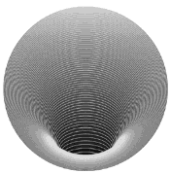
I

Aspekty pedagogiczne i psychologiczne w edukacji uczniów i nauczycieli



W ROZDZIALE IV:

Renáta Bernátová
Roma Pupil From Socially Disadvantaged Backgrounds
and Health Education in Primary Education 127

Maria Kotlinowska
Kompetencje społeczne w grupie rówieśniczej w dobie pandemii..... 137

Roman Kurzeja
Pożądane cechy osobowości nauczyciela wychowania
przedszkolnego i wczesnoszkolnego – perspektywa studentek
Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły
Zawodowej w Nowym Sączu 149

Zbigniew Ostrach
Świetlica szkolna jako miejsce pracy opiekuńczo-wychowawczej
i dydaktycznej w percepcji uczniów szkoły podstawowej 159

Renáta Bernátová
Prešovská univerzita v Prešove / University of Prešov

Roma Pupil from Socially Disadvantaged Backgrounds and Health Education in Primary Education

I. Introduction

Health Education is currently considered as one of the dominant target categories of educational activities with an orientation towards health as the highest value of human being existence (Liba 2016, page 17). Health, according to Liba (2016, s. 12) is a harmoniously balanced physical and mental state accompanied by satisfaction when a person is subjectively free of problems and objectively free of medical diagnosis. According to Hegyi and Ochaba (2013, page 38) the aim of health education is to provide and disseminate knowledge, to strengthen attitudes and habits aimed at protecting and supporting the health of individuals and population groups, at promoting positive and removing negative elements related to health from a human being's life.

Portik (2001) defines a socially disadvantaged child as children from a different socio-cultural background with different experiences that are a barrier to adequate adaptation in the mainstream school in which the children are enrolled. Some Roma pupils of younger school age also come from socially disadvantaged backgrounds. Roma pupils often show social, cultural or linguistic disadvantages, as a result of which they achieve weaker educational results at school.

In this article we present a partial result of the project APVV–17–0075 Health education in the education of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds, which involves members of the Department of Natural Sciences and Technical Disciplines of the Faculty of Education of the University of Prešov under the leadership of Professor Liba. The project team focuses on various aspects of health education with an emphasis on Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds as the analysis of theoretical and empirical outputs on the issue under study, the analy- sis and evaluation of the effectiveness of supra-ministerial, ministerial and school programmes of health prevention and prevention of socio-pathological phenomena implemented in the education of Roma pupils, the analysis of the content, methods and forms of pro-health education of Roma pupils, the analysis of the effectiveness of pro-health education in the school curriculum of primary education. One of the aims of the project is to analyse the effectiveness of pro-health education – health education in the school curriculum of the primary level of education in the form of a didactic test for Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds. For the above reason, we constructed three didactic tests based on the content of the health

curriculum and after piloting them we tested the knowledge of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds in real school conditions. In this paper we present the results of testing Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds on health knowledge (didactic test 1).

II. Health Education in the Educational Areas of Primary Education

Health Education in Slovak primary school is not created as a separate teaching subject. Its content is incorporated into selected educational areas, and more specifically into the educational area as:

- Health and Physical Activity, in which pupils of younger school age acquire basic knowledge about a healthy way of life, about taking care of their health, about the importance of physical activity for health...,
- Man and Nature, in which pupils of younger school age acquire basic knowledge about the human body, about organ systems, about the principles of a healthy diet, about the importance of a drinking regime...,
- Man and the World of Work, in which pupils of younger school age acquire knowledge about eating and food preparation (National Curriculum. Primary education – 1st grade of primary school 2015).

The issue of health education is also included in some cross-cutting themes, namely in the theme:

- Education for the Environment, in which pupils acquire knowledge about the creation and protection of the environment, about the possibilities leading to the improvement of the environment of the school and its surroundings...,
- Protection of Life and Health, the aim of which is to lead pupils to protect their health and life, providing assistance to other people in case of threat to health and life... This cross-cutting theme also directs pupils to develop physical fitness and physical performance in natural conditions (National Curriculum. Primary education – Year 1 of primary school 2015).

The importance of educating pupils in Health Education at a younger school age is also declared in the National Curriculum for Primary Education – 1st stage of primary school in the section devoted to the general objectives of education and training, which defines seven main objectives of education, of which the sixth objective relates to the issue of Health Education of pupils at a younger school age. Its exact wording is: „to lead pupils to a responsible and active approach to protecting and improving their health" (National Curriculum for Primary Education – Year 1 of primary school, p. 4).

The educational area of Health and Physical Activity in the school practice of primary education is implemented by the subject Physical and Sport Education, which is taught according to the framework curriculum in the scope of two teaching hours per week in each year (from Year 1 to Year 4). The first part of the teaching standard for the subject Physical and Sport Education, entitled Health and Healthy Lifestyle, corresponds most closely to Health Education. In this part of the educational stand-

ard, pupils of younger school age acquire knowledge about a healthy lifestyle, about healthy nutrition, about the dangers of addictive substances and their negative impact on human health, about the importance of physical activity for human health, the importance of hardening of the body, observance of hygiene requirements when performing physical activities, the principles of safety during exercise, the principles of first aid in different environments, correct posture in different positions, the appli- cation of movement skills in the regime of the day... (National Curriculum. Physical and Sports Education. 2014, p. 4, 5).

The educational area Man and Nature covers two subjects, namely Primary Science, which is taught in Years 1 and 2, and Natural Science, which is taught in Years 3 and 4. In these subjects, pupils of younger school age acquire knowledge about the harmful effects on health, the importance of regular exercise for the development of skeletal muscles and the proper functioning of the heart, the food pyramid and its importance for a proper lifestyle, and the possible causes of obesity and overweight, the importance of drinking for our health, some diseases caused by droplet-transmitted infections, about fractures, muscle fatigue, food as a source of energy for the functioning of the human body, a balanced diet and its importance for health, appropriate drinking regime (National Curriculum. Primary Education, 2014, Na- tional Curriculum. Natural Science, 2014).

The educational area Man and the World of Work is less involved in Health Education. It covers the subject of practical learning, which is taught in Years 3 and 4 of primary school. In this subject, pupils of younger school age acquire the skills needed to buy food, learn about the use-by date of food, prepare simple meals, and learn about the principles of good table manners (National Curriculum. Practical Learning, 2014).

Health Education is also part of the cross-cutting theme of Protection of Life and Health, which integrates pupils' attitudes, knowledge and skills aimed at protecting life and health in emergencies. In the cross-cutting theme, pupils acquire theoretical knowledge, practical skills and form their attitude towards the protection of their own health and life, as well as the health and life of other people. The content of the cross-cutting theme consists of three areas – dealing with emergencies – civil protection, health training, physical activity and physical activity in nature (National Education Programme. Protection of Life and Health. Cross-cutting theme. Annex ISCED 1, 2009).

Health Education in the primary level is linked to Health Education in pre-primary education of children at the nursery. In the educational area the Man and Health, preschool children acquire knowledge about the importance of exercise for health, the distinguishing signs of illness and health, the importance of good nutrition for health, health-threatening situations such as insect bites, basic hygiene habits (e.g. washing hands before eating, using the toilet and toilet paper)... (National Curriculum for Pre-primary Education in Nurseries, 2016).

Liba and Taišová (2013, p. 18) state that Health Education as a universal prevention of health and socio-pathological problems currently adequately saturates the cognitive space but has little effective impact on the behavioural area and the way of

life of pupils. According to Liba (2016, p. 187), Roma pupils (especially Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds) represent a specific and yet serious social problems, shaped by differences in lifestyle, but also by cultural, social and economic factors. Social, cultural and linguistic disadvantage is significantly manifested in the majority of Roma pupils in Slovakia and is concretised by several manifestations and related consequences, such as verbal and consequently cognitive deficits, poor level of personal and communal hygiene, polluted housing and locality environment, irregular and poor quality diet, early tolerance to use of addictive substances, increased morbidity, more frequent disabilities, underestimation of the importance of education, high unemployment (Liba – Taišová, 2013, p. 37).

III. Verification of the Acquired Knowledge of Roma Pupils of the Year 3 from Socially Disadvantaged Backgrounds about Health

1. Aim and Tasks of the Research

The main aim of the research was to verify the level of acquired knowledge of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds (hereafter pupils) from the science curriculum about health. The tasks of the research:

- To verify the level of knowledge acquired about the symptoms of the child's illness, the activities that a sick child can do and the things that help children recover from illness.
- To verify the level of acquisition of the terms: pharmacy, doctor, medicines, thermometer.
- To verify the level of acquired knowledge about basic hygiene habits.
- To verify the level of knowledge acquired about healthy and unhealthy foods.

2. Research Sample

The research sample consisted of 34 Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds who attended Year 3 of primary school. Of the total number of pupils tested, 24 were boys and 20 were girls. The average age of the tested Roma pupils was 10,34 years.

3. Research Method

As a research tool, we used a cognitive didactic test of our own design, which in- cluded eight test tasks. The number of test tasks corresponded to the level of reading and writing skills of the tested pupils.

When constructing the didactic test, we based it on the content and performance standard of the educational area Man and Nature, which includes the thematic unit Man. From the curriculum of the thematic unit Man, we have selected for the di-

dactic test the content about health, which is taught in the lower grades of primary education.

In constructing the test, we used both closed-ended and open-ended test tasks. Five test tasks were closed-ended and three were open-ended. For the closed-ended test tasks, we used a polytomous multiple-choice and dichotomous form of the test task. The open-ended test tasks had the form of a production test task. We made increased use of colour pictures in the test tasks to illustrate the content of the test task. We used 22 colour pictures in the test.

