



Jolanta Sajdera

orcid.org/0000-0002-7758-0117

e-mail: jolanta.sajdera@up.krakow.pl

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Nabywanie kompetencji społecznych przez przedszkolaków w sytuacjach zadaniowych

The Acquisition of Social Competence by Preschoolers in Task Situations

KEYWORDS

acquisition of social competence, Anne-Nelly Perret-Clermont, peer interaction, post-Piagetian research, preschool age

ABSTRACT

Childhood is a period of human life when interactions with peers become an opportunity to acquire social skills. The aim of this article is to contribute to analyses concerning social competence of preschool children in two dimensions: cognitive, by expanding knowledge of the theoretical basis for the acquisition of social competence; and tel-eological, by presenting educational situations that support the acquisition of social competence in childhood. In the first part, the concept of social competence was characterised, pointing out the definitional difficulties arising from different theoretical approaches in social sciences. Then, the profile of the Swiss researcher Anne-Nelly Perret-Clermont, who originated from the Geneva School, was presented, as well as the assumptions of the social-cognitive concept, which is an example of the post-Piagetian trend in social research. The second part presents examples of the practical application of the phenomenon of social-cognitive conflict in the interactions of six-year-old kindergarten children. The aim of the study was to draw attention to the possibilities of supporting their social competences. Three types of art-construction exercises that encourage children to share a tool, an idea and space are described. Attention was paid to the emergence of argumentative skills during interaction and the dilemmas of organising work in children's teams.

SŁOWA KLUCZE **ABSTRAKT**

Anne-Nelly Perret-Clermont, interakcje rówieśnicze, nabywanie kompetencji społecznych, postpiagetowskie badania, wiek przedszkolny

Dzieciństwo jest okresem życia człowieka, w którym interakcje z rówieśnikami stają się okazją do nabywania umiejętności społecznych. W artykule dokonano analizy zagadnienia kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym w dwóch wymiarach: poznawczym (poprzez poszerzenie wiedzy o teoretycznych podstawach nabywania kompetencji społecznych) oraz teleologicznym (poprzez prezentację sytuacji edukacyjnych wspierających nabywanie kompetencji społecznych w dzieciństwie). W pierwszej części scharakteryzowano pojęcie kompetencji społecznych, wskazując na trudności definicyjne wynikające z różnych podejść teoretycznych w naukach społecznych. Następnie zaprezentowano sylwetkę szwajcarskiej badaczki Anne-Nelly Perret-Clermont wywodzącej się ze szkoły genewskiej i omówiono założenia koncepcji społeczno-poznawczej, która jest przykładem nurtu postpiagetowskiego w badaniach społecznych. W drugiej części przedstawiono komunikat z analizy trzech sytuacji zadaniowych stanowiących przykład aranżowania konfliktu społeczno-poznawczego podczas interakcji dzieci sześciolletnich w przedszkolu. Opisano trzy rodzaje zadań plastyczno-konstrukcyjnych zachęcających dzieci do dzielenia się narzędziem, pomysłem i przestrzenią. Zwrócono uwagę na wyłanianie się umiejętności argumentacyjnych w trakcie interakcji oraz dylematy związane z organizowaniem pracy w zespołach dziecięcych.

Wstęp

Definiowanie kompetencji społecznych potrzebnych do życia w społeczności jest przedmiotem wielu analiz teoretycznych. Jak zauważa Jean-Marie Barbier (2016, s. 99), konstrukt pojęciowy „kompetencji” rozumiany jest zarówno jako proces (nabywanie kompetencji), jak i stan (uznanie posiadania kompetencji).

Podjęte w artykule zagadnienie kompetencji społecznych ujawnianych w dzieciństwie wywodzone jest z definicji wprowadzonej przez Roberta W. White’a w 1956 roku do języka nauk społecznych. Psycholog na podstawie analizy interakcji dzieci podczas piagetowskich prób zadaniowych (White, 1959, s. 113) zwracał uwagę na umiejętności, które pomagają poradzić im sobie lepiej lub gorzej w relacjach społecznych. Podążając za definicją White’a, kompetencje rozumiem jako zdolności organizmu do skutecznej interakcji z otoczeniem, wynikające z wewnętrznej potrzeby radzenia sobie człowiekowi ze środowiskiem i czerpania satysfakcji z własnej aktywności. W kolejnych latach wielu badaczy rozszerzało znaczenie i zastosowanie pojęcia na szerszy kontekst funkcjonowania człowieka w środowisku oraz proponowano wiele ujęć ich klasyfikacji. Kompetencje społeczne człowieka są nadal przedmiotem wielu analiz. Wprowadzenie rozróżnienia na kompetencje twarde i miękkie jest przykładem

ciągłego namysłu nad umiejętnościami, jakie powinien mieć człowiek, aby skutecznie funkcjonować w środowisku.

