupach, drugi zaś dotyczy zabaw eksploracyjnych, konstrukcyjnych oraz manipulacyjnych⁶. Warto podkreślić, że zaproponowana klasyfikacja nie jest rozłączna, dziecko może na przykład zainicjować kontakt z rówieśnikiem poprzez wspólne tworzenie za pomocą dostępnych zabawek.

Szczególnie interesująca wydaje się klasyfikacja zabaw ze względu na ich poziom społeczny, zaprezentowana w Tabeli 1. U dzieci poniżej 14 miesiąca życia obserwuje się zabawę samotną, gdyż ich aktywność nie ma jeszcze charakteru społecznego⁷. Po tym czasie obserwuje się interesujące zjawisko, gdy maluchy bawią się we wspólnej przestrzeni i w tym samym czasie, nawet obok siebie, jednak ich interakcje są niewielkie i ograniczają się do obserwowania siebie nawzajem lub na próbie zabierania sobie zabawek (zabawa równoległa). Warto zaznaczyć, że pomimo nieumiejętności współdziałania, już sama obecność drugiego dziecka zwiększa na tym etapie zainteresowanie zabawą⁸. Przełom następuje w 3–4. roku życia, gdy rozpoczyna się zabawa wspólna (grupowa). Autorzy wyróżniają tutaj dwa etapy zabawy: zabawę asocjacyjną, bez podziału ról i bez podporządkowania się jakiemuś ogólnemu celowi grupowemu, oraz kooperacyjną, w której zabawa ma charakter zorganizowany, występuje podział ról oraz wyraźny plan działania⁹.

Tabela 1. Podział zabaw ze względu na ich poziom społeczny

Zabawa samotna	Bawienie się w pojedynkę, brak oznak zabawy z innymi dziećmi
Zabawa równoległa	Bawienie się obok innych dzieci, ale bez prawdziwej interakcji lub współpracy
Zabawa wspólna	<ul style="list-style-type: none"> • Zabawa asocjacyjna, bez podziału ról • Zabawa kooperacyjna, z podziałem ról

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Vasta, M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2004.

Początkowo dzieci nie zauważają jeszcze możliwości wspólnej zabawy, pojawia się ona, gdy korzystają ze wspólnych zabawek¹⁰. W tym czasie jest więc bardzo istotne, co

⁶ M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 197.

⁷ J. Matejczuk, *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 2, red. A. Brzezińska, Warszawa 2014, s. 24.

⁸ Tamże.

⁹ R. Vasta, M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, tłum. E. Czerniawska, Warszawa 2004, s. 629.

¹⁰ S. Smykowski, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 182.

kto posiada, ponieważ atrakcyjność kolegi wzrasta wraz z atrakcyjnością posiadanych przez niego przedmiotów. W wieku przedszkolnym przyjaźnie nabierają większego znaczenia, a wspólna zabawa staje się podstawą do rozwijania bliższych kontaktów rówieśniczych i powstawania pierwszych relacji przyjacielskich. Dzieci chętniej dzielą się zabawkami z osobami, które lubią, a także coraz intensywniej okazują sobie sympatię i mają coraz szerszy zakres wzajemnych pozytywnych interakcji¹¹. Dzieci starsze częściej już wybierają przyjaciół ze względu na to, jak się w stosunku do siebie zachowują, niż na to, co posiadają. Ważniejszy staje się wzór zachowania w stosunku do rówieśnika i skłonność do zachowań prospołecznych, między innymi dzielenia się i współdziałania¹². Dzieci nabywają podstawowych umiejętności odróżniania działań wrogich i rywalizacyjnych od współpracy pod koniec wieku przedszkolnego.