The test tasks focused on three levels of learning, namely, memorizing information, understanding information, and applying information. We divided the test tasks into three groups according to Niemierko's taxonomy of cognitive objectives. The first group contained four test items for memorizing information, the second group contained two test items for understanding information, and the third group contained two test items for applying information

4. Organisation of Research

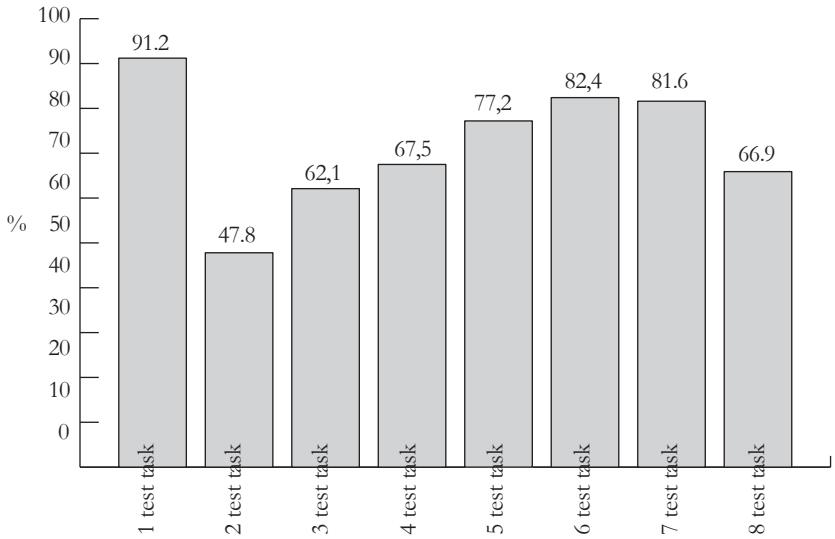
Testing of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds was carried out in the second half of the school year 2020/2021 in a rural primary school in the Prešov region. The testing was carried out with the consent of the management of the primary school. During the testing, each pupil had his/her own printed version of the test, which consisted of three pages (larger size of letters in the test tasks, larger coloured pictures, more space for writing the pupil's answer...). The time for solving the test was 30 minutes.

5. Results of the Research

Percentage success of solving the test tasks ranged from 47.8% to 91.2% (see Graph 1). Students had the highest solution success rates in the first test task (understanding information) and the lowest in the second test task (applying information). The success rate in solving the test tasks is presented in Graph 1.

In the first test task for understanding information, pupils were asked to mark a picture that demonstrates a boy who is ill. They had a choice of two coloured pictures, the first showing a boy sleeping in bed and the second showing a boy sitting with a dog in the open air. The test task had the highest solution success rate and it was 91.2%.

In the second test task, aimed at applying the acquired knowledge, the pupils had to mark with a pen picture that show activities that a child can do even when sick. The polytomous multiple-choice test task contained six coloured pictures of different activities. Below each picture was also a term (see picture 1). When correctly solved, students had to mark three pictures, namely lying in bed, reading a book, and eating fruit.



Graph 1. Percentage Success Rate of Solving Test Tasks by Roma Pupils from Socially Disadvantaged Backgrounds in the Didactic Test

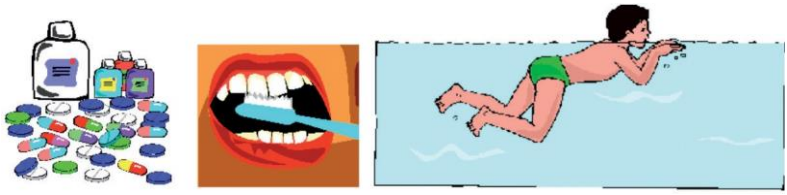
Source: own elaboration

Kicking the Ball Reading the Book Birthday Celebration

Picture 1. Example of Colour Pictures in the Second Test Task

The success rate for the second test task was 47.8%. The distractor playing in water was marked by six pupils, the distractor birthday celebration was marked by twelve pupils and the distractor kicking the ball was marked by one pupil.

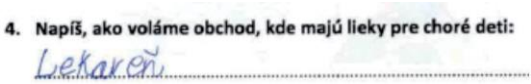
In the third test task, the test task with polytomous form aimed to applying information, students were asked to mark pictures of things that support a child's recovery from illness. Pupils had to choose from six coloured pictures depicting a child swim- ming in water, brushing teeth, an ice cream, an apple and tea. The success rate of solving the test task was 62.1%. The distractor brushing teeth was marked by eight pupils, an ice cream by two pupils and swimming in water was not marked as the correct answer by any pupil.



Drugs Brushing The Teeth Swimming

Picture 2. Example of Colour Pictures Used in the Third Test Task

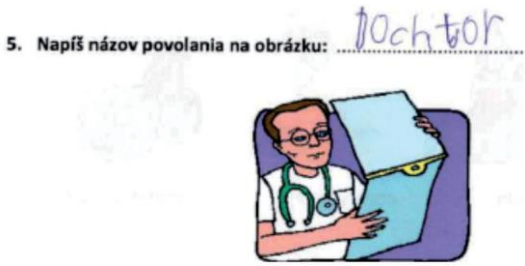
In the fourth open-ended task for memorizing information, pupils were asked to write the name of a shop that sells medicines for sick children. The success rate of the test task was 67.5%. When scoring the test task, we did not address the grammatical correctness of the written word. In five answers the specific name of the pharmacy was given.



[*4. Write* down what we call the shop where they have medicines for sick children]
[Handwriting in blue pen: pharmacy – misspeling]

Picture 3. Example of the Solution of the Open-Ended Test Task No. 4 by Pupil of Year 3

A higher success rate of 77.2% was achieved by the fifth test task for memorizing information, which was also in the form of an open-ended test task. In this task, the pupils had to write the name of the occupation shown in the picture. Pupils wrote the answer 'doctor' or 'physician'. Two pupils wrote the answer 'principal'. When scoring the test task, we did not address the grammatical correctness of the written word.



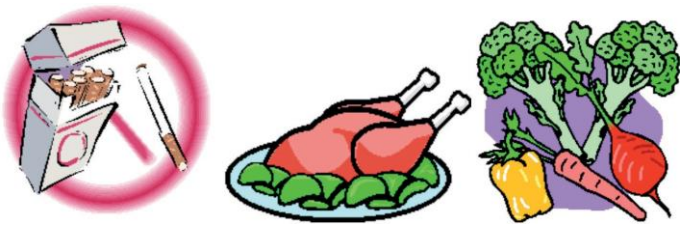
[5. Write down the name of the occupation presented on the picture: Handwriting in blue pen: docktor – misspeling]

Picture 4. Example of the Solution of the Open-Ended Test Task No. 5 by Pupils of Year 3

In the sixth closed-ended task for memorizing information, pupils were asked to mark the correct statement about hygiene habits. The task consisted of two dichotomous statements. The success rate of the test task was 82.4%.

In the seventh open-ended test task for memorizing information, pupils had to write the name of the objects shown in the pictures. The required answer was a thermometer and medicine. Thirty pupils correctly wrote the word medicines or the word pills to the picture, 19 pupils correctly named the picture of the medical thermometer. This test task had the second highest solution success rate of 81.6%.

In the eighth task for understanding information (66.9% success rate), pupils had to mark pictures of things that can be harmful to our health. The test task contained six colour pictures, namely a picture of a cigarette, a bar of soap, a glass of beer, a roast chicken, a bottle of cola-cola and a vegetable. 32 pupils correctly marked the picture of the cigarette, 20 pupils marked the picture of the glass of beer and 18 pupils marked the picture of the cola-cola.



Cigarettes Chiken Vegetable

Picture 5. Example of Colour Pictures In The Third Test Task

IV. Summary

In this study we present the results of a research aimed at determining the level of acquired knowledge about health among Roma pupils of Year 3 from socially disadvantaged backgrounds as one of the tasks of our grant project. The results of the testing showed that the Roma pupils from socially disadvantaged background tested by us have acquired elementary knowledge of the tested curriculum. The tested curriculum was the content of science education in the first two years of primary school. The difficulty of the test tasks was adapted to the specifics of the pupils tested. In the open-ended test tasks, the lower writing literacy of the tested Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds was demonstrated (see Graph 4 and 5). Grammatical errors were frequent in the pupils' answers.

The tested Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds achieved a success rate of 67.5%, 77.2%, 82.4% and 81.6% in the four tasks for memorizing information. They demonstrated a lower level of acquired knowledge in task 4, in which they had to write the name of a shop with medicines for children. In the other three tasks they demonstrated the required level of knowledge. In the test tasks for under- standing information, the success rates were 91.2% and 66.9%. In the test tasks for

understanding information, pupils demonstrated the required level of knowledge. In the applying information test tasks, pupils achieved a success rate of 47.8% and 62.1%. These test tasks were solved by pupils with the lowest success rate, which corresponds to the higher difficulty of the test tasks, as they were test tasks for the applying information.

We consider Health Education to be an important part of primary education, in the first years of school education (or already in pre-primary education) pupils acquire elementary knowledge about the human body and health, which forms the basic knowledge base for the formation of a healthy lifestyle of an individual.

Renáta Bernátová

Autorka jest profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu w Preszowie (Słowacja) na Wydziale Pedagogicznym i profesorem w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
Specjalizuje się w problematyce edukacji przyrodniczej i ekologicznej dzieci i uczniów w młodszym wieku szkolnym. Jej badania koncentrują się na dydaktycznych aspektach edukacji przyrodniczej w nauczaniu przedszkolnym i podstawowym. Jest autorką i współautorką ponad 250 publikacji.

Abstract

In this study we present the results of a research aimed at determining the level of acquired science knowledge about health among Roma pupils of younger school age from socially disadvantaged backgrounds. Health Education is not a separate subject in the Slovak edu- cation system, but it is implemented in several subjects, especially in primary education, science, physical and sports education, practical learning and in the cross-cutting theme of protection of life and health in primary education. The study was written with the support of the project APVV-17-0075 Health education in the education of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds solved at the University of Prešov, Faculty of Education. One of the sub-objectives of the project is to analyse the effectiveness of pro-health education – Health Education in the school curriculum of the primary level of education in the form of a didactic test.

