

Beata Płackiewicz

Teoria społecznego uczenia się a wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym

Społeczeństwo. Edukacja. Język 4, 129-137

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

TEORIA SPOŁECZNEGO UCZENIA SIĘ A WYCHOWANIE DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

The theory of social learning vs a preschool child's education

Streszczenie

Teoria społecznego uczenia się autorstwa Bandury zajmuje uznane już miejsce na gruncie psychologicznym. Zgodnie z podstawowymi założeniami, jednym z mechanizmów nabywania zachowań jest uczenie się poprzez obserwację i naśladowanie. Osoba pełniąca funkcję modelu musi odznaczać się pewnymi właściwościami w percepcji odbiorcy, jak wysoki status czy kompetencje. W różnych okresach życia i rozwoju ludzie są mniej lub bardziej podatni na modelowanie. Szczególnie dzieci stanowią grupę, u której w sposób wręcz naturalny pojawiają się nowe zachowania jako efekt obserwacyjnego uczenia się. Dzieci mają wąski zakres doświadczeń, stąd w sposobie zachowania werbalnego i niewerbalnego mogą naśladować osoby z najbliższego otoczenia- w szczególności rodziców, ale także nauczycieli, rówieśników, bohaterów bajek, programów telewizyjnych czy osób popularnych w Internecie. Niektóre z tych nabywanych reakcji mają charakter pozytywny, inne zaś są niekorzystne z punktu widzenia jednostkowego i społecznego. Tendencja do modelowania wzrasta w sytuacji obserwacji pozytywnych konsekwencji określonego zachowania dla modelu.

Założenia teorii społecznego uczenia się można wykorzystać w praktyce psychologiczno-pedagogicznej. Pozwala ona wyjaśniać mechanizmy niektórych zachowań obserwowanych u dziecka. Na podstawie właściwej diagnozy można z kolei zaprojektować odpowiednie działania wspierające albo zaradcze.

Słowa kluczowe: społeczne uczenie się, obserwacja, naśladowanie, rozwój, wychowanie, wiek przedszkolny, zachowanie

Abstract

The theory of social learning authored by Bandura takes a recognized place on psychological grounds. In accordance with fundamental assumptions, one of the mechanisms of acquiring behaviours is learning through observation and imitation. The person who serves as a model must be characterized by certain traits perceived by the recipient, such as high social status or competencies. In various periods of life and development, people are more or less prone to patterning. Children are especially the group whose new behaviours appear naturally as a result of learning through observation. Children have a narrow area of experiences and that is why in their verbal and non-verbal behaviours they tend to imitate people from their closest environment, especially parents, teachers, peers, characters in the books, TV programs and people popular on the internet. Some of the acquired reactions have positive nature, but others may be socially and individually unfavourable. Tendencies towards modelling grow when the model receives positive consequences of particular behaviour.

The assumptions of social learning theory may be applied in psychological and pedagogical practice. It allows explaining certain observed child's behaviour. On the basis of correct diagnosis, adequate supportive and remedial actions may be designed.

Key words: social learning, observation, imitating, development, education, preschool age, behaviour

1. Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie najważniejszych założeń teorii społecznego uczenia się Bandury oraz ich konsekwencji dla praktyki psychologiczno-pedagogicznych oddziaływań. Uczenie się obserwacyjne może dotyczyć zarówno osób dorosłych, jak i dzieci oraz obejmuje bardzo szeroki zakres wpływu, przy czym między ludźmi występują różnice indywidualne w podatności na modelowanie.

W prezentowanym tekście odniesiono teorię społecznego uczenia się do wyjaśnienia mechanizmów niektórych zachowań obserwowanych wśród dzieci przedszkolnych. Okres średniego dzieciństwa to czas intensywnych przemian rozwojowych we wszystkich istotnych obszarach funkcjonowania jednostki. Dzieci przedszkolne z uwagi na wąski jeszcze zakres doświadczeń są szczególnie podatne na wszelkie oddziaływania środowiskowe zarówno korzystne rozwojowo, jak i negatywne. Stanowi to podstawę stwierdzenia, iż uczenie się przez obserwację i naśladowanie przebiega na tym etapie rozwoju w sposób wręcz naturalny. Oczywiście część zachowań rozpoznawanych u dzieci przedszkolnych stanowi wynik procesów uczenia się mających miejsce czy zapoczątkowanych we wczesnym dzieciństwie.

W tak syntetycznym tekście nie sposób przedstawić wszystkich zagadnień związanych z teorią społecznego uczenia się i jej implikacjami pragmatycznymi. Wybrano zatem tezy niezbędne do zrozumienia podejmowanych w niniejszym opracowaniu zagadnień.