Wymienione wyżej wybrane aspekty świata zabawy wskazują na pewne istotne i ponadczasowe funkcje zabawki, przede wszystkim edukacyjną i socjalizacyjną – z jej pomocą dziecko uczy się i przygotowuje do pełnienia odpowiednich ról w społeczeństwie. Zabawka inspiruje zabawę i pobudza aktywność umysłową oraz emocjonalną, stwarzając możliwość do poszerzania wiedzy o otaczającym świecie i stając się nieodłącznym elementem zabawy. Zgodnie ze stanowiskiem L. Wygotskiego fabuła zabawy musi dotyczyć w pewnym stopniu świata realnego, zaś tym, co spaja te dwie rzeczywistości, jest właśnie przedmiot – zabawka¹³. W ten sposób dzieci zdobywają wiedzę o otaczającym je świecie, a poprzez kontakt z rówieśnikami i dorosłymi mimowolnie nabywają pewnych umiejętności społecznych. Dziecko odkrywa, że w sytuacji gdy chce zbudować wysoką wieżę, ale ma niewystarczającą ilość klocków, musi podzielić się swoimi zabawkami, aby móc skorzystać z klocków kolegi. Uczy się rozwiązywania sporów i konfliktów w sytuacji, gdy inne dziecko chce skorzystać z określonej zabawki w tym samym czasie, co ono. Wreszcie odkrywa zasady współpracy i współdziałania, gdyż chcąc zrealizować założony plan zabawy, na przykład w rodzinę, każdy z jej uczestników musi mieć wyznaczone role (taty, mamy, starszego rodzeństwa, najmłodszego dziecka). Jest to szczególnie istotne, ponieważ podział ról wymaga uwzględnienia innego niż własny punkt widzenia oraz wzięcia pod uwagę preferencji wszystkich uczestników zabawy. Dziecko uczy się więc także regulować własne stany emocjonalne, gdyż nie zawsze preferencje innych dzieci są zgodne z jego zamierzeniami. Aby jednak mógł zaistnieć rozwój samokontroli i panowania nad impulsami, niezmiernie ważne jest, aby dorosły nie wyręczał dzieci w uzgadnianiu rodzaju zabawy, warunków współdziałania czy sposobów poradzenia sobie w sytuacji rywalizacji o rolę czy zabawkę.

¹¹ Zob. H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Poznań 2004, s. 240.

¹² Tamże.

¹³ L.S. Wygotski, *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 69.

Uczestnicy zabawy powinni sami dojść do porozumienia, mając świadomość, że tylko w takiej sytuacji zabawa dojdzie do skutku.

Zabawki pełnią kluczową rolę w sytuacji zabawy, aby więc mogły z powodzeniem spełniać swoje zadanie rozwojowe, muszą być dostępne. Należy zadbać, aby dziecko nie musiało nieustannie rywalizować z innymi dziećmi, warto również zatroszczyć się o ich różnorodność. A. Brzezińska zwraca uwagę, aby unikać sytuacji, gdy dziecko codziennie bawi się tymi samymi przedmiotami, podkreślając jednocześnie, iż ich nadmiar może wpływać równie niekorzystnie na rozwój¹⁴. Otoczenie nadmiernie bogate w różnorodne bodźce oraz zbyt duża ilość zabawek powodują poczucie chaosu i zmęczenie, a dziecko ma trudność ze skoncentrowaniem się na konkretnym przedmiocie.

Wymienione funkcje zabawy i zabawki znajdują swoje odzwierciedlenie w rozwijających się kompetencjach społecznych, czego wyrazem są coraz częściej występujące zachowania prospołeczne. Kontynuując rozważania związane z rolą zabawek w kształtowaniu tego rodzaju zachowań, warto przyrzeć się bliżej, czym są kompetencje społeczne.

Kompetencje społeczne

Pojęcie kompetencji społecznych jest niejednoznaczne i charakteryzuje się nieco odmiennym zakresem znaczeniowym, w zależności od rodzaju dyscypliny naukowej. W literaturze przedmiotu funkcjonuje równolegle wiele definicji, zaś sposób ich ujmowania warunkują przyjęte założenia teoretyczne.

W kontekście problematyki niniejszego artykułu na szczególną uwagę zasługuje definicja odnosząca się do kompetencji społecznych dzieci i młodzieży zaproponowana przez N. Eisenberg. Określa ona kompetencje społeczne jako zdolność osiągania celów społecznych, nawiązywania i utrzymywania przyjaźni, angażowania się w złożone interakcje społeczne, włączania się w grupę i zdobywania akceptacji rówieśników¹⁵. Behawioralny aspekt przytoczonej definicji obejmuje umiejętności, które sprzyjają zyskaniu akceptacji społecznej, przy jednoczesnej realizacji celów indywidualnych. Cennymi umiejętnościami są więc takie, jak dzielenie się z innymi, rozwiązywanie sporów oraz współodczuwanie.