Pojęcie kompetencji społecznych definiuję za H. Rudolfem Schafferem, który koncentruje się na szerszym kontekście tego swoistego „terminu zbiorczego”, uznając za najistotniejszy przejaw posiadania kompetencji „skuteczność w interakcjach, ocenianą w zależności od wieku dziecka, kultury, w jakiej żyje, jego sytuacji i celów” (Schaffer, 2010, s. 181).

Mając świadomość istnienia licznych opracowań dotyczących kompetencji społecznych przejawianych przez człowieka (np. Argyle, 2002; Goleman, 2007; Matczak i Martowska, 2011; Deptuła i Misiuk 2016; Wróblewska, 2018), w dalszej części tekstu koncentruję się na pojęciu w odniesieniu do skuteczności w interakcjach dzieci w wieku przedszkolnym. Wybór tej grupy wiekowej jest związany z wynikami badań wskazującymi, że średnie dzieciństwo jest optymalnym okresem wspierania kompetencji społecznych ze względu na rosnącą potrzebę nawiązywania kontaktów ze środowiskiem pozarodzinnym oraz coraz lepsze rozumienie przekonań innych ludzi.

Poszukując podstaw teoretycznych dotyczących badania znaczenia interakcji dzieci w wieku przedszkolnym, przywołuję założenia koncepcji społeczno-poznawczej Anne-Nelly Perret-Clermont¹, badaczki szkoły genewskiej. Obszerny dorobek naukowy autorki nie jest tłumaczony na język polski z wyjątkiem jednego z wczesnych tekstów z 1979 roku, w którym zarysowuje ona podstawy koncepcji rozwijanej w kolejnych latach. Nadrzędnym celem podjętych w artykule analiz jest ukazanie implikacji pedagogicznych koncepcji społeczno-poznawczych w wyjaśnianiu i wspieraniu kompetencji społecznych podczas aktywności dzieci w wieku przedszkolnym.

Koncepcja społeczno-poznawcza Anne-Nelly Perret-Clermont

Znaczenie relacji społecznych dla procesu konstruowania wiedzy jest jednym z założeń podejścia konstruktywistycznego we współczesnej edukacji. Podstawy teoretyczne tego nurtu stanowią przede wszystkim teorie Lwa Wygotskiego i Jeana Piageta. Studia teoretyczne kontynuatorów idei klasyków psychologii rozwojowej prezentowane są w licznych publikacjach, a dla wielu badaczy stanowią one także punkt wyjścia do budowania własnych koncepcji teoretycznych. Dyskusję na temat niepełnego zrozumienia założeń teoretycznych konstruktywizmu w polskiej pedagogice przeprowadziła Dorota Klus-Stańska, wskazując wręcz na deformacje tej koncepcji wynikające z traktowania

¹ W tekście przywołano publikacje dostępne na portalu naukowym <https://www.researchgate.net/profile/Anne-Nelly-Perret-Clermont> oraz w katalogu Université de Neuchâtel https://www.unine.ch/ipe/publications/anne_nelly_perret_clermont

stadialności rozwoju jako swoistego dogmatu (2019, s. 18). Zdaniem autorki nie należy jednak zapominać o teorii twórczej mocy teorii klasyków konstrukttywizmu, które przyczyniły się do rozwoju badań prowadzonych przez kolejne pokolenia badaczy.

W nawiązaniu do polemik dotyczących aktualności teorii Piageta oraz nurtu badań postpiagetowskich warto, moim zdaniem, przywołać koncepcję społeczno-poznawczą szwajcarskiej badaczki Anne-Nelly Perret-Clermont. W latach 1967–1971 studiowała psychologię na Uniwersytecie Genewskim pod kierunkiem Jeana Piageta, a następnie założyła Instytut Psychologii i Edukacji na szwajcarskim Uniwersytecie w Neuchâtel, gdzie nadal pracuje. Badaczka zajmuje się psychologią społeczną i kulturową, ze szczególnym uwzględnieniem badań rozwoju dziecka i znaczenia edukacji, łączy klasyczną tradycję naukową ukazującą komplementarność badań Piageta i Wygotskiego. Interesująco przedstawia się jej droga do samodzielności badawczej u boku silnej, charzmatycznej osobowości „patrona”, jakim dla swoich współpracowników był Jean Piaget. Perret-Clermont stwierdza, że odłączyła się od wielkiego psychologa w celu „przekroczenia pewnych granic teorii Piageta, aby podkreślić, jak myśl jest zakorzeniona w interakcjach społecznych, które ją powodują” (Perret-Clermont, 2023, s. 1).