2. Specyfika rozwoju i wychowania dziecka w wieku przedszkolnym

Dziecko w wieku przedszkolnym podlega znaczącym zmianom o charakterze progresywnym, które dotyczą poszczególnych wymiarów jego funkcjonowania m.in. fizycznego, motorycznego, poznawczego, emocjonalno- społecznego czy osobowościowego. Należy podkreślić, iż już sam proces adaptacji do środowiska przedszkolnego wymaga od dziecka pewnego poziomu sprawności i umiejętności. Z kolei czas pobytu w przedszkolu- równoległe do oddziaływań środowiska rodzinnego- stwarza szansę na zintensyfikowanie dokonujących się przemian zarówno w aspekcie ilościowym, jak i jakościowym. Zdaniem Smykowskiego [2005a] charakterystyczna dla dziecka przedszkolnego jest ciekawość poznawcza i chęć coraz dokładniejszego poznawania otaczającej rzeczywistości ludzi i przedmiotów.

Wraz z wejściem w wiek przedszkolny rozpoczyna się okres średniego dzieciństwa trwający między 4 a 6 rokiem życia [por. Harwas-Napierała i Trempała, 2002]. Oprócz znaczących osiągnięć rozwojowych dotyczących obszaru fizycznego oraz motorycznego, dynamicznie dokonują się zmiany w sferze poznawczej dziecka, zarówno w zakresie percepcji, orientacji czasowo- przestrzennej, pamięci, jak i myślenia. W zakresie percepcyjnym doskonalą się umiejętność różnicowania i odtwarzania kształtów, sprawność dotycząca odróżniania barw i ich odcieni, obserwuje się wzrost wrażliwości słuchowej. Lepsza orientacja czasowo- przestrzenna stanowi kolejny istotny wyznacznik rozwoju. Z kolei postęp w obrębie sprawności pamięciowych dotyczy m.in. zwiększającej się pojemności pamięci, wzrostu umiejętności posługiwania się strategiami pamięciowymi, rozwoju metapamięci obejmującej pewną orientację w rozumieniu tego, czym jest pamięć i proces zapamiętywania w ogóle oraz rozpoczynającą się świadomość własnych sprawności pamięciowych [por. także Vasta, Haith i Miller, 2001; Kielar-Turska, 2002].

Szczególnie intensywne przemiany dokonują się w obszarze myślenia i dotyczą rozwoju rozumowania przyczynowo- skutkowego, obrazów umysłowych oraz czynności myślowych takich, jak porównywanie, szeregowanie, klasyfikowane. Sposób wyjaśniania otaczającej rzeczywistości społecznej przez dziecko jest mocno nacechowany egocentryzmem intelektualnym zarówno bezpośrednim, jak i pośrednim. Przykładem jest przekonanie dziecka o braku konieczności uzasadniania własnego zdania czy wyjaśnianie zjawisk poprzez ich odniesienie do własnej aktywności [Kielar-Turska, 2002]. Dziecko w okresie średniego dzieciństwa prezentuje inteligencję przedoperacyjną, której charakterystykę można znaleźć w pracy Piageta [2010]. Stanowi to istotny progres w porównaniu do myślenia sensoryczno- motorycznego.

Zmiany następujące w procesach poznawczych są istotne także z punktu widzenia oddziaływań edukacyjno- wychowawczych, wiążą się bowiem z zakresem oczekiwań i wymagań formułowanych wobec dziecka przez otoczenie społeczne [Vasta, Haith i Miller, 2001]. W okresie średniego dzieciństwa rozwija się funkcja symboliczna, co znajduje wyraz we wzrastającym rozumieniu znaków i symboli, aktywności zabawowej oraz posługiwaniu się rysunkiem. Znaczącym osiągnięciem jest rozwój dziecięcych teorii umysłu, co pozwala na wzrost rozumienia stanów emocjonalnych, potrzeb czy przekonań innych ludzi oraz przewidywania ich reakcji adekwatnie do własnego zachowania [Kielar-Turska, 2002]. Zdaniem Piageta, zwłaszcza na początku okresu przedoperacyjnego dzieci mają duże problemy z przyjęciem punktu widzenia innej osoby, ale stopniowo dokonują się w tym zakresie postępy [Vasta, Haith i Miller, 2001].