Keywords: health education, health, didactic test, Roma pupils of Year 3 from socially dis- advantaged environment.

Reference

Hegyi, L., Ochaba, R. (2013). *Výchova k zdraviu a podpora zdravia*. Bratislava: HERBA, 96 p. ISBN 978-80-89631-14-8.

Liba, J. (2016). *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: University of Prešov, Faculty of Education, 243 p.

Liba, J., Taišová L. (2012). *Modernizačné kontexty výchovy k zdraviu rómskych žiakov*. Prešov: University of Prešov. 173 p.

Portik, M. (2001). *Špecifiká výchova a vzdelávania znevýhodnených rómskych žiakov*. In: *Vzde- lávanie Rómov dnes a zajtra*. Nitra: Faculty of Education UKF, p. 115–129.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016 [online]. Bratislava: State Pedagogical Institute. Accessible from:
http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_mat-
erske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf.

Štátny vzdelávací program. Ochrana života a zdravia. Prierezová téma. Attachment ISCED 1. 2009. [online]. Bratislava: State Pedagogical Institute.
Accessible from:
http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/ochrana_zivota_a_zdravia_isced1.doc.pdf

Štátny vzdelávací program. Pracovné vyučovanie. 2014. [online]. Bratislava: State Pedagogical Institute. Accessible from: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany- statny-vzdelavaci-program/pracovne-vyucovanie_pv_2014.pdf.

Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. 2015. [online]. Bratislava: State Pedagogical Institute.
Accessible from:
http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf.

Štátny vzdelávací program. Prírodoveda. 2014. [online]. Bratislava: State Pedagogical Institute. Accessible from:
http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prirodoveda_pv_2014.pdf.

Štátny vzdelávací program. Prvouka. 2014. [online]. Bratislava: State Pedagogical Institute. Accessible from:
http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prvouka_pv_2014.pdf.

Štátny vzdelávací program. Telesná a športová výchova. 2014. [online]. Bratislava: State Peda- gogical Institute, 2014.
Accessible from:
http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1. stupen-zs/zdravie-pohyb/telesna-sportova-vychova_pv_2014.pdf.

Source of pictures: *DVD ROM 320 000x OBRÁZKY*

Maria Kotlinowska
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Kompetencje społeczne w grupie rówieśniczej w dobie pandemii

I. Wstęp

Rodzina i grupa rówieśnicza przyczyniają się bezpośrednio i aktywnie do rozwoju i kształtowania osobowości dziecka. Rodzina pozostaje dominującą instytucją wychowawczą, wspieraną przez szkołę. Wyniki badań naukowych dowodzą znacze- nia rodziny dla rozwoju fizycznego oraz umysłowego młodego człowieka, a przede wszystkim prawidłowego rozwoju jego uczuć i postawy społecznej. Od stopnia, w ja- kim rodzice zaspokajają potrzeby dziecka, zależy jego wychowanie, pozycja w rodzi- nie i społeczeństwie, a to z kolei wpływa na kształtowanie się jego osobowości. Oso- bowość dziecka wspierana przez umiejętności i kompetencje zdobywane w trakcie szkolnej edukacji mają wpływ na życie społeczne.

Każda szkoła jest organizacją, w skład której wchodzą nauczyciele i uczniowie, a każdy z uczestników ma istotny wpływ na rozwijanie kompetencji społecznych i bezpośrednio wpływa na proces kształcenia i wychowania.

Wśród owych kompetencji wyróżnia się te, które sprzyjają budowaniu dobrych relacji interpersonalnych. Należą do nich kompetencje i umiejętności komunikacyjne, umiejętność budowania bliskich relacji z rówieśnikami, posiadanie zdolności postrzegania i oceniania emocji. Przymusowa izolacja spowodowała zmiany sposobu funkcjonowania, przewartościowania priorytetów, budowania w inny sposób relacji społecznych w grupie rówieśniczej. Młodzi ludzie doświadczali sytuacji, która wyma- gała wielu szybkich zmian adaptacyjnych. Celem niniejszego artykułu jest poznanie opinii uczniów klas VII i VIII na temat, czy i jak edukacja szkolna prowadzona w formie zdalnej w okresie pandemii COVID-19 wpływała na kompetencje społecz- ne uczniów.

II. Kompetencje społeczne

Obecnie w literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele definicji *kompetencji społecznych*. Jak podaje Halina Słowińska (2011), sprowadzają się one do ujmowania ich jako: 'umiejętności odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych, świadomości i rozumienia zjawisk przestrzeni społecznej, specyficznych umiejętności, np. autoprezentacyjnych, rozwijania interakcji, zdobywania przyjaźni bądź jako wyniku zachowań społecznych, np. posiadania szerokiego kręgu znajomych'. Anna Matczak (2001) przez *kompetencje społeczne* rozumie 'złożone umiejętności warunkujące efek- tywność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych, nabywane przez jed- nostkę w toku treningu społecznego' (s. 7). Z kolei Edward Nęcka (2003) określa

kompetencje społeczne jako 'skuteczność działania w trudnych sytuacjach społecznych oraz osiąganie celów w życiu społecznym'.

Warto także przywołać stanowisko Michaela Argyle'a (1999), który *kompetencje społeczne* rozumie jako 'zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych' (s. 90). Wskazuje on także na dwie kategorie umiejętności społecznych, pozwalających uzyskać zamierzone efekty w sytuacjach społecznych: powszechne umiejętności społeczne, potrzebne każdemu człowiekowi, oraz profesjonalne umiejętności społeczne, konieczne w wielu zawodach.

Można wymienić trzy aspekty kompetencji społecznych oddziałujących niezależnie od siebie: poznawcze, motywacyjne, behawioralne. Poznawcze odpowiadają za umiejętność trafnego oraz sprawnego myślenia o sytuacjach społecznych, dotyczą znajomości reguł społecznych, empatii poznawczej oraz umiejętności zachowań spo- łecznych. Motywacyjne odpowiadają za angażowanie się w sytuacje społeczne oraz interpersonalne, behawioralne są odpowiedzialne za umiejętności społeczne oraz ich dobre wykorzystanie (Smółka, 2008).

Kompetencje społeczne można także zdobywać na specjalnie w tym celu zorganizowanych warsztatach, szkoleniach oraz treningach interpersonalnych. Jak podaje Michael Argyle (1994), formy treningu umiejętności społecznych polegają na odgrywaniu roli, czyli wypróbowaniu umiejętności społecznej poza rzeczywistością społeczną. Paweł Smółka (2008) zalicza do nich:

- trening percepcji społecznej, polegający na doskonaleniu umiejętności trafnego postrzegania komunikatów niewerbalnych, percepcji stanów emocjonalnych oraz postaw interpersonalnych;
- trening podejmowania roli innych ludzi, koncentrujący się na doskonaleniu empatii poznawczej, czyli zauważaniu i braniu pod uwagę punktu widzenia innych ludzi;
- trening analizowania sytuacji społecznej, który polega na analizowaniu problematycznych i trudnych sytuacji interpersonalnych, reguł społecznych obowiązujących w danej sytuacji;
- trening nadawania komunikatów niewerbalnych, polegający na doskonaleniu umiejętności przekazywania informacji, życzliwości przy wykorzystaniu mimiki, gestów;
- trening komunikacji werbalnej; sprowadza się on do uczenia, inicjowania oraz kończenia rozmów.

III. Wpływ rodziny na posiadanie kompetencji społecznych

Kluczowe dla kompetencji społecznych dziecka pozostają relacje zachodzące w rodzinie. Pozytywne relacje wewnątrzrodzinne są powiązane z poprawnymi kon- taktami z rówieśnikami. Rodzice przekazują dzieciom normy zachowań społecznych, wpływają na gotowość do nawiązywania, podtrzymywania i rozwijania stosunków

między rówieśnikami. Dezintegracja struktury rodzinnej spowodowana śmiercią rodzica, rozwodem, długotrwałą nieobecnością oraz dysfunkcyjnością wywołaną problemem alkoholowym, problemem wykorzystywania seksualnego, terrorem psychicznym, przemocą fizyczną, przewlekłą chorobą ma destrukcyjny wpływ na rozwój kompetencji społecznych dziecka. Nie bez znaczenia jest również status socjoekono- miczny, gdyż dzieci pochodzące z rodzin ubogich, wielodzietnych cechuje nieśmia- łość (43%), nadpobudliwość (30%) bądź występują u nich obie te cechy. Ponadto są one gorzej rozwinięte pod względem fizycznym i zauważa się u nich bojaźliwość, bezradność i niewiarę we własne możliwości (Zajdel, 2009, s. 124). To wszystko utrudnia relacje z rówieśnikami.

Jak podaje Judy Dunn: „Dzieci przywiązane do swoich matek w sposób bezpiecz- ny są bardziej społecznie kompetentne w grupie, dobrze dają sobie radę w kontaktach z innymi dziećmi, potrafią przyłączyć się do zabawy, współpracować z innymi oraz nie inicjują nieustannych walk z innymi dziećmi" (2008, s.133). Ponadto potrafią współpracować i współdziałać, rozumiejąc jednocześnie stany emocjonalne innych. Najlepsze środowisko dla rozwoju młodego pokolenia tworzy się w rodzinie o mode- lu autokratycznym, ponieważ dziecko w niej wychowane chętnie współpracuje, jest wrażliwe na potrzeby innych, towarzyskie, posiada wysoką pozytywną samoocenę (Brzezińska, 2005).