Perret-Clermont zwróciła uwagę, że klasyczne zadania piagetowskie (badające rozumienie zasady zachowania stałości) nie wyczerpują wiedzy o znaczeniu roli relacji społecznych dla rozwoju poznawczego, ponieważ koncentrują się na interakcjach dziecka ze światem przedmiotów. Wraz z Willemem Doise’em i Gabrielem Mugnym pracowała nad własnymi interpretacjami teorii rozwoju dziecka, analizując przebieg zadań piagetowskich rozwiązywanych w diadach i triadach dziecięcych (Doise i in., 1975). Sformułowana w 1976 roku podstawowa hipoteza autorki, która towarzyszyła jej przy dalszych pracach badawczych, brzmiała: „jednym z ważnych aspektów interakcji społecznej jest okazja do konfliktów społeczno-poznawczych” (Perret-Clermont, 1979, s. 64).

Definiując ponownie w roku 2022 zjawisko konfliktu społeczno-poznawczego, autorka zwróciła uwagę na następujące jego cechy:

- konflikt poznawczy doświadczany jest przez dwie osoby „tu i teraz” podczas dynamicznego procesu, który pojawia się, gdy różne (początkowo niezgodne) punkty widzenia muszą zostać skoordynowane w celu znalezienia rozwiązania akceptowanego dla partnerów interakcji;
- koordynowanie różnych punktów widzenia najczęściej przybiera formę spojrzeń, gestów, wspólnych działań, wymiany werbalnej lub argumentacji;
- rozwiązanie konfliktu społeczno-poznawczego wymaga wspólnej uwagi skoncentrowanej na wspólnym przedmiocie, a także wzajemnego szacunku i „przestrzeni myślenia” wystarczająco bezpiecznej (emocjonalnie, instytucjonalnie i kulturowo), aby partnerzy interakcji mogli odważyć się wysuwać alternatywne rozwiązania, zachowując jednocześnie własną niezależność (Perret-Clermont, 2022).

Autorka prowadziła wiele prób badawczych dotyczących zjawiska tutoringów rówieśniczego jako relacji symetrycznej, w której role nowicjusza i eksperta są zależne od posiadanych kompetencji, a nie od wieku czy roli społecznej partnerów (Tartas i Perret-Clermont, 2008). Najnowsze badania autorki koncentrują się na rozwijaniu teorii argumentacji w odniesieniu do możliwości dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Perret-Clermont zauważa, że koncentracja badaczy na dojrzałych argumentacjach używanych przez ludzi dorosłych w sytuacjach formalnych (np. politycznych, akademickich) nie wyczerpuje wiedzy o mozolnym procesie używania protoargumentacji przez dzieci. Wraz z interdyscyplinarnymi zespołami prowadzi badania, w których wykazuje, że możliwości argumentacyjne dzieci nie odbiegają od możliwości dorosłych (np. Perret-Clermont i in., 2019).

Implikacje praktyczne koncepcji społeczno-poznawczych w pracy nauczycieli

Perret-Clermont w swoich publikacjach wielokrotnie podejmuje aspekt zastosowania wyników badań w kontekstach edukacyjnych. Podkreśla, że umiejętności argumentacyjne mogą rozwijać się podczas zabaw w przedszkolu oraz aktywności szkolnych, gdy dorośli zapewniają dzieciom wystarczającą „przestrzeń dialogu” (Greco i Perret-Clermont 2023, s. 468). Ta metafora rozumiana jest zarówno w znaczeniu warunków materialnych, jak i emocjonalnych tworzonych przez nauczycieli, którzy powinni, zdaniem autorki, być „strażnikami bezpiecznych przestrzeni myślenia i interakcji społecznych” (s. 468). Apeluje także, aby zwrócić większą uwagę na sposób, w jaki (nie) zapewnia się dzieciom warunków do dialogu i argumentowania w środowiskach zaprojektowanych przez dorosłych, podając za przykład organizowanie wizyt dzieci w muzeach.