Istotne zmiany rozwojowe w wieku przedszkolnym dotyczą także sprawności językowych. Wzrasta zasób słownikowy, którym dziecko coraz swobodnie dysponuje oraz umiejętność posługiwania się strukturami gramatycznymi, co przyczynia się do usprawnienia codziennej komunikacji. Rozwój powyższych umiejętności powiązany jest ze zmianami progresywnymi w myśleniu. Dziecko w coraz większym stopniu doskonali umiejętność słuchania, analizowania wypowiedzi drugiej osoby, uwzględniania w rozmowie jej potrzeb, jest coraz sprawniejsze w nawiązywaniu i podtrzymywaniu konwersacji [Kielar-Turska, 2002].

Jak podkreśla Smykowski [2005a, s. 170] w wieku przedszkolnym *dochodzi do przesunięcia się zainteresowań dziecka z tego, co zewnętrzne i dostępne zmysłom, na to, co wewnętrzne i niedostępne w bezpośrednim poznaniu. Dziecko, zgłębiając sens zjawisk, ćwiczy się i doskonali w posługiwaniu się równocześnie mową i myśleniem.*

Obserwowalne zmiany dotyczą także rozwoju emocjonalnego i społecznego. Główne osiągnięcia obejmują lepsze rozumienie emocji własnych i innych ludzi, wzrastającą regulację wyrazu własnych doznań emocjonalnych oraz rozwój umiejętności mówienia o własnych emocjach i poddawania ich refleksji. Dzieci z większą swobodą mówią o emocjach innych osób i wyjaśniają je oraz uczą się przewidywania na ich podstawie sposobu reakcji tychże osób. Ponadto, jak podkreśla Kielar-Turska [2002, s. 113] postępują wciąż procesy socjalizacyjne oraz następuje *proces dochodzenia do unikatowych wzorców przeżywania, myślenia i działania w różnych sytuacjach.* Jednostka poszerza swoją wiedzę dotyczącą ról społecznych, związanych z nimi praw i obowiązków. Poprzez zabawę dziecko odtwarza rzeczywistość, ułatwia ona również nawiązywanie relacji z rówieśnikami, które w wieku przedszkolnym ulegają rozszerzeniu [Kielar-Turska, 2002].

W okresie średniego dzieciństwa zmiany rozwojowe dokonują się także w rozwoju moralnym. Moralność dziecka przedszkolnego oparta jest na posłuszeństwie oraz polega na podporządkowywaniu się osobom dorosłym i ich poleceniom. Główną motywacją jest chęć uniknięcia kary, natomiast podporządkowanie zwiększa szansę na realizację własnych celów (moralność przedkonwencjonalna w języku Kohlberga). Rzeczywistość rozumiana jest w sposób *dosłowny*, stąd dziecko nie uznaje odstępstw od ustalonych reguł, zaś każde takie odejście powinno w jego pojmowaniu spotkać się z konsekwencją (realizm moralny w języku Piageta) [Kielar-Turska, 2002].

Z kolei zmiany w sferze osobowości następują głównie dzięki oddziaływaniom środowisk – rodzinnego, przedszkolnego, rówieśniczego. Procesem o podstawowym znaczeniu dla dziecka jest identyfikacja płciowa, która polega na upodabnianiu się przez dziecko w sposobie myślenia, spostrzegania i doświadczania rzeczywistości do osób znaczących z najbliższego otoczenia. Chłopcy obserwują i naśladują zachowania chłopięce, gdyż są za nie nagradzani. Z kolei dziewczynki są nagradzane za zachowania dziewczęce i takie będą skłonne naśladować. Dla chłopców osobą znaczącą i obiektem identyfikacji jest ojciec, z kolei dla dziewczynek – matka [Kielar-Turska, 2002]. W okresie średniego dzieciństwa wzrastają również zdolności do samokontroli, co znajduje wyraz w powstrzymywaniu się od *natychmiastowego działania, ujawniania emocji, szybkiego wyprowadzania wniosków oraz dokonywania wyborów bez rozważania sytuacji* [Kielar-Turska, 2002, s. 119].

Zgodnie z koncepcją Eriksona, na wiek przedszkolny przypada kryzys rozwojowy określany dychotomicznie: *inicjatywa – poczucie winy*. Miarą poczucia inicjatywy jest przede wszystkim odkrywanie satysfakcji z rywalizacji, wytrwałość w koncentracji na celu oraz przyjemność z sukcesów, z kolei skutkiem niepowodzeń może być poczucie winy i niepokoj. Szczególne znaczenie w tej fazie Erikson przypisuje osobom dorosłym, których zachowanie i przykład pełnią ważną rolę w rozwoju dziecięcej tożsamości [Witkowski, 2000, s. 132-133]. Dziecko w wieku przedszkolnym traktuje swoich rodziców jako wiedzących i potrafiących zrobić dużo więcej niż ono samo. Wykazuje skłonność do przeceniania ich możliwości, traktując jako autorytet, osoby wręcz idealne. W sytuacjach trudnych i problemowych dzieci w okresie średniego dzieciństwa to właśnie u rodziców dzieci poszukują pomocy i wsparcia [Smykowski, 2005a].