Dzieci, które pierwsze lata życia spędziły w domu dziecka, nie potrafią stworzyć więzi w relacjach z rówieśnikami pomimo dobrych stosunków ze swoimi adopcyjnymi rodzicami. Powodem tego jest brak bliskości w pierwszych etapach życia (Dunn, 2008). Dzieci, które mają zaburzone relacje z rodzicami, znacznie częściej, w porównaniu z dziećmi posiadającymi kochających i wspierających rodziców, mają trudności w kontaktach z rówieśnikami, są agresywne i używają przemocy wobec innych (Dunn, 2008).

IV. Wpływ grupy rówieśniczej na posiadanie kompetencji społecznych

U dzieci w wieku szkolnym pojawia się dążenie do nawiązywania kontaktów społecznych z rówieśnikami. Dzięki grupie rówieśniczej dzieci odkrywają swoją odrębność fizyczną, kulturową, społeczną oraz osobowościową. Bożena Grzeszkie- wicz (2011) twierdzi, że sposób funkcjonowania dziecka w relacjach z rówieśnikami zależy od stadium rozwoju dziecka, cech temperamentu, towarzyskości, doświad- czeń wyniesionych z wcześniejszych kontaktów rówieśniczych oraz sytuacji, w jakiej dochodziło do kontaktów. Więzi z rówieśnikami są istotne w procesie socjalizacji. Dokonuje się ona poprzez modelowanie (naśladowanie), wzmocnienie pozytywne, polegające na udzieleniu pomocy, pochwały (wyliczenia odnoszące się do socjali- zacji), uśmiech, spełnienie próśb, przyjazne uczucia oraz wzmocnienie negatywne, czyli krytykowanie, brak aprobaty, niespełnienie próśb i ignorowanie (Grzeszkie- wicz, 2011).

Związek z rówieśnikami stanowi podstawę rozwoju umiejętności społecznych, a przede wszystkim komunikacji i współdziałania. Status dziecka w grupie rówie- śniczej wpływa na rodzaj doświadczeń społecznych – „im wyższą pozycję dziecko zajmuje w grupie rówieśników, tym więcej ma możliwości uczenia się i działania, a dzięki temu więcej okazji do wzbogacania swoich zasobów" (Brzezińska, Apellt i Ziółkowska, 2008, s.148). Nabyte kompetencje społeczne w oczywisty sposób ułatwiają dziecku funkcjonowanie w sytuacjach społecznych, w kontaktach z rówie- śnikami. Dzieci wykazujące wysoki poziom kompetencji emocjonalnych osiągają wyższy status wśród rówieśników, co z kolei pobudza je do nawiązywania kontak- tów i aktywnego realizowania ról w toku ich trwania (Sowińska, 2010). „Wejście w relacje z rówieśnikami pozwala na wymianę myśli, daje wielość perspektyw po- strzegania rzeczywistości, wynikającą z odmiennej percepcji innych osób, wzmacnia motywację do podejmowania wspólnych działań ukierunkowanych na osiągnięcie celów autogennych stawianych przez dzieci" (Nowak, 2009, s. 119). Kontakty z ró- wieśnikami stymulują także rozwój emocjonalny. To dzięki nim dziecko uczy się wyrażać emocje w sposób społecznie akceptowany, rozpoznawać stany emocjonal- ne partnerów, a także kształtuje zdolność do empatii i samokontroli emocjonalnej (Twardowski, 2008). Dzieci, które mają trudności w nawiązywaniu relacji z rówie- śnikami, cierpią, ponieważ brak im pewności siebie, która ułatwia zdolność nawią- zywania kontaktów.

V. Kompetencje społeczne w dobie pandemii

Szkoła to ważne miejsce kształtujące relacje i więzi społeczne. Zamknięcie szkół było nową rzeczywistością, z którą musieli się zmierzyć zarówno nauczyciele, rodzi- cie, jak i – przede wszystkim najmłodsi – dzieci i młodzież. Izolacja społeczna, utrud- niony kontakt z rówieśnikami, zmiana w sposobie nauczania zachwiały podstawowe kompetencje społeczne młodego człowieka. Niektórych z nich nabywamy wtedy, gdy stykamy się z drugim człowiekiem, grupą ludzi. Z pewnością do takich kompeten- cji należy umiejętność współpracy, nawiązywania relacji, rozwiązywania konfliktów. W czasie kształcenia zdalnego młodzi ludzie mieli bardzo ograniczony kontakt z ró- wieśnikami, a jedynym dostępnym środkiem komunikacji okazał się internet.

Współcześnie pojęcie *dystansu społecznego* bywa kojarzone przede wszystkim z zagrożeniem zakażenia wirusem SARS-CoV-2 wywołującym COVID-19. Jed- nym z elementów strategii ograniczenia jego rozprzestrzeniania jest ogłoszone przez WHO, ale również w aktach prawnych w Polsce, zalecenie zachowania we wzajem- nych kontaktach społecznych odległości co najmniej 1,5 metra. Jednym z głównych zaleceń rządu polskiego w czasie trwającej pandemii było utrzymanie przez obywateli dystansu społecznego.

Wymuszony zaleceniami epidemicznymi dystans społeczny decydował o specy- fice przestrzeni i dokonujących się w niej relacji społecznych. Zjawisko to może być postrzegane negatywnie, jako coś, czego istnienie utrudnia osiągnięcie porozumie- nia, co nie pozwala na integrację. Jednak w niektórych przypadkach jest on bardzo potrzebny, gdyż umożliwia w wielu sytuacjach utrzymanie pożądanej dla komfortu

psychicznego odległości między poszczególnymi uczestnikami interakcji (Łączek, 2020).

VI. Metodologia badań własnych

Na potrzeby tego opracowania przeprowadzono badania sondażowe, których ce- lem było poznanie opinii uczniów klas VII i VIII na temat tego, czy i jak edukacja szkolna prowadzona w formie zdalnej w okresie pandemii COVID-19 wpływała na kompetencje społeczne uczniów. Na podstawie tak sformułowanego celu badań określono problem główny, który brzmiał następująco:

- Jak w opinii uczniów klas VII i VIII edukacja szkolna prowadzona w formie zdalnej w okresie pandemii COVID-19 wpływała na ich wybrane kompetencji społeczne?

Dodatkowo sformułowano następujące problemy szczegółowe:

- Jak w opinii uczniów klas VII i VIII edukacja szkolna prowadzona w formie zdalnej w okresie pandemii COVID-19 wpływała na rozwój kompetencji społecznych w zakresie kontaktów z rówieśnikami?
- Jak w opinii uczniów klas VII i VIII edukacja szkolna prowadzona w formie zdalnej w okresie pandemii COVID-19 wpływała na rozwój kompetencji społecznych w zakresie kontaktów z nauczycielami?
- Jak w opinii uczniów klas VII i VIII edukacja szkolna prowadzona w formie zdalnej w okresie pandemii COVID-19 wpływała na rozwój kompetencji społecznych w zakresie radzenia sobie z trudnościami i problemami?

W celu zebrania materiału badawczego posłużono się ankietą audytoryjną. Jej zaletą jest wysoki stopień standaryzacji oraz możliwość przeprowadzenia badania w krótkim czasie i na dużej liczbie respondentów. Kwestionariusz ankiety składał się z 10 pytań. Ankiety zostały przeprowadzone w listopadzie 2021 roku w Szkole Podstawowej w Sękowej na próbie 90 uczniów klas VII i VIII, w tym 57 dziewcząt i 33 chłopców w wieku od 12 do 15 lat. Respondentami byli uczniowie mieszkający w Sękowej oraz w okolicznych miejscowościach, którzy dojeżdżają do wspomnianej placówki z terenu całej gminy. Grono pedagogiczne tej szkoły składa się z 30 nauczy- cieli. Misją tej placówki oświatowej jest to, aby była ona bezpieczna, przyjazna i życz- liwa uczniom. Do najważniejszych zadań szkoły należy stworzenie atrakcyjnego pro- gramu edukacyjnego, który umożliwi uczniom wszechstronny rozwój oraz pozwoli na uczestniczenie w zajęciach pozaszkolnych. Placówka kładzie nacisk na wspieranie rodziców w procesie wychowania oraz współpracę ze środowiskiem lokalnym i insty- tucjami wspierającymi szkołę.

VII. Analiza wyników badań

Wyniki badań empirycznych zostały przedstawione w formie tabel. Zawierają one procentowy odsetek respondentów oraz opisy podsumowujące uzyskane wyniki badań, które zostały przeprowadzone pod kątem wcześniej wskazanych problemów.

1. Wpływ pandemii COVID-19 na rozwój kontaktów z rówieśnikami

Jednym z poddanych analizie obszarów funkcjonowania uczniów w trakcie pandemii były stosunki interpersonalne. W odniesieniu do grupy rówieśniczej badani uczniowie zdecydowanie przyznali się do braku wystarczającego bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami – tego zdania była prawie połowa badanych. Z kolei 14% respondentów zdradziło, że raczej odczuwali brak kontaktów z rówieśnikami. 16% badanych nie potrafiła na ten temat odpowiedzieć i też taka sama grupa uczniów poinformowała, że miała kontakt z osobami w ich wieku. Omawiane dane zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Kontakt z rówieśnikami w trakcie nauczania zdalnego – opinie uczniów

Brak kontaktu z rówieśnikami	Raczej brak kontaktu z rówieśnikami	Nie mam zdania na ten temat	Kontakt z rówieśnikami	Raczej był kontakt z rówieśnikami	Brak odpowiedzi
46%	14%	16%	16%	6%	2%

Źródło: badanie własne

Z zebranych danych wynika, że dosyć duża grupa uczniów nie kontaktowała się w trakcie pandemii z rówieśnikami. To niepokojący fakt, jeśli wziąć pod uwagę, że czas zdalnego nauczania trwał prawie półtora roku. Oznacza to, że w tym czasie nie mogły się rozwijać kompetencje społeczne młodych ludzi w grupie rówieśniczej, któ- ra spełnia kluczową rolę w okresie adolescencji. Można przypuszczać, że ów kontakt był nawiązywany jedynie za pośrednictwem nowoczesnej technologii, co jednak nie zastąpi relacji *face to face*.