Perret-Clermont podkreśla, że zbyt duża koncentracja nauczycieli na oczekiwanym poziomie rozwoju umiejętności społecznych uzasadnianym wiekiem czy etapem edukacji świadczy o traktowaniu dzieci jak „niedoskonałych” uczestników interakcji społecznych. Autorka zachęca do systematycznego tworzenia sytuacji pozwalających dzieciom w wieku przedszkolnym czy też wczesnoszkolnym stopniowo uwzględniać punkt widzenia odmienny od ich własnego. Zauważa także, że w sytuacji interakcji z dorosłym-autorytetem dzieci przede wszystkim podejmują wysiłek w celu odgadnięcia prawidłowej odpowiedzi, której, jak przypuszczają, oczekuje dorosły (Perret-Clermont i in., 2014, s. 259). To zjawisko opisują także inni badacze, którzy ponownie interpretują wyniki zadań piagetowskich. Na przykład Schaffer (2005, s. 208) przywołuje badania McGarrigle’a i Donaldson, którzy stosowali maskotkę „niegrzecznego misia” jako partnera interakcji z dzieckiem. Pomysł autorów znalazł zastosowanie

w pracach Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, która w koncepcji „Dziecięcej matematyki” wielokrotnie odwołuje się do teorii Piageta (Gruszczyk-Kolczyńska i Zielińska, 1997, s. 60). Z kolei badaczka dyskursu dziecięcego Grace W. Shugar (1995, s. 140) odniosła się do wczesnych badań Perret-Clermont, wskazując potrzebę pogłębienia opisów strategii koordynowania działań w diadach dziecięcych. Stosowane przez Shugar pojęcia targowania się (1982, s. 9), przeciwstawiania się, sporów rówieśniczych, sytuacji spornych, epizodów opozycyjnych (1995, s. 139) można odnieść do cech konfliktu społeczno-poznawczego. Wnioski Perret-Clermont inspirowały także polskich badaczy tutoringu rówieśniczego, którzy dostrzegają jego potencjał w edukacji włączającej (Twardowski, 2014, s. 37). Ewa Rzechowska (2004), która badała interakcje w triadach dziecięcych, przywołała także założenia koncepcji społeczno-poznawczej Perret-Clermont jako podbudowę teoretyczną dla tworzenia autorskich sytuacji edukacyjnych (s. 122).

Tworzenie warunków nabywania kompetencji społecznych przedszkolaków w sytuacjach zadaniowych – analiza badań własnych

Zainicjowane przez naukowców postpiagetowskich badania przebiegu interakcji dziecięcych prowadzone są w różnych kontekstach interpretacyjnych, a ich uczestnikami są częściej uczniowie niż dzieci w wieku przedszkolnym. Celem tej części artykułu jest ukazanie propozycji tworzenia warunków do dialogu i argumentowania w sytuacjach zadaniowych dla przedszkolaków. Inspiracją metodologiczną konstruowania próby badawczej były strategie dyskursu opozycyjnego w interakcjach dzieci 3–5-letnich opisane przez Shugar (1995), a także badania Moniki Wiśniewskiej-Kin (2019), w których uczestniczyli uczniowie obserwowani podczas pobytu w świetlicy szkolnej.

Zaprezentowane analizy prób badawczych pochodzą z materiału empirycznego zgromadzonego w przedszkolach podczas praktyk prowadzonych przez studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Przygotowując sytuacje zadaniowe, szukano odpowiedzi na pytanie o przebieg interakcji dziecięcych wymagających dzielenia się z innym. Uznano, że dzielenie się jest jednym z zachowań prospołecznych sprawiających trudności dzieciom w wieku przedszkolnym w rozwojowej fazie egocentryzmu dziecięcego.

Próby zadaniowe były elementem tradycyjnych zajęć organizowanych, prowadzonych przez studentów w przedszkolu, a więc przebiegały w sytuacji znanej dzieciom. Wywołanie konfliktu (trudności, sytuacji spornej) dotyczyło zarówno kontekstu, jak i partnera. Kontekstem były trzy propozycje działań plastyczno-technicznych, które tworzyły warunki do doświadczenia trudności (konfliktu społeczno-poznawczego)

w sytuacji dzielenia się akcesoriami plastycznymi (tworzenie kolażu), pomysłem (jak połączyć linie, by powstał wspólny wytwór) oraz przestrzenią (jak umieścić obiekty w przestrzeni, aby powstał wspólny wytwór). Drugim rodzajem trudności była zmieniająca się liczba uczestników prób zadaniowych, która wymagała brania pod uwagę odmiennych punktów widzenia różnych osób. Liczba uczestników, którym proponowano zadanie, zależała od wybranej techniki, a więc dzieci działały najpierw w zespołach sześciuosobowych (technika kolażu), które potem tworzyły triady (malowanie linii), a następnie dobierały się w pary (konstruowanie). Każde dziecko uczestniczyło zatem trzykrotnie w interakcji, mając możliwość aktywności w zespole sześciuosobowym, trójce i parze. Przedmiotem prób badawczych były interakcje osiemnastorga dzieci 6-letnich podczas wykonywania zadań. Studenci-obszernatorzy rejestrowali w protokołach przebieg interakcji, zwracając uwagę na akty werbalne podczas dzielenia się materiałem, pomysłem i przestrzenią.