Pojęcie kompetencji społecznych podobnie interpretuje M. Kielar-Turska, która podkreśla, iż znaczącą składową tego terminu są zachowania prospołeczne. Autorka

¹⁴ A. Brzezińska, K. Appelt, *Zabawki we wczesnym dzieciństwie*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2012, nr 7, s. 45.

¹⁵ N. Eisenberg, R.A. Fabes, *Emotion, Regulation and The Development of Social Competence*, [w:] *Emotion and Social Behavior*, Newbury Park 1992, s. 119–150, [za:] M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 221.

do zachowań tych zalicza: dzielenie się, udzielanie pomocy, empatię oraz współdziałanie¹⁶. Podkreśla również, że kluczowym momentem dla rozwoju kompetencji społecznych jest wiek przedszkolny, a sposobem ich rozwijania – organizowanie sytuacji zabawowych. Tego typu aktywności pozwalają dzieciom wchodzić w relacje, negocjować, budować więzi, rozwiązywać konflikty, jest to więc doskonała okazja do trenowania umiejętności społecznie pożądaných.

Wiek przedszkolny to okres przejścia z wczesnego dzieciństwa w późne. Jego prawidłowy przebieg ma miejsce wtedy, gdy dochodzi do uspołecznienia dziecka, a dokładniej uspołecznienia jego działań¹⁷. Stanowi to szczególnie istotne osiągnięcie, ponieważ jednym z wymiarów kompetencji społecznych jest zdolność przystosowania społecznego dziecka do grupy przedszkolnej. B. Bilewicz-Kuźnia dodaje, iż umiejętność zaspokajania własnych potrzeb przy jednoczesnej realizacji stawianych dziecku zadań wskazuje na jego dobre przystosowanie, umożliwiając mu bezpieczne oddalenie się od opiekuna¹⁸. Staje się więc ono gotowe do interakcji z osobami spoza rodziny, szczególnie z rówieśnikami w sytuacji przedszkolnej.

Umiejętności składające się na kompetencję społeczną dziecka uwidaczniają się najwyraźniej w trakcie zabawy. Dziecko poznaje wówczas właściwości obiektów oraz świat społeczny, a wyrazem zdobywanej orientacji w tym zakresie jest stopniowe nabywanie umiejętności prospołecznych. E. Hurlock wymienia między innymi współdziałanie, współczucie, empatię oraz dzielenie się z innymi jako wzory zachowań prospołecznych występujących w okresie wczesnego dzieciństwa¹⁹. Taki pogląd wyraża również R. Vasta, dodając, że współdziałanie i dzielenie się są najbardziej powszechnymi zachowaniami prospołecznymi wśród dzieci²⁰.

Poznawcze i emocjonalne determinanty zachowań prospołecznych

Zdolność rozumienia intencji innych osób, ich pragnień oraz emocji stanowi jeden z ważniejszych czynników, które warunkują rozwój kompetencji społecznych. Umiejętność ta odgrywa również znaczącą rolę w poznawczo-emocjonalnym wyjaśnianiu

¹⁶ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 222.

¹⁷ S. Smykowski, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, dz. cyt., s. 190.

¹⁸ B. Bilewicz-Kuźnia, *Przystosowanie psychospołeczne i współpraca rówieśnicza dzieci działających w małych grupach*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Warszawa 2015, s. 188.

¹⁹ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, tłum. B. Rosemann, Warszawa 1985, s. 458.

²⁰ R. Vasta, M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, dz. cyt., s. 556.

zachowań prospołecznych²¹. Świadomość, że inni ludzie mają własny wewnętrzny świat, oraz zdolność zauważania, że jest on różny dla każdej osoby, określana jest jako „teoria umysłu” (H.R. Schaffer²²), „wnioskowanie dotyczące stanów mentalnych” (S. Baron-Cohen i in.²³) lub „wiedza o umyśle” (M. Białecka-Pikul²⁴). W literaturze przedmiotu określenia te traktowane są jako bliskoznaczne, podobną zasadę przyjęto więc w niniejszym artykule.