Przedmiotem badań była także częstotliwość ewentualnych kontaktów rówieśni- czych badanych uczniów. Z zebranych danych wynika, że codzienne kontakty z ró- wieśnikami deklarowała niespełna jedna czwarta badanych uczniów. Tyle samo twier- dziło, że do bezpośrednich spotkań dochodziło raz w tygodniu. Jedna piąta uczniów przyznała, że przez cały okres zdalnej nauki nie spotykała się ze swoimi rówieśnikami. Omawiane dane zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Częstotliwość kontaktów z rówieśnikami w trakcie nauki zdalnej

Raz w tygodniu	Raz na dwa tygodnie	Codziennie	Nie spotkałam /nie spotkałem się	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
24%	27%	24%	21%	4%

Źródło: badanie własne

Z zebranych wyników można wyciągnąć wniosek, że pandemia i związana z nią konieczność izolacji spowodowała, iż niektórzy uczniowie zupełnie zerwali lub nie-

jako zawiesili więzi społeczne. Wydaje się to bardzo niepokojące, jeśli weźmie się pod uwagę, że dotyczy to co piątego badanego. Kluczowe staje się zatem pytanie, jak uczniowie mieli powrócić do funkcjonowania w grupie społecznej po tak długim czasie izolacji. W tym też kontekście zupełnie zrozumiałe wydaje się to, że powrót do tradycyjnego nauczania wzbudzał w uczniach lęk i często stawał się przyczyną proble- mów psychicznych, co podnosili nauczyciele, psycholodzy, a także sami uczniowie. Można przypuszczać, że w okresie pandemii nasiliło się zjawisko cyberprzemocy, po- wodowane faktem, że uczniowie mieli ograniczony bezpośredni kontakt z rówieśni- kami, a głównie komunikowali się z nimi za pośrednictwem komputera lub telefonu. W sposób naturalny tworzyło to możliwość łamania przyjętych reguł właściwego kontaktu w sieci, dlatego też zdecydowano się w badaniach zapytano respondentów również o tę kwestię. Z zebranych danych wynika, że czterech uczniów na pięciu (82%) twierdziło, iż nie doświadczyło w trakcie zdalnej nauki cyberprzemocy od kolegów z klasy. Odmiennego zdania było 14% uczniów (tabela 3).

Tabela 3. Doświadczenie cyberprzemocy od kolegów w czasie nauki zdalnej

Tak	Nie	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
14%	82%	4%

Źródło: badanie własne

To niepokojące, że jednak 14% uczniów doświadczyło takiej sytuacji. Należy zwrócić szczególną uwagę na kwestię, czy uczniowie nie zostali sami z problemem i jak się to odbije na ich zdrowiu psychicznym, na późniejszych relacjach z rówieśni- kami.

Kolejnym istotnym zagadnieniem, wartym zbadania, pozostaje kwestia, czy uczniowie mieli możliwość współpracy zespołowej w trakcie pandemii. Pocieszający jest fakt, że uczniowie w czasie zdalnej nauki mogli ze sobą współpracować, two- rząc projekty czy referaty (34% tak, 17% raczej tak). Prawdopodobnie uczniowie mieszkający w sąsiedztwie mieli możliwość takiej współpracy lub też wykorzystali do tego celu technologię. Jednak znów trzeba zaznaczyć, że prawie jedna piąta uczniów została wyłączona ze wspólnej pracy z rówieśnikami. To sprawiło, że nie mogły się kształcić lub doskonalić kluczowe kompetencje związane z umiejętnością w pracy w zespole, co stanowi podstawową umiejętność w przyszłej pracy zawodowej.

Tabela 4. Możliwość pracy zespołowej ze swoimi kolegami z klasy (przygotowanie projektów, zadań, referatów) w trakcie nauki zdalnej

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
34%	17%	14%	24%	7%	4%

Źródło: badanie własne

W ramach podsumowania tej części należy stwierdzić, że około 20–25 procent uczniów nie miało przez prawie półtora roku możliwości kształtowania kompetencji społecznej w grupie rówieśniczej. Zatem nieodwracalnie utracili tak ważny w rozwo- ju młodego człowieka czas, który powinien być przeznaczony na kształtowanie się relacji interpersonalnych. Można przypuszczać, że okres pandemii był dla nich trud- nym czasem izolacji i samotności, co może się przełożyć na ich wycofanie z relacji rówieśniczych i problemy w funkcjonowaniu społecznym.

2. Wpływ pandemii COVID-19 na rozwój kontaktów z nauczycielami

Jeśli chodzi o relacje z nauczycielami, ponad połowa uczniów twierdziła, że praca online nie była dla nich stresująca, ale podkreślali oni jednocześnie, że doskwierał im brak możliwości rozmowy o swoich problemach z nauczycielami (41%). Odmienne- go zdania była jedna trzecia badanych uczniów, która nie dostrzegła takich trudności (19% zdecydowanie tak, 13% raczej tak).

Tabela 5. Możliwość rozmowy o swoich sprawach np. z wychowawcą, pedagogiem w trakcie nauki zdalnej

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
19%	13%	11%	41%	13%	3%

Źródło: badanie własne

Prawie połowa uczniów chciałaby rozmowy z nauczycielem – internet i platformy nie dawały takiej możliwości, uczniowie mieli opory przed rozmową, brakowało im bezpośredniej relacji uczeń – nauczyciel.

Szczera i otwarta komunikacja w relacjach nauczyciel – uczeń jest bardzo istotna, gdyż od niej w dużej mierze zależy edukacja młodego pokolenia. Niezachwiana ko- munikacja pozwala na wzajemny szacunek, przygotowuje do skutecznego podejmo- wania nowych ról społecznych i uczy odpowiedzialności za siebie i innych.

Tabela 6. Kontakty online z nauczycielami źródłem stresu

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
3%	11%	14%	56%	13%	3%

Źródło: badanie własne

3. Wpływ pandemii COVID-19 na rozwój umiejętności radzenia sobie z trudnościami i problemami

Z dostępnych informacji dotyczących nauki zdalnej wynika, że uczniowie bardzo źle znosili izolację oraz ograniczenie kontaktów twarzą w twarz z rówieśnikami (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020). U uczniów można było odnotować obniżenie poziomu fizycznego oraz psychicznego. Narzekali na przeładowany program nauczania i brak chęci do nauki (Bigaj, Dębski, 2020 s. 83–93).

Tabela 7. Wypełnianie obowiązków narzucanych przez nauczycieli w czasie zdalnej nauki

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
31%	37%	13%	11%	4%	4%

Źródło: badanie własne

Jak wynika z tabeli 7, uczniowie w większości radzili sobie z obowiązkami, jakie narzucili im nauczyciele (31% zdecydowanie tak, 37% raczej tak), a jedynie 11% nie dawało sobie rady z obowiązkami.

Tabela 8. Stosunek uczniów do zdalnego nauczania

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
44%	13%	20%	11%	9%	3%

Źródło: badanie własne

Tabela 8 pokazuje, że uczniowie w większości polubili zdalne nauczanie (44% tak, 13% raczej tak), jedna piąta zaś badanych deklarowała, że nie polubiła lub raczej nie polubiła zdalnego nauczania.

Należy się bacznie przyjrzeć uczniom wskazującym na trudności i pamiętać o tym, że mimo iż większość badanych pozytywnie ocenia nauczanie zdalne, to jednak istnieje odsetek uczniów, którzy nie mogli się odnaleźć w takiej rzeczywistości.

Tabela 9. Poczucie dyskomfortu u uczniów wywołane nauką zdalną (spadek nastroju i energii, nerwowość i rozdrażnienie)

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
13%	20%	13%	30%	21%	3%

Źródło: badanie własne

Jedna trzecia uczniów twierdzi, że zdalne nauczanie nie miało wpływu ani na spadek ich nastroju, ani na odczuwanie z tego powodu dyskomfortu czy rozdrażnienia. 21% respondentów deklarowało, że „raczej nie". Poczucie dyskomfortu towarzyszyło jednej trzeciej uczniów (13% zdecydowanie tak, 20% raczej tak).

Tabela 10. Pomoc domowników w organizowaniu spotkań w realu z przyjaciółmi

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
40%	26%	12%	9%	10%	3%

Źródło: badanie własne

W trakcie lockdownu uczniowie mogli liczyć na pomoc domowników w organizowaniu spotkań z przyjaciółmi (40% zdecydowanie tak, 26% raczej tak), 9% uczniów nie otrzymało takiego wsparcia ze strony najbliższych.

VIII. Podsumowanie

Mimo że przytoczone wyniki wskazują na to, iż uczniowie odczuwają swoje wzajemne wsparcie i mogą liczyć na nie również ze strony nauczycieli, to jednak co drugi badany, w swojej opinii, nie może w razie potrzeby porozmawiać zdalnie o problemach z wychowawcą lub nauczycielem. Niepokojący jest również fakt, że 11% uczniów uważa, iż kontakty online z nauczycielami są dla nich raczej stresujące, a 3% zadeklarowało, że są one stresujące. 14% uczniów w czasie nauki zdalnej doświadczyło ze strony rówieśników hejtu, z kolei 13% uważa, że pozostanie w izo- lacji przyczynia się do poczucia dyskomfortu i rozdrażnienia. Warto również zwrócić uwagę na to, że spory odsetek uczniów (wahający się przy poszczególnych pytaniach) nie jest w stanie jednoznacznie odnieść się do poszczególnych stwierdzeń i zaznacza odpowiedź: „zdecydowanie tak", „zdecydowanie nie".