Zaprezentowana analiza materiału empirycznego koncentruje się na opisie aktywności dzieci podczas dzielenia się, uwzględniając formy wymiany informacji oraz sposoby realizacji danego zadania. Interpretując przytoczone przykłady wypowiedzi dzieci w sytuacjach opozycyjnych, odniesiono się do kategorii analitycznych, którymi posłużyła się Shugar (1995, s. 149) oraz Wiśniewska-Kin (2019, s. 37).

Tabela 1. Formy komunikatów werbalnych dzieci 6-letnich podczas prób zadaniowych

Liczba uczestników sytuacji zadaniowej	Monologi L	Dialogi L
3 zespoły sześciuosobowe	14	9
6 triad	6	10
9 par	13	10

Źródło: badania własne.

Jak wynika z tabeli 1, w każdym rodzaju sytuacji zadaniowej formami wymiany informacji były zarówno monologi, jak i dialogi. Monologowanie podczas wykonywania prac służyło dzieciom do oznajmiania swojego pomysłu, a niekiedy było wstępnym etapem inicjowania sytuacji spornej pojawiającej się w linii działania. Przytoczone przykłady wypowiedzi dotyczą zarejestrowanych sytuacji spornych.

Zadanie proponowane sześciuosobowym zespołom (kolaż) było wykonywane przez wszystkie dzieci indywidualnie, a interakcje miały charakter równoległy. Dialogi pojawiały się w sytuacjach prośby o pożyczenie danego materiału (np. kleju) lub skomentowania wykonywanej przez kolegę pracę. Tylko w jednym zespole zaobserwowano sytuację sporną:

Interakcja rówieśnicza I

Uczestnicy: czworo dzieci, dwoje nie włącza się do rozmowy.

Zdarzenie poprzedzające opozycję: sześcioro dzieci tworzy własne prace techniką kolażu, używając włóczki, bibułki i liści. Czworo dzieci próbuje ustalić, kto skorzysta z kleju.

(M): Mogę klej, Linda?

(L): Ja też chcę klej!

(J): Ej, Linda, to mój klej!

(A): Ja też chcę klej.

(L): (*Rzuca klej na stolik.*) No dobra.

(M): (*Przejmuje klej.*)

Kategoria stanu opozycyjnego: żądanie wyłącznej kontroli nad przedmiotem działania.

Sytuacja sporna zainicjowana przez autora ruchu spornego (M) spotyka się z argumentem wyrażonym przez autora ruchu przeciwstawiania się (L). To zachęca współuczestników (J) i (A) do powtarzania żądania autora ruchu spornego (M). Pod wpływem żądania wyłącznej kontroli nad przedmiotem dziecko (L) zmienia swoją linię działania, rezygnując z własnej potrzeby.

Zadanie proponowane zespołom trzyosobowym (malowanie trzech linii) dawało każdemu uczestnikowi możliwość połączenia własnych linii działania w interakcji. W dwóch triadach pojawiły się sytuacje sporne skłaniające do dialogu, gdy dzieci próbowały ustalać sposób powstania wytworu, negocjując dobór kolorów:

Interakcja rówieśnicza II

Uczestnicy: dwoje dzieci, trzecie nie włącza się do rozmowy.

Zdarzenie poprzedzające opozycję: dzieci siedzą wokół kartki, mając do dyspozycji trzy pędzle i trzy kolory farby. Dziecko (D) pracuje w milczeniu, malując linie w rogu kartki, dwoje dzieci (K) i (M) negocjuje dobór kolorów i łączy swoje linie na kartce, pomijając jednak już namalowane przez kolegę. Dziecko (K), patrząc na wykonaną pracę, mówi:

(K): Super! (*Po chwili:*) Ja chcę żółty kolor!

(M): A ja niebieski! (*Maluje.*)

(K): (*Ponownie patrzy na pracę.*) Ale fajnie!