W procesie wychowawczym, dziecko w okresie średniego dzieciństwa potrzebuje zróżnicowanej przestrzeni, przy sprawnej samokontroli oraz efektywnej kontroli rodzicielskiej. Zasadniczym środowiskiem wychowawczym powinien być dom rodzinny, którego zadaniem jest przygotowanie dziecka do wejścia w nowe środowiska w sensie fizycznym i społecznym [Smykowski, 2005b]. Wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym przebiega w różnorodnych sytuacjach codziennych. Rolą rodziców jest tworzenie sytuacji niezbędnych do właściwego rozwoju psychicznego dziecka, przy czym procesy te przebiegają głównie w sposób spontaniczny [Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 2002]. Znaczenie ma zarówno przyjęty styl wychowania, dominująca postawa rodzicielska, jak i struktura rodziny [por. Bee, 2004].

Z kolei wychowanie przedszkolne opiera się na realizacji określonego programu działań. Część wykonywanych zadań jest ściśle zaplanowanych i zorganizowanych przez nauczyciela, pozostaje jednak miejsce na aktywność własną i swobodę dziecka. Przedszkole jest dla dziecka polem do rozwijania umiejętności współpracy i współdziałania, jak również rozumienia oraz przestrzegania norm społecznych i moralnych [Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 2002]. Ponadto środowisko przedszkolne stwarza okazję do konfrontowania zdobytej wiedzy, doświadczeń i spostrzeżeń własnych z doświadczeniami rówieśników nabytymi w innych środowiskach domowych [Smykowski, 2005b].

Szczególną wartość wychowawczą w wieku przedszkolnym spełnia zabawa, która stanowi podstawową formę działalności dziecka aż do wieku szkolnego. Aktywność zabawowa realizuje m.in. funkcję autoedukacyjną, samoregulacyjną, kształtowania i ekspresji uczuć, odreagowania emocjonalnego czy zaspokajania potrzeb [Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 2002]. Szczegółową analizę roli i znaczenia zabaw dziecięcych można znaleźć w opracowaniu autorstwa Dymary, Górniok- Naglik i Uchyły- Zroski [2009].

W prezentowanym fragmencie tekstu ujęto wybrane aspekty zmian rozwojowych dokonujących się w okresie średniego dzieciństwa. Treścią dalszej części opracowania będzie prezentacja niektórych założeń teorii społecznego uczenia się.

3. Teoria społecznego uczenia się- wybrane tezy

Teoria społecznego uczenia się była przedmiotem licznych analiz i inspiracji badawczych w różnych obszarach aktywności społecznej m.in. relacji interpersonalnych, edukacji czy pracy, publikowanych na gruncie naukowej literatury przedmiotu [por. np. Zimmerman, 2000; Martin, 2004; Burney, 2008; Prati, 2012; Fearon, McLaughlin i Morris, 2013].

Teoria społecznego uczenia się, której twórcą jest Albert Bandura [1977, 1986], wywodzi się z podejścia behawiorystycznego i stanowi próbę pogodzenia niektórych ujęć teoretycznych stosowanych na gruncie psychologicznym. W owej teorii opisano mechanizmy odpowiedzialne za pojawianie się nowych zachowań, ich podtrzymywanie, zmiany a także zanik [Wojciszke, 2011]. Zachowanie człowieka jest tutaj wyjaśniane w kategoriach wzajemnych oddziaływań czynników indywidualnych i środowiskowych. Zakłada się, iż jednostka nabywa pewne wzorce zachowań drogą obserwacji reakcji innych ludzi oraz doświadczanych przez nich skutków tych reakcji. Sama jednak na tym etapie nie podejmuje jeszcze prób wykonania określonych czynności, a jedynie obserwuje sposób zachowania innych osób w danej sytuacji. Wzorce postępowania nie są tutaj nabywane czy kształtowane etapowo, ale drogą całościową. Zdaniem Bandury [2007, s. 29] *skrócenie procesu nabywania zachowań dzięki uczeniu się przez obserwację ma żywotne znaczenie zarówno dla rozwoju, jak i przetrwania*. Skutki uczenia się metodą prób i błędów mogą być bowiem znacząco niekorzystne zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i ogólnospołecznym. Jako przykład można podać sytuację młodego pilota wyruszającego w niebezpieczną podróż, na którym spoczywa odpowiedzialność za życie wielu osób znajdujących się na pokładzie samolotu. Jego nauka sterowania samolotem bez obserwacji sposobu pracy bardziej doświadczonych pilotów mogłaby mieć tragiczne konsekwencje. Z całą pewnością dzięki uczeniu się poprzez analizę sposobu zachowania innych pilotów, prawdopodobieństwo popełnienia błędu jest minimalizowane.