IX. Wnioski

Warto do codziennej pracy szkoły wprowadzić różnorodne formy wspierania roz- woju i pomocy, takie jak mentoring, doradztwo, tutoring czy coaching. Pozwoli to z perspektywy ucznia na wzmocnienie poczucia koherencji, poznanie swoich moc- nych stron i umiejętne ich wykorzystanie. Będzie to sprzyjać wzrostowi samooce- ny, motywacji do działania, jak też świadomości obecności innych osób skłonnych udzielić pomocy i wsparcia.

Należy zapewnić uczniom dostęp do zajęć profilaktyczno-edukacyjnych z zakresu:

- radzenia sobie ze stresem,
- radzenia sobie z hejtem internetowym,
- metod skutecznego samodzielnego uczenia się.

Ze strony wychowawców i nauczycieli należy oczekiwać wsparcia i dbałości o in- tegrację uczniów oraz adaptację do warunków zdalnej edukacji. Trzeba przykładać większą wagę do wspierającej komunikacji z uczniami, która zapewni im bezpie- czeństwo, wzmocni w nich poczucie własnej wartości oraz zmotywuje do pracy nad sobą.

Maria Kotlinowska

Autorka jest adiunktem w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, nauczycielem dyplomowanym matematyki. Ukończyła studia doktoranckie na Wydziale Nauk Historycznych i Społecznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, zakończone obroną doktoratu w 2007 r. Autorka publikacji naukowych, uczestniczka kilkunastu konferencji naukowych, w tym międzynarodowych.

Streszczenie

Rodzina i grupa rówieśnicza przyczyniają się bezpośrednio i aktywnie do rozwoju i kształto- wania osobowości. Rodzina pozostaje dominującą instytucją wychowawczą, którą wspiera szkoła. W zależności od tego, w jakim stopniu rodzice zaspokajają potrzeby dziecka, zależy jego wychowanie, pozycja w rodzinie i społeczeństwie, a to z kolei wpływa na kształtowa- nie się jego osobowości. Osobowość dziecka wspierana przez umiejętności i kompetencje zdobywane w trakcie szkolnej edukacji mają wpływ na życie społeczne. Wśród wspomnia- nych kompetencji podkreśla się te, które sprzyjają budowaniu dobrych relacji interpersonal- nych: kompetencje i umiejętności komunikacyjne, umiejętności budowania bliskich relacji z rówieśnikami, posiadanie zdolności postrzegania i oceniania emocji. Celem artykułu była szczegółowa analiza roli, jaką odegrały pandemia i zdalne nauczanie w relacjach interperso- nalnych między rówieśnikami.

Słowa kluczowe: rodzina, grupa rówieśnicza, kompetencje społeczne, pandemia.

Social Competences in a Peer Group in the Age of Pandemic

Abstract

A family and a peer group directly and actively contribute to development and shaping of personality. The family remains a dominant educational institution supported by school. The position in family and society depend on the degree to which parents satisfy child's needs and this, in turn, contributes to development of child's personality. Child's personality supported by skills and competences acquired during school education have influence on social life. From among the aforementioned competences these are emphasized which are conducive for establishing good interpersonal relationships and communication skills, skills of developing close relationships with peers, mastering the capability for perceiving and assessing emotions. The goal of this article is to analyze in detail the role of pandemic and remote education in interpersonal relationships between peers.

Keywords: a family, a peer group, social competences, pandemic.

Bibliografia

Argyle, M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Argyle, M. (1994). *Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych*, [w:] W. Domachowski, M. Argyle (red.), *Reguły życia społecznego*: *oksfordzka psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Bigaj, M., Dębski, M. (2020). *Subiektywny dobrostan i higiena cyfrowa w czasie edukacji zdal- nej*, [w:] G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Wydawnictwo GWP.

Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii Raport z badań*, https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/#Raport.

Brzezińska, A. (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.

Brzezińska, A., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia podręcznik akademicki*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.

Dunn, J. (2008). *Przyjaźnie dzieci*. Kraków: Wydawnictwo WUJ.

Grzeszkiewicz, B. (2011). *Kontakty społeczne dziecka z rówieśnikami*, [w:] B. Grzeszkiewicz, B. Walak (red.), *Dziecko, rzeczywistość, szanse i wyzwania*. Gorzów Wielkopolski: Wydaw- nictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.

Łączek, T. (2020). *Sukces życiowy młodzieży akademickiej w przestrzeni dystansu społecznego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Wydaw- nictwo Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP. Nowak,

J. (2009). *Tutoring rówieśniczy jako wsparcie rozwoju poznawczego dziecka*, [w:] B. Surma (red.), *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montesorii – teoria i praktyka*. Łódź–Kraków: Wydawnictwo Palatum.

Smólka, P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Oficyna a Wolters Kluwer.

Sowińska, H. (2010). *Dziecko w środowisku rówieśników*, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole, teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo WSPiA.

Sowińska, H. (red.) (2011). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Twardowski, A. (2008). *Wpływ nauczających relacji z pełnosprawnymi rówieśnikami na roz- wój dzieci z niepełnosprawnością*, [w:] T. Żółkowska, M. Wlazło (red.), *Edukacja specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Szczecin: Wydawnictwo Zapol.

Zajdel, K. (2009). *Rodzina wiejska i jej problemy w Polsce okresu zmian*, [w:] A. Ładyżyński (red.), *Rodzina we współczesności*. Wrocław: Wydawnictwo ATUT.

Roman Kurzeja
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Pożądane cechy osobowości nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego – perspektywa studentek Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu

I. Wprowadzenie

Nauczyciel jest osobą wywierającą ogromny wpływ na dziecko. Młody człowiek, obserwując wychowawcę, uczy się od niego wielu kluczowych umiejętności oraz kompetencji, które później przenosi na grunt własnej praktyki społecznej. Nauczyciel wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego od pierwszych dni pobytu dziecka w przedszkolu, szkole czy innej placówce staje się dla niego wzorem, a z czasem auto- rytetem. Na jakość tej relacji wpływa wiele czynników. Poza sumiennym przygotowa- niem praktycznym i merytorycznym istotna pozostaje osobowość nauczyciela, gdyż oddziałuje ona na sposób jego funkcjonowania oraz na to, jak postrzega on świat i lu- dzi. Odgrywa też ważną rolę w budowaniu i podtrzymywaniu przez niego kontaktów z innymi ludźmi (Oleś, 2003, s. 24).

Przedszkole, a później szkoła stają się dla dziecka drugim po domu najważniejszym miejscem socjalizacji. To tutaj zdobywa ono wiedzę o otaczającym je świecie społecznym oraz o samym sobie. Dziecko w sojuszu z nauczycielem uczy się zasad właściwego funkcjonowania i działania w grupie rówieśniczej, przyswaja zasady etycz- ne i moralne, z którymi się później utożsamia, rozwija swe zainteresowania i pasje, a co za tym idzie – kształtuje własną osobowość. Aktywny udział w tym procesie wzrastania i szeroko pojętego rozwoju należy do nauczyciela. Należy zatem stwierdzić, że to on współtworzy osobowość swojego podopiecznego (Paśko, 2016, s. 106).

Zamierzeniem teoretyczno-poznawczym niniejszej pracy było ukazanie wzorca osobowościowego nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego widzianego z perspektywy studentek pierwszego roku kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu.

II. Osobowość nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Osobowość to termin, który w literaturze przedmiotu definiowany bywa wielorako. Gordon W. Allport (1937, s. 48, za: Oleś, 2003, s. 26) przytacza następującą definicję: *osobowość* jest to 'dynamiczna organizacja wewnątrz jednostki tych psychofizycz-

nych systemów, które determinują unikalne przystosowanie do środowiska'. Inną definicję *osobowości* sformułował Lawrence A. Pervin (2002, s. 416); według tego autora *osobowość* to 'złożona całość myśli, emocji i zachowań, nadająca kierunek i wzorzec (spójność) życiu człowieka'. Wincenty Okoń (1984, s. 105) z kolei *osobowość* określa mianem 'zespołu właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniających daną jednostkę od innych, wpływającego na organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w re- agowaniu emocjonalnym w stosunkach z innymi oraz na stałość w wyborze celów i wartości'.

Problem dotyczący wpływu osobowości na skuteczność podejmowanych przez nauczycieli oddziaływań dydaktycznych jest stale aktualny, a co za tym idzie – był i pozostaje obiektem uwagi zarówno psychologów, jak i pedagogów. Prowadzone przez nich badania oraz tworzone opracowania skupiały się na identyfikacji tych cech osobowości nauczyciela-wychowawcy, które sprzyjają i ułatwiają mu pełnienie roli zawodowej (Kosyrz, 2005, s. 105–106). Stefan Baley (1960, s. 242) wymienia szereg cech predysponujących do bycia nauczycielem: dokładność, ambicję, żywość, pogod- ne usposobienie, gotowość do wypowiadania pochwał, przystępność, opanowanie i troskę. Ponadto przytacza propozycję dwóch amerykańskich autorów M. Blackfor- da i M. Newcomba, którzy stworzyli listę pożądanych cech nauczyciela-wychowaw- cy. Przymioty te zostały sklasyfikowane według następujących kryteriów:

- *aspekt fizyczny* – zdrowie, atrakcyjny wygląd, stateczność i wytrzymałość;
- *aspekt umysłowy* – umiejętność bystrej obserwacji, rozsądek, opanowanie języka, znajomość ludzkiej natury, poczucie humoru, systematyczność, umiejętność koncentracji;
- *aspekt uczuciowy* – życzliwość, sprawiedliwość, uczciwość, miłość do dzieci, pogoda umysłu;
- *aspekt wolicjonalny* – pracowitość, cierpliwość, opanowanie, wytrwałość, punktualność.