(M): Zrobię podobną do ciebie.

(K): Fajnie!

Kategoria stanu opozycyjnego: ingerencja w linię działania.

Interakcja ma częściowo charakter równoległy: jedno z dzieci (D) działa indywidualnie, nie włącza się w linię działania ani nie jest do tego zachęcane. Sytuacja zainicjowana przez dziecko (K) jest przykładem monologowania przeradzającego się w dialog. Wypowiedź autora ruchu spornego (K) „ja chcę żółty kolor” nie wywołuje oporu współuczestnika (M), a raczej zachęca do kontynuowania linii działania.

Inaczej jest w kolejnym przykładzie pracy w triadzie:

Interakcja rówieśnicza III

Uczestnicy: dwoje dzieci, trzecie nie włącza się.

Zdarzenie poprzedzające opozycję: dzieci siedzą wokół kartki, mając do dyspozycji trzy pędzle i trzy kolory farby. Dziecko (J) po wybraniu koloru farby pracuje w milczeniu, kontynuując linię malowaną przez koleżankę (L) i zachowując ich podobieństwo. Dzieci (M) i (L) negocjują dobór kolorów i wygląd wytworu. Dziecko (M), patrząc na wykonaną pracę, mówi:

(M): To będzie tak! (*Rysuje linię i odkłada pędzel.*) Ja muszę czerwoną!

(L): Ja też chcę czerwoną.

(M): Nie, bo ja chcę!

(L): Dobrze, wezmę niebieską. (*Chwila ciszy.*)

(M): Nie! Ja nie chcę, żebyś mi tak tam malowała!

Kategoria stanu opozycyjnego: zastrzeżenia co do sposobu uczestnictwa we wspólnej linii działania.

Sytuacja sporna zainicjowana przez autora ruchu spornego (M) wywołuje reakcję autora ruchu przeciwstawiania się (L), który pod wpływem żądania wyłącznej kontroli nad przedmiotem zmienia swoją linię działania, rezygnując z własnej potrzeby. Jednocześnie (L) nadal realizuje zadanie z drugim współuczestnikiem (J). Gdy (L) próbuje ponownie dołączyć do linii działania (M), spotyka się z jego oporem werbalnym i wycofuje się do współpracy z (J).

Opisana interakcja toczyła się w milczącej obecności dziecka (J), które nie wzięło udziału w negocjacjach, kontynuując pracę z (L). Efektem zachowania się dzieci w tej triadzie był bardzo duży indywidualny rysunek wykonany przez (M), poniżej którego znalazły się kompozycje wykonane wspólnie przez pozostałych uczestników triady.

Zadanie proponowane parom dziecięcym polegało na konstruowaniu statku kosmicznego z kartonów. W przypadku ośmiu par podejmowane dialogi miały spokojny przebieg, dzieci dzieliły się pomysłami, tematy rozmów koncentrowały się na kolejnych etapach wykonania zadania, na przykład:

Interakcja rówieśnicza IV

Uczestnicy: dwoje dzieci.

Zdarzenie poprzedzające opozycję: dzieci oglądają rolki papieru, kartonowe pudełko i negocjują sposób wykonania rakiety.

(A): Podaj mi kartę i rolkę.

(B): (*Podaje.*) Jak to zrobimy?

(A): Przykleimy to do kartki.

(B): Fajnie. (*Chwila ciszy, przygląda się.*)

(A): To nie wygląda jak rakietka.

(B): Dlaczego nie?

(A): Zrobmy daszek i będzie fajna rakietka.

(B): Dobrze!

Kategoria stanu opozycyjnego: ingerencja w linię działania.

Interakcja polega na wzajemnym informowaniu się o kolejnych krokach zadania. Zarówno (A), jak i (B) kierują swoje oczekiwania wobec partnera oraz dzielą się pomysłami. Sytuacja sporna zainicjowana przez autora ruchu spornego (A): „to nie wygląda jak rakietka” nie wywołuje ruchu przeciwstawiania się, a raczej zaciekawienie (B) propozycją zmiany linii działania.

Tylko w jednej z par interakcja miała prawie cały czas charakter równoległy, partnerom nie udało się nawiązać współpracy:

Interakcja rówieśnicza V

Uczestnicy: dwoje dzieci.

Zdarzenie poprzedzające opozycję: dzieci oglądają rolki papieru i kartonowe pudełko, jedno z dzieci (B) rozpoczyna wykonywać konstrukcję, drugie (A) przygląda się i próbuje nawiązać dialog:

(A): Robimy razem?