Jak podkreśla Bandura [2007] na procesach społecznego uczenia się w znaczącym stopniu oparte jest stworzony przez człowieka świat kultury, przede wszystkim jego mowa i sprawności językowe. Drogą modelowania różne umiejętności są nabywane szybciej i sprawniej, co poszerza możliwości działania jednostki w otaczającym ją środowisku. Wśród najważniejszych funkcji modelowania wymienia m.in. instruowanie, hamowanie, rozchamowywanie, facylitowanie czy pobudzanie emocjonalne. Zdaniem Autora teorii społecznego uczenia się ludzkie zdolności posługiwania się symbolami tak werbalnymi, jak i wyobrażeniowymi umożliwiają działania celowe, przewidywanie skutków tych działań oraz modyfikowanie zachowań adekwatnie do wyobrażenia o nich. Człowiek w tym ujęciu nie jest traktowany jako pozostający pod wyłączną kontrolą środowiska i biernie odbierający rzeczywistość, ale jednostka posiada *zdolność samoregulacji*, skutkiem czego- w pewnym zakresie- decyduje o kierunku i sposobie zachowania się. Oczywiście zakres uczenia się jest skorelowany z poziomem sprawności psychofizycznych właściwych dla danego etapu rozwoju i życia.

Zgodnie z twierdzeniami omawianej teorii obserwacyjne uczenie się (czyli uczenie się przez modelowanie) oparte jest na czterech elementach. Niepowodzenie w realizacji zachowania modelowanego może wynikać zatem z błędów czy problemów na poziomie niższych składników- jednego lub więcej:

- 1) Procesy uwagi, które są niezbędne do zarejestrowania zachowania spośród otaczających jednostkę bodźców. Jako istotne wskazuje się tutaj m.in. stopień atrakcyjności interpersonalnej modelu, postać modelowania (np. bezpośrednie lub przez telewizję), specyfikę modelowanego zachowania (jego złożoność czy wyrazistość), cechy obserwatora (np. sprawność przetwarzania informacji) czy nastawienie percepcyjne.
- 2) Procesy przechowywania/ zapamiętywania modelowanego zachowania, zarówno w postaci werbalnej, jak i wyobrażeniowej, aby mogły być później wykorzystane

w określonej sytuacji. Przydatne są zwłaszcza powtórki i ćwiczenia czy nawet samo wyobrażenie sobie własnej osoby jako wykonawcę określonej czynności.

- 3) Procesy odtwarzania motorycznego obejmujące przetwarzanie reprezentacji symbolicznych w adekwatne zachowania.
- 4) Procesy motywacyjne- jednostka chętniej odtwarza zachowanie o skutkach nagradzających czy umożliwiających osiągnięcie celu niż niekorzystnych [Bandura, 2007, s. 38-43].

W odniesieniu do modelowania dowodzone, iż jest ono skuteczniejsze w sytuacji obserwacji pozytywnych konsekwencji dla modelu (wzmocnienie zastępcze). Z kolei obserwacja przez jednostkę negatywnych skutków zachowania modelu, zmniejsza prawdopodobieństwo reagowania w zbliżony sposób (kara zastępcza) [Bandura, 2007].

Bandura [2007, s. 94-95] wskazuje ponadto na wyraźne zróżnicowanie w zakresie stopnia skuteczności oddziaływania modelu, uwarunkowane trzema grupami czynników:

- 1) Cechy modelu. Bardziej skuteczny będzie model o wysokim statusie, wysokich kompetencjach i dużej wiedzy. Znaczenie ma także wygląd zewnętrzny, sposób wysławiania się, styl zachowania, wiek, oznaki odnoszonych sukcesów czy bycie ekspertem w modelowanej dziedzinie.
- 2) Cechy obserwatora. Tendencja do naśladowania zachowań modelu odnoszącego sukcesy, dotyczy głównie osób o małej pewności siebie, niskiej samoocenie, zależnych od innych, ponadto często nagradzanych za zachowania naśladowcze. Z drugiej jednak strony podobną tendencję zaobserwowano u osób pewnych siebie, o pozytywnej samoocenie.
- 3) Odczuwane przez obserwatora konsekwencje naśladowania modelu.