Według Mari Przetacznik-Gierowskiej i Ziemowita Włodarskiego (2014, s. 300–302) nauczyciel-wychowawca powinien wykazywać zainteresowanie dziećmi oraz dostrzegać i respektować podmiotowość każdego z podopiecznych. Ponadto dobry nauczyciel to taki, który odnajduje zadowolenie z przebywania wśród dzieci oraz jest świadomy tego, że to między innymi od niego będzie zależało, jakimi ludźmi one w przyszłości zostaną. Kluczową cechą nauczyciela-wychowawcy wpływającą na jakość relacji budowanej z podopiecznym pozostaje empatia, czyli umiejętność wczu- wania się w stan drugiego człowieka. Za istotne w pracy z dziećmi uznaje się także ogólne usposobienie nauczyciela i atmosferę, którą tworzy. Anna Klim-Klimaszewska (2010, s. 162–163) podkreśla, że odpowiednie cechy osobowości nauczyciela-wy- chowawcy są bardzo ważne, ponieważ determinują jakość pracy, co ma ogromne znaczenie w przypadku kontaktu z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz wczesnosz- kolnym. Spośród wielu różnych cech najczęściej wymienia się: zrównoważenie psy- chiczne, umiejętność nawiązywania kontaktu z dzieckiem, wrażliwość na los dzieci oraz doświadczane przez nich trudności, entuzjazm wobec przejawów życia i aktyw- ności podopiecznych. Ewa Sosnowska-Bielicz (2019, s. 172) na podstawie przepro-

wadzonych badań na grupie nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej zidentyfikowała cechy składające się na sylwetkę nauczyciela pracującego z dziećmi na poziomie edu- kacji wczesnoszkolnej. Cechy te zostały podzielone na trzy kategorie:

- *cechy bazowe* – wszechstronny, gruntownie wykształcony, posiadający wiele talentów;
- *niezbędne cechy osobowe* – lubiący dzieci, przyjaźnie do nich nastawiony, opanowany, wyrozumiały, cierpliwy, życzliwy, opiekuńczy, ciepły, kreatywny, pomysłowy, otwarty, elastyczny, aktywny;
- *pożądane cechy osobowe* – pasja, wysoka kultura osobista, wysoka kultura języka, optymistyczne nastawienie, adekwatna aparycja.

Joanna Nowak (2017, s. 97–99) prowadziła badania dotyczące preferowanych cech nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, którymi objęci zostali nauczyciele oraz rodzice dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Wykazały one, że zdaniem nauczycieli naj- istotniejszymi cechami są:

- odpowiedzialność,
- przyjazny stosunek do dzieci,
- nieustanne wyszukiwanie nowych rozwiązań.

Jako kolejne przymioty wykazali oni:

- spokojne usposobienie,
- bycie miłym w stosunku do dzieci.

Z kolei rodzice dzieci uznali, że nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien się charakteryzować przede wszystkim:

- odpowiedzialnością

oraz często zwracali uwagę na:

- przyjazne nastawienie do dzieci,
- uprzejmość,
- dobry stan zdrowia,
- dobrą sprawność fizyczną,
- przyjemną aparycję.

Olimpia Gogolin i Eugeniusz Szymik (2018, s. 243–247) na podstawie badań uczniów klas I–III szkół podstawowych stwierdzili, że cechami, które w największym stopniu wzbudzają sympatię uczniów, są życzliwość, dobroć, niesienie pomocy w na- uce i udzielanie rad, umiejętność nauczania, poczucie humoru, troskliwość, mądrość, uczciwość i wyrozumiałość. W badaniu zidentyfikowano także postawy, którymi po- winien się cechować, zdaniem dzieci, dobry nauczyciel. W opinii uczniów dobry nauczyciel to taki, który: jest miły i uprzejmy, sprawiedliwy i obiektywny, dobrze uczy i dobrze tłumaczy i/lub potrafi zainteresować przedmiotem, pomaga i wysłucha oraz bywa życzliwy i umie zrozumieć. Na podstawie przytoczonych w rozdziale teore- tycznym informacji i opinii wielu badaczy warto podkreślić, że szczególnie istotnymi cechami osobowości, którymi powinien się wyróżniać nauczyciel wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, jest pozytywne nastawianie do dziecka jako podmiotu swoich oddziaływań, empatia, cierpliwość oraz życzliwość.

III. Zarys projektowy metodologii badań własnych

Celem zaprojektowanych i przeprowadzonych w styczniu 2022 roku badań było przedstawienie wzorca osobowego nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej widzianego z perspektywy studentek pierwszego roku kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* PWSZ oraz ustalenie motywacji badanych leżącej u podstaw podjęcia decyzji odnośnie do chęci zastania nauczycielem.

Na potrzeby badań sformułowano następuje problemy badawcze:

- *Czy badana grupa studentek docenia wpływ osobowości na jakość pracy nauczyciela?;*
- *Czy badana grupa studentek docenia takie cechy nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, jak cierpliwość, wyrozumiałość i przyjazne nastawienie do ucznia, które ułatwiają budowanie poprawnej relacji z dzieckiem?;*
- *Czy badana grupa studentek uzna empatię za cechę istotną u nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej?*

oraz

- *Czy na podjęcie decyzji o chęci zostania w przyszłości nauczycielem wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego wpływa poczucie czerpania radości z kontaktu z dziećmi?*

W przeprowadzonych badaniach wzięły udział studentki I roku Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, kształcące się na kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. Badaniami objęto grupę 38 osób w wieku od 19 do 26 lat. W trakcie badań zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a jako narzędzia badań użyto kwestionariusza ankiety. Studentki odpowiadały na pytania:

- *Czy osobowość nauczyciela wpływa na jakość jego pracy?* – respondentki udzielały odpowiedzi na skali 5-stopniowej (1 – nie, 2 – raczej nie, 3 – nie wiem, 4 – raczej tak, 5 – tak);
- *Jakimi cechami powinien się charakteryzować nauczyciel edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej?*

oraz

- *Jaki jest powód, dla którego zdecydowały się zostać w przyszłości nauczycielem wycho- wania przedszkolnego i wczesnoszkolnego?*

Zainicjowane badania diagnostyczne polegały na zgromadzeniu danych jakościowych, mających formę opinii na temat ważnych cech nauczyciela, a ich celem była próba określenia wzorca osobowościowego nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej widzianego z perspektywy badanych studentek. Ze względu na mało liczną grupę danych podczas opracowywania wyników badań i ich prezentacji zastosowano prezentację tabelaryczną danych z użyciem obliczeń procentowych.

IV. Pożądane cechy osobowościowe nauczyciela wczesnej edukacji w opiniach badanych

Na początku zaprezentujmy wynik badań stanowiący odpowiedź na pierwszy problem badawczy (tabela 1). Dotyczył on kwestii, czy badana grupa studentek docenia wpływ osobowości na jakość pracy nauczyciela.

Tabela 1. Rozkład odpowiedzi studentów dotyczących kwestii, czy osobowość nauczyciela wpływa na jakość jego pracy (N = 38)

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	
	N	%
Tak	30	78,95
Raczej tak	7	18,42
Nie wiem	1	2,63
Raczej nie	0	0,00
Nie	0	0,00
Razem	38	100

Źródło: badania własne

Z analizy zebranych danych wynika, że zdecydowana większość studentek jest przekonana o tym (30 – 78,95%) bądź przypuszcza (7 – 18,42%), że osobowość nauczyciela ma wpływ na jakość jego pracy zawodowej. Jedna studentka (2,68%) nie przedstawiła w tej kwestii zdania. Rozkład pozyskanych danych wskazuje na wysoki poziom świadomości badanej grupy co do roli osobowości oraz jej wpływu na jakość nawiązywanych relacji interpersonalnych.

Następnie warto przywołać kolejne wyniki (tabela 2) odnoszące się do kwestii, czy studentki zidentyfikują i docenią takie cechy nauczyciela, jak cierpliwość, wyrozumiałość oraz pozytywne nastawienie do dziecka jako pożądane w procesie budowa- nia relacji z dzieckiem oraz czy zwrócą uwagę na rolę empatii jako cechy wyróżniają- cej nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Z przedstawionych danych można wywnioskować, że badane studentki za najbar- dziej istotne cechy nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej uznały: cier- pliwość (27 – 71,05%), kreatywność (18 – 47,37%), empatyczność (13 – 47,37%),
odpowiedzialność (13 – 47,3%) i wyrozumiałość (13 – 31,58%).

Na życzliwe i przyjazne nastawienie do dziecka wskazało 9 osób (23,68%). Takie cechy, jak spostrzegawczość (3 – 7,98%), sprawiedliwość (3 – 7,89%), poczucie humoru (3 – 7,98%) i tolerancyjność (2 – 5,26%) były najrzadziej wymieniane w tym kontekście. Warto zaznaczyć, że 13 studentek (34,21%) potraktowało empatię jako cechę istotną w kontekście rozważań nad pożądanymi cechami nauczyciela eduka-

cji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Zdecydowana większość badanych studentek, tj. 25 osób (65,79%), nie wymieniła empatii jako cechy, którą powinien się odznaczać nauczyciel.

Tabela 2. Najważniejsze cechy nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z perspektywy badanych studentów (N = 38)

Cecha	Liczba odpowiedzi	
	N	%
Cierpliwy	27	71,05
Kreatywny	18	47,37
Empatyczny	13	34,21
Odpowiedzialny	13	34,21
Wyrozumiały	12	31, 58
Życzliwy/przyjazny dziecku	9	23,68
Miły	8	21,05
Otwarty	8	21,05
Opanowany/spokojny	8	21,05
Ambitny	7	18,42
Opiekuńczy	7	18,42
Sprawiedliwy	6	15,79
Sumienny	5	13,16
Asertywny	4	10,53
Spostrzegawczy	3	7,89
Z poczuciem humoru	3	7,89
Tolerancyjny	2	5,26

Źródło: badania własne

Rozkład pozyskanych danych wskazuje na to, że studentki kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* za pożądane cechy, którymi powinien się legitymować nauczyciel wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, uznały cierpliwość oka- zywaną dzieciom, kreatywność w podejściu do nauczania, odpowiedzialność oraz empatię.