(B): (*Milczy i wykonuje pracę.*)

(A): Robisz sam?

(B): (*Nie odpowiada. Po chwili mówi:*) Będzie super!

(A): (*Milczy, przygląda się.*)

(B): Jak to zlepić? O, fajnie!

Kategoria stanu opozycyjnego: zakłócenia linii działania.

Pomimo braku werbalnych oznak sytuacji spornej można zauważyć, że (A) jest zdziwiona brakiem odpowiedzi ze strony (B). Dwa razy próbuje nawiązać współpracę,

a następnie rezygnuje, pozostając biernym obserwatorem. Należy dodać, że w tej interakcji uczestnikiem (B) było to samo dziecko, które nie podjęło współpracy w triadzie przy malowaniu linii (interakcja rówieśnicza III).

Wnioski i konkluzje

Prezentowane przykłady sytuacji zadaniowych oferują trzy odmienne sposoby zachęcania dzieci do nawiązywania interakcji. Warto przypomnieć, że celem analiz nie było stwierdzenie, która forma jest lepsza lub gorsza, lecz ukazanie możliwości zachęcania dzieci do używania argumentacji podczas zajęć proponowanych w przedszkolach. Zabawy spontaniczne są oczywiście naturalnymi przestrzeniami nabywania kompetencji społecznych, jednak dzieci dobierają się w grupy zabawowe według własnych preferencji, nierzadko pomijając niektórych kolegów. Tym samym szanse na doświadczenie konfliktu społeczno-poznawczego mają dzieci lubiane, które posiadają już pewne kompetencje społeczne. Przedstawiona propozycja prób zadaniowych daje możliwość wspierania kompetencji w trzech rodzajach interakcji: w zespołach sześcioosobowych, triadach i diadach. Na przykładzie jednego z uczestników interakcji III i V można zauważyć, że pozornie efektywne uczestnictwo w pracy w zespole sześcioosobowym nie gwarantuje posiadania kompetencji współpracy wymagającej argumentowania w sytuacjach spornych. Na przykładzie opisanych interakcji w triadach można stwierdzić, że były one najtrudniejsze dla przedszkolaków, ponieważ wymagały uzgadniania ról i koordynowania aż dwóch różnych punktów widzenia. Monologowanie, które występowało podczas opisanych prób zadaniowych, można uznać za próby inicjowania przez dziecko rozmowy, natomiast w dialogach można było zauważyć próby nawiązywania relacji opartej na skutecznej argumentacji poprzez orientowanie na realizację celu oraz dzielenie się pracą. Uzyskane wyniki potwierdzają także rozwojowe trudności w prowadzeniu rozmów przez dzieci sześciolatnie, które już potrafią zachować zasady retoryki interpersonalnej przy nawiązaniu i podtrzymaniu interakcji, ale mają trudności w stosowaniu rozbudowanych reguł retorycznych (Kielar-Turska, 1989, s. 27). W opisanych interakcjach dzieci doświadczające sporu raczej ustępowały partnerowi lub milczały i nie podejmowały obrony swoich racji w inny sposób niż poprzez wyrażenia ekspresyjne.

Prezentowane sytuacje są propozycją dla nauczycieli przedszkola, którzy poszukują sposobów organizowania „przestrzeni myślenia” podczas różnych form interakcji dziecięcych. Publikacje poświęcone aktywności społecznej dzieci w wieku przedszkolnym skupiają się na próbach diagnostycznych określających stan posiadania kompetencji. Jak zauważa Schaffer (2006, s. 16), współczesny obraz dziecka kompetentnego społecznie nie może wynikać wyłącznie z oczekiwanych przez dorosłych sposobów

zachowania się. Wskazywanie osoby dziecka popularnego w grupie rówieśniczej jako „typu idealnego” dla nabywania kompetencji społecznych nie jest miarodajne, ponieważ nie uwzględnia różnorodności kulturowych w przebiegu relacji między ludźmi. Zależnie od kontekstu nieposłuszeństwo dziecka może być także przejawem odzwierciedlenia posiadanych kompetencji społecznych (Schaffer, 2006, s. 281).

Zaprezentowane w artykule koncepcje teoretyczne są wybranymi przykładami możliwości reinterpretacji klasycznych teorii rozwoju dziecka. Diagnozowanie kompetencji społecznych nie powinno zastępować systematycznego wspierania dzieci w gromadzeniu informacji o charakterze społecznym, próbach zrozumienia przyczyn zachowania innych ludzi i gotowości do rozwiązywania problemów społecznych.