W opisanej powyżej części tekstu zaprezentowano niektóre założenia teorii społecznego uczenia się. Następnie zostaną one zastosowane do analizy wybranych zachowań dzieci w wieku przedszkolnym, również w oparciu o własne doświadczenia psychologiczne Autora prezentowanego opracowania.

4. Teoria społecznego uczenia się w praktyce przedszkolnej

Celem dalszych rozważań będzie powiązanie procesów rozwojowych dziecka przedszkolnego z obserwacyjnym uczeniem się, jak również wskazanie potencjalnych konsekwencji w sposobie zachowania jednostki.

Jak podkreśla Bandura [2007, s. 167] *w miarę jak funkcje uwagi, funkcje poznawcze i ideomotoryczne dzieci rozwijają się z wiekiem, ich możliwości obserwacyjnego uczenia się ogromnie rosną*. W zależności od fazy rozwoju dziecka naśladownictwo przechodzi od formy bezpośredniej (natychmiastowej), poprzez odroczoną, do zdolności opartej na reprezentacjach w końcowych etapach rozwoju naśladownictwa.

Dziecko w wieku przedszkolnym prezentuje jeszcze dość wąski repertuar zachowań społecznych, jeśli spojrzeć na sprawę w kontekście całościowym. Można zatem postawić następujące pytania: Skąd małe dziecko wie, jak reagować w określonej sytuacji lub co powiedzieć? W jaki sposób radzić sobie z trudnościami czy przeszkodami? Jak zachowywać się wobec rówieśników czy osób dorosłych? Niewątpliwie znaczący zakres zachowań przejawianych przez dzieci można wyjaśnić, odwołując się do głównych tez i założeń teorii społecznego uczenia się. Jedną z istotnych dróg nabywania zachowań przez dziecko w wieku przedszkolnym jest obserwacja sposobów reagowania w określonych warunkach sytuacyjnych przez osoby pełniące funkcje modeli. Zasadniczo, na rozwój dziecka w okresie średniego dzieciństwa oddziałują następujące środowiska: rodzinne, przedszkolne, rówieśnicze oraz szeroko rozumiane mass- media, jak telewizja czy Internet. I chociaż nadal funkcję zasad-

nicznych modeli pełnią rodzice, dostrzega się coraz większy wpływ innych osób: nauczycieli przedszkolnych czy innych pracowników przedszkoli, dzieci, bohaterów bajek i programów telewizyjnych albo osób popularnych w Internecie.

Dzieci poprzez obserwację zachowań zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych osób spostrzeganych jako modele najpierw dzięki procesom percepcji i uwagi zapamiętują określony sposób reakcji, następnie przechowują go w pamięci, po czym mogą odtworzyć poprzez ciągi reakcji motorycznych zwłaszcza, gdy widzą na tej drodze możliwość osiągnięcia korzyści czy wiedzą, że modelowane zachowanie nie zostanie ukarane. *W miarę, jak rozwijają się umiejętności lingwistyczne, modelowanie werbalne stopniowo zastępuje modelowanie behawioralne jako preferowaną formę ukierunkowania reakcji jednostki* [Bandura, 2007, s. 52]. Jak wspomniano wyżej, rodzice czy opiekunowie są dla dziecka głównymi modelami zachowań. Aby dziecko naśladowało określone sposoby postępowania, osoba będąca w roli modelu musi w jego percepcji odznaczać się pewnymi właściwościami, które można ująć nadrzędnym terminem *wyższy status*.

Z całą pewnością rola rodzica wpisuje się w powyższe określenie, jeśli rodzice biorą bezpośredni udział w procesie wychowania dziecka (są przede wszystkim dostępni fizycznie), są odbierani jako posiadający władzę, kompetencje i skuteczność w radzeniu sobie w różnych sytuacjach życiowych. Warto przytoczyć tutaj sytuację matki 4-letniego chłopca, która skorzystała z konsultacji psychologicznej z powodu licznych skarg ze strony nauczycieli przedszkolnych na zachowania jej syna, a konkretnie nagminne posługiwanie się rozmaitymi wulgaryzmami. Z relacji matki wynikało, iż osobą permanentnie reagującą w analogiczny sposób jest w tej rodzinie ojciec dziecka, czego chłopiec jest częstym świadkiem. Matka, podejrzewając przyczynę takich reakcji werbalnych swojego dziecka twierdziła, iż odbyła wielokrotne rozmowy z partnerem na temat konsekwencji posługiwania się niecenzuralnym słownictwem w obecności dziecka, jednak bez rezultatów. Wyniki licznych badań wskazują, iż *styl i jakość mowy prezentowane przez dziecko opanowujące język odzwierciedlają rodzaj językowego środowiska, z którym dziecko miało kontakt* [Vasta, Haith i Miller, 2001, s. 416]. Także Bee [2004, s. 206] podkreśla rolę naśladownictwa w procesie nabywania języka: *(...) dzieci powtarzają usłyszane zdania i uczą się mówić z akcentem swoich rodziców*. Niektóre dzieci w sposób dokładny kopiują wypowiedzi zasłyszane od osób dorosłych. Oczywiście, pewien zakres mowy nabywany jest na drodze pozanaśladowczej i wynika z procesów spontanicznych. Nie sposób jednak lekceważyć udziału otoczenia w procesie nabywania mowy przez dziecko.