Teoria umysłu jest zdolnością, która kształtuje się u dzieci w trakcie rozwoju. Oznacza to, że człowiek, przechodząc przez kolejne etapy rozwoju, rozumie na coraz wyższym poziomie, co potwierdzają badania między innymi Wellman, Cross, Watson, i znajduje odzwierciedlenie w podziale na teorie umysłu pierwszego, drugiego oraz trzeciego rzędu²⁵. Ze względu na grupę wiekową dzieci, których umiejętnościom poświęcony jest ten artykuł, szczególnie interesująca jest teoria pierwszego rzędu, wskazująca, iż dziecko rozumie, że jego perspektywa patrzenia na daną sprawę może nie być podzielana przez drugą osobę²⁶. Zdaje sobie ono sprawę, że każdy człowiek może inaczej widzieć, interpretować i oceniać rzeczywistość. Taką świadomość posiada już większość dzieci pięcioletnich, co oznacza istotną pozytywną zmianę jakościową w porównaniu do dzieci młodszych. Trzylatki nie rozumieją jeszcze, że możliwość realizowania pragnień jest uzależniona w dużej mierze od przekonań drugiej osoby na temat świata, a przekonania te wcale nie muszą być prawdziwe²⁷.

Badania przeprowadzone między innymi przez zespół Fabesa wskazują na istotną rolę zabawek w badaniach nad mechanizmami poznawczymi teorii umysłu²⁸. Badacze przeprowadzili obserwację stanów emocjonalnych trzy- i pięcioletków, które pojawiały się na skutek emocjonujących sytuacji społecznych w trakcie zabawy: walka o zabawkę, kłótnia o to, czyja kolej oraz reakcja na odmowę. Wyniki tych badań wskazują, że nawet dzieci trzyletnie dosyć trafnie są w stanie określić rodzaj emocji oraz wskazać konkretne przyczyny ich wystąpienia („on jest zły, bo zabrano mu zabawkę”). Dzieci starsze w swoich wyjaśnieniach częściej skupiały się na stanach wewnętrznych („ona

²¹ Tamże.

²² H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*, tłum. M. Białecka-Pikul, Kraków 2006.

²³ S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. Cohen, *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience*, Oxford 2000.

²⁴ M. Białecka-Pikul, *Co dzieci wiedzą o myśleniu*, Kraków 2002.

²⁵ H.M. Wellman, D. Cross, J. Watson, *Meta-analysis of Theory-of-Mind Development. The Truth About False Belief*, „Child Development”, 2001, vol. 72, nr 3.

²⁶ J. Smogorzewska, G. Szumski, *Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Teoria, metodyka, efekty*, Warszawa 2015, s. 16.

²⁷ M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, dz. cyt., s. 198.

²⁸ R.A. Fabes, N. Eisenberg, M. Nyman, Q. Michaelieu, *Young Children's Appraisal of Others' Spontaneous Emotional Reactions*, „Developmental Psychology”, 1991, nr 27.

jest zła, bo myślała, że teraz jej kolej na bawienie się zabawką”). Wyniki badań potwierdzają, że wraz z wiekiem dzieci uzyskują coraz lepsze pojęcie na temat wewnętrznego świata innych osób.

Relacja pomiędzy teorią umysłu a kompetencjami społecznymi określana jest jako dwustronna. Oznacza to, że bardziej zaawansowany rozwój teorii umysłu pozwala przewidywać lepszy poziom funkcjonowania społecznego dziecka, zaś wyższe umiejętności społeczne umożliwiają wnioskowanie o szybszym rozwoju teorii umysłu²⁹. Zależność ta wydaje się szczególnie istotna w kontekście wczesnego rozwijania zachowań prospołecznych poprzez zabawę.

Drugim niezwykle ważnym czynnikiem wpływającym na rozwój zachowań prospołecznych jest empatia, definiowana jako „reakcja afektywna, bardziej odpowiadająca sytuacji innej osoby niż naszej własnej”³⁰. Warto podkreślić, że zdolność do empatii jest ściśle związana z rozwojem reprezentacji poznawczych dotyczących stanów mentalnych innych ludzi. Schaffer zauważa, że dziecko bez rozbudowanej teorii umysłu nie rozwija empatii³¹. Pojęcie empatii znajduje się w centrum niektórych teorii rozwoju prospołecznego, szczególnie w teorii M. Hoffmana. Wyróżnia on pięć stadiów rozwoju empatii³²:

1. Reaktywny płacz noworodka – mimowolna reakcja dziecka na płacz innego niemowlęcia.
2. Egocentryczne cierpienie empatyczne – brak poczucia odrębności sprawia, że dziecko reaguje na cierpienie innych jak na własne. Etap ten pojawia się pod koniec 1. roku życia i stanowi zapowiedź motywacji prospołecznej.
3. Pseudoegocentryczne cierpienie empatyczne – dziecko reaguje na cierpienie innej osoby pocieszeniem, zatem wie już, że cierpi ktoś inny, a nie ono samo. Oferuje jednak takie wsparcie, jakiego ono oczekiwałoby w danej sytuacji.
4. Właściwe cierpienie empatyczne – dziecko ma świadomość, że stany wewnętrzne innych osób nie są tożsame z jego własnymi. Etap rozpoczyna się w drugiej połowie 2. roku życia.
5. Etap cierpienia empatycznego, które wykracza poza konkretną sytuację – następuje w okresie późnego dzieciństwa.