Bibliografia

- Argyle M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich* (W. Domachowski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barbier, J.-M. (2016). *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć* (E. Marynowicz-Hetka, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Deptuła, M. i Misiuk, A. (2016). *Diagnozowanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Doise, W., Mugny, G. i Perret-Clermont, A.-N. (1975) Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5(3), 367–383. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420050309>
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja społeczna* (A. Jankowski, tłum.). Dom Wydawniczy Rebis.
- Greco, S. i Perret-Clermont, A.-N. (2023). Young children’s argumentative contributions. W: J. Fahnestock i R.A. Harris (red.) *The Routledge handbook of language and persuasion* (s. 457–474). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367823658-32>
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. i Zielińska E. (1997). *Dziecięca matematyka: książka dla rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kielar-Turska, M. (1989). *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klus-Stańska, D. (2019). Formatowanie dziecka i dzieciństwa. Kontrowersje wokół rozumienia rozwoju w diagnostycznym paradygmacie pedagogiki. W: M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar i A. Buła (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice – rozpoznania – perspektywy*, (s. 13–31). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Matczak, A. i Martowska, K. (2011). Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych. *Studia Psychologica*, 11, 5–18.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). Interakcje społeczne a procesy poznawcze. *Przegląd Psychologiczny*, 22(1), 59–71.

- Perret-Clermont, A.-N. (2022). Socio-cognitive conflict. W: V.P. Glăveanu (red.), *The Palgrave encyclopedia of the possible*. Palgrave Macmillan. https://www.researchgate.net/publication/358042111_Socio-cognitive_conflict
- Perret-Clermont, A.-N. (2023). *Hommage à Willem Doise*. Université de Neuchâtel. <https://libra.unine.ch/entities/publication/4c8dc4a3-c339-408c-8f20-15317464529b/details>
- Perret-Clermont, A.-N., Breux, S., Greco Morasso S. i Miserez-Caperos, C. (2014). Children and knowledge-oriented argumentation: Some notes for future research. W: G. Gobber i A. Rocci (red.), *Language, reason and education. Studies in honor of Eddo Rigotti* (s. 259–277). Peter Lang. https://www.researchgate.net/publication/269617198_Children_and_knowledge-oriented_argumentation_Some_notes_for_future_research
- Perret-Clermont, A.-N., Schär, R., Greco, S., Convertini, J., Iannaccone, A. i Rocci, A. (2019). Shifting from a monological to a dialogical perspective on children's argumentation. Lessons learned. W: F.H. van Eemren i B. Garssen (red.), *Argumentation in actual practice. Topical studies about argumentative discourse in context* (s. 211–236). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aic.17.12per>
- Rzechowska, E. (2004). *Potencjalność w procesie rozwoju: mikroanaliza konstruowania wiedzy w dziecięcych interakcjach rówieśniczych*. Wydawnictwo KUL.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psychologia dziecka* (A. Wojciechowski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość* (M. Białecka-Pikul i K. Sikora, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer, H.R. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia* (R. Andruszko, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Shugar, G.W. (1982). *Interakcja, koordynacja linii działania i funkcjonowanie językowe. Badania nad małymi dziećmi w warunkach zróżnicowania sytuacyjnego* (B. Mroziak, tłum.). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Shugar, G.W. (1995). *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*. Energieia.
- Tartas, V. i Perret-Clermont, A.-N. (2008). Socio-cognitive dynamics in dyadic interaction: How do you work together to solve Kohs cubes? *European Journal of Developmental Psychology*, 5(5), 561–584. <https://doi.org/10.1080/17405620701859522>
- Twardowski, A. (2014). Możliwości wykorzystania rówieśniczego tutoring w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 5, 17–39. <https://doi.org/10.14746/ikps.2014.5.02>
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. Przedruk w: G.T. Morris, (red.) *Dimensions of psychology: Introductory readings* (s. 81–117). MSS Educational Publishing Company. https://books.google.pl/books?hl=en&lr=&id=es8cTc2AUeKc&oi=fnd&pg=PA81&ots=FXD7cuACbs&sig=vX1nCj4kkVvW6I1RzrsCwc60aX4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Wiśniewska-Kin, M. (2019). Dziecięce kompetencje do przeciwstawiania się w kulturze szkoły polskiej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(47), 35–46.
- Wróblewska, H.M. (2018). Kompetencje społeczne przestrzenia i doświadczaniem dialogu. *Studia z Teorii Wychowania*, 9(23), 41–60.