Drogą społecznego uczenia się dzieci nabywają zarówno zachowania pożądane społecznie, jak i niekorzystne. Nawet najprostsze codzienne czynności życiowe np. higieniczne czy samoobsługowe są przyswajane przez dzieci na bazie naśladownictwa.

Wśród zachowań niepożądanych najczęściej wymienia się agresję. W klasycznych eksperymentach Bandury dzieci przedszkolne obserwowały bezpośrednio lub na filmie agresywne zachowania modelu. Efektem było pojawienie się u dzieci takich samych form reakcji agresywnych, jak obserwowane, przy czym analogiczne zachowania występowały sporadycznie w przypadku nieagresywnego zachowania modelu lub braku możliwości obserwowania jakichkolwiek zachowań modelu. W dalszych badaniach udowodniono, że znaczenie mają przede wszystkim konsekwencje agresywnych reakcji- jeśli agresja spotyka się z karą, u obserwatora zmniejsza się skłonność do zachowań agresywnych, z kolei jeśli zostaje nagrodzona lub pozostaje nieukarana, tendencja ta będzie wzrastać [por. Wojciszke, 2011]. Obserwowanie skutków doświadczanych przez rówieśników przekraczających dopuszczalną granicę zachowania działa w takim samym zakresie zapobiegawczo, co u dzieci, które te konsekwencje bezpośrednio odczuwają [Bandura, 2007, s. 120].

Reakcje agresywne, które podlegają procesom modelowania mogą mieć nie tylko postać werbalną, ale również fizyczną. Z całą pewnością część zachowań o charakterze agre-

sywnym jest nabywana poprzez naśladownictwo- rodziców, rówieśników, postaci z programów telewizyjnych czy gier komputerowych. Szczególnie środowisko przedszkolne daje nauczycielom możliwość obserwacji różnych zachowań dzieci nabytych wcześniej właśnie drogą modelowania. Poza tym w przedszkolu następuje niejako wymiana wzorców wyniesionych przez dzieci z innych środowisk oraz wzajemne uczenie się zachowań. Dokładne wyjaśnienie agresji w kategoriach teorii społecznego uczenia się można znaleźć w opracowaniach Bandury [1973, 1978].

Z kolei wśród przykładowych reakcj5 pożądanych można wymienić zachowania prospołeczne, przede wszystkim altruistyczne. Dziecko, obserwując swoich rodziców zaangażowanych w działalność dobroczynną, może modelować podobne zachowania, co zwiększy prawdopodobieństwo jego aktywności charytatywnej w przyszłości. Innym przykładem mogą być zachowania kulturalne. Jeśli dziecko słyszy rodziców posługujących się na co dzień zwrotami grzecznościowymi samo będzie wykazywało tendencję do zachowania się w analogiczny sposób w podobnych sytuacjach.

Ponadto, zgodnie z wynikami badań dzieci w wieku przedszkolnym odbierane jako nieśmiało wykazują większą łatwość w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami po obejrzeniu filmu, w którym inny przedszkolak zachowuje się w sposób otwarty i mówi, w jaki sposób radzi sobie ze swoimi problemami społecznymi [Wojciszke, 2011].

Podsumowując, dzieci wykazują skłonność do naśladowania zarówno zachowań agresywnych, jak i prospołecznych, co pokazuje ogromną rolę wzorców modelowanych reakcji. Końcowa część niniejszego opracowania składać się będzie z krótkiego podsumowania oraz wyakcentowania wniosków przydatnych w praktyce.

5. Zakończenie i wnioski praktyczne

Znajomość głównych założeń teorii społecznego uczenia się można wykorzystać w pragmatyce wychowawczej, przede wszystkim w celach diagnostycznych. Symptomy nieprawidłowych reakcji rozwojowych np. o charakterze agresji mogą być związane z obserwacją i naśladowaniem przez dziecko niekorzystnych wzorców z otoczenia (zarówno osób dorosłych, rówieśników czy postaci kreowanych przez środki masowego przekazu).