W kontekście podjętych rozważań szczególnie interesujące wydają się etapy pseudoegocentrycznego cierpienia oraz właściwego cierpienia empatycznego. Dzieci w 2. roku życia zaczynają udzielać pomocy cierpiącym, przynosząc ulubione zabawki

²⁹ J. Smogorzewska, G. Szumski, *Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Teoria, metodyka, efekty*, dz. cyt.

³⁰ M.L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, tłum. O. Waśkiewicz, Gdańsk 2006, s. 14.

³¹ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*, dz. cyt.

³² M.L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, dz. cyt.

lub inne cenne przedmioty, stosują więc takie sposoby pomocy, które pomagają im samym³³. Sytuacja zmienia się niedługo później, gdy dziecko uczy się, że inni ludzie mają inne doznania emocjonalne i co innego ich pociesza. Takie dziecko przyniesie już nie swoją ulubioną zabawkę, ale ulubioną zabawkę cierpiącego kolegi. R. Vasta podkreśla, że dziecko empatyczne nie tylko rozpoznaje emocje drugiej osoby, ale również przeżywa je, choć prawdopodobnie nie tak intensywnie³⁴. Wyrazem rozwijającej się u dziecka empatii jest więc umiejętność okazywania troski, współczucia oraz zainteresowania.

Dzielenie się zabawkami jako przykład zachowań prospołecznych

Phillipe Rochat wraz z zespołem przeprowadzili serię eksperymentów mających na celu ukazanie i potwierdzenie istnienia zależności pomiędzy stosunkiem do posiadanych zabawek i skłonności do dzielenia się nimi z innymi a wiekiem dziecka w kontekście rozwijających się kompetencji społecznych³⁵. Dzieci dwuletnie poproszone o podzielenie się swoimi zabawkami z kolegą często reagowały oporem, traktując tę sytuację jako zagrażającą. Potencjalna wymiana zabawek mogła odbyć się pod naciskiem dorosłych, aby ich zadowolić i spełnić ich oczekiwania, nie była jednak samodzielną decyzją dziecka. Sytuacja przedstawiała się odmiennie w przypadku dzieci o rok starszych. Trzylatki rozumiały już sytuację dzielenia się z innymi, ale interpretowały ją głównie jako okazję do wymiany w celu maksymalizacji własnych korzyści (wymiana w celu uzyskania bardziej atrakcyjnej zabawki)³⁶. Przełom następował u dzieci w wieku 5 lat. Pięciolatki rozumiały już sytuację posiadania przedmiotów na poziomie metapoznawczym, były więc w stanie uwzględniać odmiennie od własnych myśli i uczucia, w związku z rozwojem teorii umysłu. Dzielenie się zabawkami mogło więc być podyktowane tym, czego chcą lub potrzebują inni, a z wiekiem dążenie do maksymalizacji korzyści traciło znaczenie³⁷.

Autorzy podkreślają, iż dzielenie się zasobami jest trudne dla małych dzieci, gdyż wiąże się z poświęceniem czegoś cennego. Badania wskazują, że większość konfliktów między dziećmi w wieku od 2 do 5 lat dotyczy sporów o posiadane zabawki, zatem rozwijanie i wspieranie umiejętności dzielenia się z innymi stanowi ważne

³³ M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, dz. cyt., s. 196.

³⁴ R. Vasta, M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, dz. cyt., s. 558.

³⁵ P. Rochat, *Possession and Morality in Early Development*, „New Directions in Child and Adolescent Development”, 2011, nr 132.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże.

zadanie dla dorosłych³⁸. Dzieci, które mają możliwość i są zachęcane do dzielenia się tym, co posiadają, uczą się myśleć o innych i mniej koncentrują się na własnych korzyściach oraz posiadanych przedmiotach³⁹.