Dla skuteczności wszelkich oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych niezbędna jest zatem znajomość nie tylko samego dziecka, ale także głównych środowisk jego funkcjonowania, które w sposób znaczący na nie oddziałują. Ponadto osoby dorosłe, mając z jednej strony właściwy zakres samoświadomości, z drugiej wiedzę i świadomość powszechności oraz zakresu naśladownictwa różnych zachowań przez dzieci, mogą modelować ich reakcje w kierunku właściwym i społecznie pożądanym.

Nie należy także pozostawać obojętnym na przejawy nieprawidłowych zachowań dzieci. Dzieci, które obserwują, iż złe zachowanie nie spotyka się z konsekwencjami, będą wykazywały większą skłonność do jego naśladowania.

Wreszcie wiedza dotycząca znaczenia obserwacyjnego uczenia się może służyć celom profilaktycznym, w zapobieganiu kształtowaniu się nieprawidłowych reakcji.

Oczywiście, teoria społecznego uczenia się nie wyjaśnia całokształtu obserwowanych u jednostki zachowań. Znaczenie mają bowiem również takie czynniki, jak uwarunkowania biologiczne, zakres doświadczeń wyniesionych z innych środowisk funkcjonowania, czynniki kulturowe, które wiążą się z określoną podatnością na modelowanie. Jak podkreśla Wojciszke [2011, s. 398] (...) *modelowanie nie ma charakteru mechanicznego- nawet u dzieci nie jest jedynie biernym naśladownictwem, lecz konstruowaniem własnego zachowania z wykorzystaniem wzorców zaobserwowanych u innych osób.*

Z teorią społecznego uczenia się wiążą się również pewne wątpliwości. Przykładowe pytanie można sformułować następująco: Co w sytuacji sprzecznego zachowania osoby pełniącej rolę modelu w podobnych sytuacjach? [por. Bandura, 2007]. Za oczywiste należy przyjąć, iż zachowanie jednostki jest wyłącznie względnie stałe, stanowi wypadkową oddziaływania czynników biologicznych i środowiskowych, ale znaczenie może mieć nawet taki czynnik, jak chwilowe samopoczucie.

Podsumowując, specjaliści oraz nauczyciele powinni znać podstawowe tezy teorii społecznego uczenia się oraz podejmować działania ukierunkowane na zwiększanie świadomości rodziców w zakresie jej podstawowych założeń. Może to znacząco zwiększyć szansę na rozpoznanie niepożądanych zachowań oraz mechanizmów je regulujących, a następnie przyczynić się do ich niwelowania a także zapobiegania ich występowaniu. Drogą modelowania można kształtować reakcje użyteczne, pożądane ze społecznego punktu widzenia, zwiększając zakres samodzielności jednostki.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura Albert. 1973. *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura Albert. 1977. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura Albert. 1978. „Social Learning Theory of Aggression”. *Journal of Communication*, 28 (3).
- Bandura Albert. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura Albert. 2007. *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bee Helen. 2004. *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Burney Virginia H. 2008. „Applications of Social Cognitive Theory to Gifted Education”. *Rooper Review*, 30(2).
- Fearon Colm. McLaughlin Heather. Morris Lynn. 2013. „Conceptualising work engagement: An individual, collective and organisational efficacy perspective”. *European Journal of Training and Development*, 37(3).
- Harwas-Napierała Barbara. Trempała Janusz (red.). 2002. *Psychologia rozwoju człowieka, tom 2*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar-Turska Maria. 2002. Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W *Psychologia rozwoju człowieka, tom 2*, red. Barbara Harwas-Napierała, Janusz Trempała. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Martin Jack. 2004. „Self- Regulated Learning, Social Cognitive Theory, and Agency”. *Educational Psychologist*, 39(2).
- Piaget Jean. 2010. *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Prati Gabriele. 2012. „A Social Cognitive Learning Theory of Homophobic Aggression Among Adolescents”. *School Psychology Review*, 41(4).
- Przetacznik-Gierowska Maria. Włodarski Ziemowit. 2002. *Psychologia wychowawcza, tom 2*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smykowski Błażej. 2005a. Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W *Psychologiczne portrety człowieka*, red. Anna I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smykowski Błażej. 2005b. Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W *Psychologiczne portrety człowieka*, red. Anna I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Vasta Ross. Haith Marshall M. Miller Scott A. 2001. *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Witkowski Lech. 2000. *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo WIT- GRAF.
- Wojciszke Bogdan. 2011. *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zimmerman Barry J. 2000. „Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn”. *Contemporary Educational Psychology*, 25.