Badacze z Cornell University postanowili zgłębić zagadnienie dzielenia się i postawili pytanie, czy małe dzieci można zachęcić do dokonywania zachowań prospołecznych⁴⁰. W tym celu przeprowadzili cykl eksperymentów, które miały wykazać, co skłania dzieci do dzielenia się z innymi. W badaniu wzięły udział dzieci w wieku przedszkolnym, którym wręczono zabawki, a następnie pokazano pluszowego pieska wraz z komentarzem, że jest on dzisiaj bardzo smutny. Dzieci podzielono na trzy grupy, a każdej z nich udzielono odmiennych instrukcji: pierwsza grupa mogła samodzielnie zdecydować, co zrobić z otrzymaną zabawką (oddać pieskowi, żeby poczuł się lepiej, lub nie oddawać), druga grupa miała do wyboru oddać zabawkę pieskowi lub dorosłemu, zaś trzeciej grupie nakazano oddać zabawkę pieskowi. W kolejnej fazie eksperymentu wszystkim dzieciom rozdano trzy takie same drobne zabawki i pokazano pluszowego słonia, który również był smutny. Dzieci mogły samodzielnie zdecydować, co zrobić z otrzymanymi zabawkami. Aż 67% dzieci z pierwszej grupy (samodzielnego wyboru) oddała większość lub wszystkie swoje zabawki smutnemu słoniowi. Dzieci z pozostałych grup uzyskały o połowę niższy wynik (29% i 33%). Badania wskazują więc, że dbając o rozwój zachowań prospołecznych i rozwijania umiejętności dzielenia się z innymi, warto pozostawić dzieciom możliwość wyboru. Zmuszanie do podjęcia określonych decyzji (oddaj swoją zabawkę) nie buduje pozytywnych skojarzeń i może przynosić odwrotny skutek. Shaffer podkreśla, że dzieci dzielą się chętniej w sytuacji, gdy rodzice wspierają rozwój ich autonomii oraz dają im prawo do samodzielnego gospodarowania swoimi zabawkami⁴¹. Emocjonalne wsparcie wydaje się zatem szczególnie cenne w rozwijaniu zachowań prospołecznych, a dzielenie się spełnia swoją funkcję rozwojową wyłącznie wtedy, gdy jest czynnością dobrowolną.

W kontekście powyższych rozważań warto pamiętać, że dziecko ma prawo do posiadania własnych rzeczy i może być dla niego niezrozumiałe, dlaczego wymaga się od niego, aby oddało swoją ulubioną zabawkę koledze. Nakazywanie i zmuszanie dziecka do dzielenia się z innymi dziećmi stanowi dla niego informację, że nie może decydować o swoich rzeczach. Uwaga w tym względzie jest szczególnie istotna w przypadku dzieci dwu- i trzyletnich, które dopiero odkrywają poczucie własności

³⁸ Zob. P.R. Blake, P.L. Harris, *Children's Understanding of Ownership Transfers*, „Cognitive Development”, 2009, nr 24.

³⁹ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, dz. cyt., s. 458.

⁴⁰ Zob. N. Chernyak, T. Kushnir, *Giving Preschoolers Choice Increases Sharing Behavior*, „Psychological Science”, 2013, vol. 24, nr 10, s. 1971–1979.

⁴¹ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*, dz. cyt.

i poprzez odmowę poznają możliwość obrony swojego terytorium, traktując zabawki jako część siebie⁴². Anna Brzezińska podkreśla, że zmuszanie dzieci w tym wieku do oddawania przedmiotów może prowadzić do obniżenia ich poczucia własnej wartości oraz uniemożliwić rozwój kompetencji dzielenia się⁴³. Autorka dodaje, że niektóre zabawki mają dla dzieci znaczenie szczególne, dając im poczucie bezpieczeństwa. Taką rolę pełnią zazwyczaj przytulanki, ale może to być również dziecięcy kocyk czy bluzeczka. O takie przedmioty należy dbać, aby się nie zgubiły i nie zostały zabrane przez rówieśnika. Tego typu zabawki często towarzyszą dzieciom jeszcze wiele lat później, a w okresie dorosłości zajmują szczególne miejsce w ich pamięci.

Podsumowanie

Rozważania zawarte w niniejszym artykule stanowią jedynie pewien zarys koncepcji wspomagania rozwoju zachowań prospołecznych za pośrednictwem zabawy i zabawek, uwzględniają jednak istniejący w tym obszarze potencjał i liczne możliwości rozwojowe. W świetle przytoczonych definicji i sposobów rozumienia zachowań prospołecznych, jak również przeglądu niektórych badań z tej dziedziny, uznać należy, iż właściwe kształtowanie tego rodzaju umiejętności ma szczególne znaczenie w ogólnym rozwoju dziecka.

Naukowcy zajmujący się psychologią rozwoju uważają współdziałanie i dzielenie się za najbardziej powszechne zachowania prospołeczne wśród dzieci. Wyniki badań przytoczonych w artykule wydają się spójne, prezentując zasadność rozwijania takich umiejętności, jak dzielenie się z innymi, współpraca i empatia, już na wczesnym etapie życia. Ze wspomnianych badań wynika, iż dzieci trzyletnie rozumieją sytuację dzielenia się z innymi (ale wykorzystują ją głównie w celu maksymalizacji własnych korzyści), zaś dzieci pięcioletnie interpretują sytuację posiadania już na poziomie metapoznawczym (uwzględniając inny punkt widzenia niż własny). Jest to szczególnie ważna informacja w świetle badań wskazujących, że większość konfliktów pomiędzy dziećmi w wieku 2–5 lat dotyczy sporów o zabawkę. Istotne uzupełnienie stanowi obserwacja, że dzieci chętniej dzielą się swoimi zabawkami w sytuacji wolnego wyboru (prawo do samodzielnego gospodarowania zabawkami), niż zmuszane lub nakłaniane przez opiekunów. Przywołane wyniki badań pozostają zgodne ze wspomnianą wcześniej, dwustronną relacją pomiędzy teorią umysłu a kompetencjami społecznymi. Zależność ta pozwala przewidywać, że rozwijanie u dziecka umiejętności wyobrażania sobie stanu umysłu drugiego człowieka będzie korelować

⁴² A. Brzezińska, M. Czub, K. Piotrowski, *Małe dziecko. Jakie jest? Jak możemy wspierać jego rozwój?*, Warszawa 2013, s. 15.

⁴³ A. Brzezińska, K. Appelt, *Zabawki we wczesnym dzieciństwie*, dz. cyt., s. 47.

ze wzrostem jego kompetencji społecznych, co w konsekwencji może prowadzić do bardziej satysfakcjonującego funkcjonowania w społeczeństwie.

Współczesne koncepcje edukacyjne eksponują w swoich podstawowych założeniach aktywność zabawową jako główne narzędzie do poznawania przez dzieci otaczającego świata, co stwarza niezaprzeczalną okazję do rozwijania kompetencji społecznych. Wydaje się to wyjątkowo istotne w kontekście rosnących oczekiwań dotyczących pożądanых zachowań dziecka, gdy okazji do trenowania zachowań prospołecznych systematycznie ubywa. W dobie szybkiego rozwoju techniki, tradycyjne zabawy i zabawki coraz częściej wypierane są przez różnego rodzaju urządzenia elektroniczne, które nie dają okazji do stymulowania rozwoju kompetencji społecznych. Stanowi to poważny problem dzisiejszych czasów, szczególnie w sytuacji, gdy rodzice przeciążeni różnego rodzaju obowiązkami nie mają możliwości, aby poświęcić czas na wspólną zabawę z dzieckiem. Tworzenie warunków stymulujących rozwój kompetencji prospołecznych oraz podkreślanie znaczącej roli zabawek i zabawy w kształtowaniu i rozwijaniu takich umiejętności jak dzielenie się i współpraca staje się więc jednym z najważniejszych zadań stojących przed nauczycielami, pedagogami i wychowawcami.

Warto dodać, że wykorzystanie przestrzeni zabawy do kształtowania zachowań prospołecznych zawiera w sobie duży potencjał rozwojowy i badawczy. Szczególnie korzystne wydaje się rozwijanie empatycznych zachowań u dzieci we wczesnym dzieciństwie, w kontekście których warto pamiętać również o działaniach interwencyjnych. Można przypuszczać, że przy tak dynamicznie rozwijającej się technologii, liczba dzieci wymagających wsparcia w obszarze nabywania kompetencji społecznych będzie wzrastać. Wydaje się więc zasadne, aby prowadzone badania rozszerzać o konstruowanie programów pomocowych dla dzieci, które nie radzą sobie w kontaktach z rówieśnikami. Tworzenie dodatkowych narzędzi interwencyjnych może znacząco przyczynić się do zniwelowania trudności dzieci w tym obszarze oraz pomóc im w tworzeniu empatycznych interakcji z innymi ludźmi, opartych na współpracy i wzajemnej trosce.

Zachowania prospołeczne, takie jak dzielenie się z innymi, empatia i współdziałanie, to umiejętności, dzięki którym człowiek dobrze funkcjonuje w grupie społecznej, a kontakty z innymi ludźmi stają się źródłem satysfakcji i zadowolenia. W trakcie zabawy dzieci uczą się udanych strategii wchodzenia w grupy rówieśnicze, rozwiązywania konfliktów i negocjowania dostępu do ograniczonych zasobów, stając się stopniowo osobami kompetentnymi społecznie. Zabawki wspomagają rozwój dziecka i przygotowują je do wejścia w społeczny świat dorosłych, pełniąc więc kluczową rolę w okresie wczesnego dzieciństwa. Taka sytuacja implikuje konieczność promowania i rozwijania umiejętności prospołecznych dzieci przez nauczycieli i wychowawców edukacji przedszkolnej.

Bibliografia

- Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Cohen D., *Understanding Other Minds: Perspectives From Developmental Cognitive Neuroscience*, University Press, Oxford 2000.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Białecka-Pikul M., *Co dzieci wiedzą o myśleniu*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2002.
- Białecka-Pikul M., *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, PWN, Warszawa 2011.
- Bilewicz-Kuźnia B., *Przystosowanie psychospołeczne i współpraca rówieśnicza dzieci działających w małych grupach*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2015.
- Blake P.R., Harris P.L., *Children's Understanding of Ownership Transfers*, „Cognitive Development”, 2009, nr 24.
- Brzezińska A., Appelt K., *Zabawki we wczesnym dzieciństwie*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2012, nr 7.
- Brzezińska A., Czub M., Piotrowski K., *Małe dziecko. Jakie jest? Jak możemy wspierać jego rozwój?*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Bujak J., *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1988.
- Chernyak N., Kushnir T., *Giving Preschoolers Choice Increases Sharing Behavior*, „Psychological Science”, 2013, vol. 24, nr 10.
- Eisenberg N., Fabes R.A., *Emotion, Regulation and The Development of Social Competence*, [w:] *Emotion and Social Behavior*, Newbury Park 1992, s. 119–150, [za:] M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, PWN, Warszawa 2011.
- Fabes R. A., Eisenberg N., Nyman M., Michaelieu Q., *Young Children's Appraisal of Others' Spontaneous Emotional Reactions*, „Developmental Psychology”, 1991, nr 27.
- Hoffman M.L., *Empatia i rozwój moralny*, tłum. O. Waśkiewicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, tłum. B. Rosemann, PWN, Warszawa 1985.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, PWN, Warszawa 2011.
- Kielar-Turska M., *Zabawy i zabawki w ujęciu ontogenetycznym*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2001, nr 10.
- Kowolik P., *Kształcząca i wychowująca funkcja zabawek: zarys problemu*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2005, vol. 28–29, nr 3–4.
- Matejczuk J., *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 2, red. A. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Rochat P., *Possession and Morality in Early Development*, „New Directions in Child and Adolescent Development”, 2011, nr 132.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*, tłum. M. Białecka-Pikul, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.

- Smogorzewska J., Szumski G., *Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Teoria, metodyka, efekty*, PWN, Warszawa 2015.
- Smykowski S., *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Turner J., Helms D., *Rozwój człowieka*, tłum. J. Mańk-Kowalska, WSiP, Warszawa 1999.
- Vasta R., Haith M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, tłum. E. Czerniawska, WSiP, Warszawa 2004.
- Wellman H.M., Cross D., Watson J., *Meta-analysis of Theory-of-Mind Development. The Truth about False Belief*, „Child Development”, 2001, vol. 72, nr 3.
- Wygotski L.S., *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Zięzio R., *Wokół naczelnej zasady funkcjonalnej w zachowaniach ludycznych*, „Zabawy i Zabawki”, 1997, nr 3.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Agata Pietrzak
Uniwersytet Jagielloński, Instytut Psychologii Stosowanej
e-mail: agata_dz@wp.pl