Celem badania było również ustalenie, czy na podjęcie przez osoby badane decy- zji o chęci zostania w przyszłości nauczycielem wychowania przedszkolnego i wcze- snoszkolnego miało poczucie czerpania radości z kontaktu z dziećmi (tabela 3).

Tabela 3. Źródła motywacji badanych studentów do kształcenia się na kierunku „pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna" (*N* = 38)

Źródło motywacji	Liczba odpowiedzi	
	N	%
Czerpanie radości ze spędzania czasu z dziećmi	30	78,95
Subiektywne odczucie posiadania cech predysponujących do wykonywania zawodu	11	28,95
Subiektywne odczucie dobrych umiejętności opieki nad dziećmi	9	23,68
Chęć wprowadzenia dzieci w proces dalszej edukacji poprzez obudzenie w nich ciekawości świata	7	18,42
Chęć rozwoju osobistego	4	10,53
Przekonanie o braku dobrych nauczycieli	2	5,26

Źródło: badania własne

Z analizy zebranych danych wynika, że głównym powodem, dla którego respondenci zdecydowali się w przyszłości pracować z dziećmi i zostać nauczycielem edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, jest: odczuwanie radości ze spędzania czasu z dziećmi. Taką motywację wykazało 30 studentek (78,95%). Inne istotne czynniki mające wpływ na podjęcie takiej decyzji to: poczucie posiadania cech osobowości, które predysponują do wykonywania takiego zawodu (11 – 28,95%), przeświadcze- nie o wystarczających zdolnościach niezbędnych w trakcie opieki nad dziećmi (9 – 23,68%) oraz chęć wprowadzania dzieci w proces dalszej edukacji poprzez obudzenie w nich ciekawości świata (7 – 18,42%).

Rozkład pozyskanych danych wskazuje na to, że głównym powodem, dla którego zdecydowana większość badanych podjęła decyzję o rozpoczęciu nauki na kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, jest poczucie czerpania radości z przebywa- nia wśród dzieci oraz chęć spędzania z nimi czasu.

V. Podsumowanie

Podsumowując przytoczone rozważania, warto się odnieść do uzyskanych wyników badań własnych. Na podstawie ich analizy jawi się obraz nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej widziany z perspektywy studentów I roku *pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. W ich opinii ów nauczyciel powinien się charakteryzować następującym zestawem cech pożądanych: a) cierpliwością, b) kreatywnością, c) empatycznością, d) odpowiedzialnością oraz e) wyrozumiałością. Ponadto studentki doceniają następujące istotne ich zdaniem cechy, takie jak f) życzliwe nastawnie do dziecka jako podmiotu oddziaływań, g) opanowanie, h) otwartość oraz to, że i) nauczyciel powinien być osobą miłą.

Wynika z tego, że zwróciły uwagę na wszystkie ważne cechy nauczyciela, które w świetle innych prowadzonych w tym obszarze badań traktuje się jako kluczowe (Gogolin i Szymik, 2018 s. 243–247; Nowak, 2017 s. 97–99; Sosnowska-Bielicz, 2019, s. 172). Studentki w mniejszości potraktowały empatię jako istotną cechę, którą powinien się wyróżniać nauczyciel edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jako ważną wskazała ją co trzecia badana osoba. Warto zatem zachęcać studentki do bliższego zapoznania się ze znaczeniem roli empatii w kontaktach międzyludzkich, co będzie prowadzić do wzrostu świadomości znaczenia tej cechy. Należy więc motywować studentów do rozwoju owej niezbędnej w pracy zawodowej z ludźmi umiejętności, jaką jest empatia.

Ewentualne dalsze badania w tym obszarze mogą przyjąć formę zaplanowanego wywiadu, w którym badacz zachęci badanych do podzielenia się z nim opiniami na temat postawy refleksyjnej, kreatywnej czy twórczej pedagoga-edukatora małych dzieci.

Roman Kurzeja

Autor jest z wykształcenia psychologiem oraz psychoterapeutą w trakcie zdobywania certyfikatu w Polskim Instytucie Psychoterapii Integratywnej Mileny Karlińskiej-Nehrebeckiej (MKN) w Krakowie, wykładowcą w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, psychologiem w Ośrodku Interwencji Kryzysowej w Nowym Sączu.

Streszczenie

W artykule zaprezentowany został problem wzajemnych relacji pomiędzy strukturą oso- bowości a efektywnością wykonywania zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Autor w publikacji skupia się na zidentyfikowaniu tych cech i aby tego dokonać, analizuje oraz interpretuje wyniki badań własnych przeprowadzonych na wybra- nej grupie studentek pierwszego roku kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Słowa kluczowe: osobowość, nauczyciel, cechy, studentki wczesnej edukacji, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Desirable Personality Traits of a Pre-School and Early Education School Teacher – the Perspective of the Institute of Pedagogy of State University of Applied Sciences in Nowy Sącz

Abstract

This paper presents the issue of mutual relations between the personality structure and effectiveness of the performed occupation of a pre-school and early school education te- acher. In this publication author focuses on identifying these qualities and in order

to do so analyzes and interprets the results of own research conducted in a group of 38 students of

the first year studying *the pre-school and early school education field of study* in the Institute of Pedagogy State University of Applied Sciences in Nowy Sącz.

Keywords: personality, a teacher, qualities, students of the Institute of Pedagogy of State University of Applied Sciences in Nowy Sącz.

Bibliografia

Gogolin, O., Szymik, E. (2018). *Obraz nauczyciela w oczach uczniów klas I–III szkół podsta- wowych*. „Chowanna", t. 1, s. 237–254.

Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. War- szawa: Instytut Wydawniczy ERICA.

Kosyrz, Z. (2005). *Osobowość wychowawcy*. Warszawa: PEDAGOGIUM.

Nowak, J. (2017). *Preferowane cechy osobowości nauczyciela edukacji przedszkolnej*. „Problemy Współczesnej Pedagogiki", 3 (1), s. 93–101.

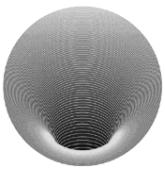
Oleś, P. (2003). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Paśko, I. (2016). *Rozważania o kompetencjach pedagogicznych nauczycieli edukacji wczesnosz- kolnej*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna", 1 (7), s. 105–119.

Pervin, L.A. (2002). *Psychologia osobowości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (2014). *Psychologia wychowawcza*, t.1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Sosnowska-Bielicz, E. (2019). *Wzorzec osobowy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – perspek- tywa nauczycieli*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny", t. XXXVIII, s. 173–187.



Zbigniew Ostrach
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Świetlica szkolna jako miejsce pracy opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej w percepcji uczniów szkoły podstawowej

I. Wstęp

O znaczeniu i roli świetlic działających przy szkołach podstawowych nie ma jed- noznacznej opinii. Często kojarzone są one z przechowalnią uczniów, którzy w nich czekają na odebranie przez rodziców. Wydaje się, że marnują oni wówczas tam co- dziennie czas. Jednak rola świetlicy w nowoczesnym systemie edukacji jest zupełnie inna. Tylko na pozór nic się w niej nie dzieje. Placówka ta prowadzi szereg zajęć rozwijających potencjał twórczy uczniów z niej korzystających. Z uczestnikami tej formy opieki prowadzi się przeważnie pracę metodyczną. Świetlice szkolne muszą wypełniać zadania, do których zostały powołane. Osobami odpowiedzialnymi za re- alizację tych zadań są nauczyciele pracujący na stałe w charakterze wychowawców świetlicy lub inni nauczyciele uzupełniający w niej tylko swoje pensum godzin.

Krótki opis warunków, możliwości i specyfiki pracy świetlicy szkolnej w pierwszej części opracowania wprowadza w detale realizacji i organizowania zajęć świetlico- wych. Teoretyczna podbudowa jest skonfrontowana z oceną wybranych obszarów pracy w świetlicach szkolnych. Cel prowadzonych badań wynikał z chęci sprawdze- nia merytorycznej realizacji określonych w dokumentach oświatowych zadań pracy świetlicy.

II. Organizacja pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy szkolnej. Funkcje i zadania świetlicy szkolnej

Świetlica to instytucja o charakterze opiekuńczo-wychowawczym będąca częścią integralną szkoły. Wypełnia zadania uzupełniające proces opieki i wychowania uczniów w czasie, kiedy czekają oni na rozpoczęcie zajęć dydaktycznych lub po ich zakończeniu. W ramach swoich regulaminowych działań prowadzi zorganizowane zajęcia mające się w założeniu przyczynić do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego. Jej działalność należy do kategorii zajęć pozalekcyjnych (Wojciechowska-
-Charlak, 2002, s. 150). W świetlicy szkolnej mają miejsce procesy uzupełniające funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące, za które odpowiedzialne są szkoła i rodzina (Zięba-Kołodziej, 2012). Za najważniejsze cele działalności świetlicy uwa- ża się zazwyczaj zapewnienie uczniom opieki wychowawczej przed

zajęciami lub po nich, merytoryczne zagospodarowanie im chwilowego czasu wolnego, pomoc w na-

uce własnej oraz wspomaganie ich wszechstronnego rozwoju (Zięba-Kołodziej, Róg, 2010, s. 8). Nakreślone cele ściśle łączą się z pełnionymi przez świetlicę funkcjami. Opieka oraz wychowanie to dwie nadrzędne funkcje, jakie musi wypełniać świetlica szkolna. Są one fundamentem całego procesu pracy świetlicy, a z uwagi na specyficz- ny charakter placówki pozostają we wzajemnych, ścisłych relacjach. Uzupełnieniem tych funkcji jest funkcja dydaktyczna (Zięba-Kołodziej, Róg, 2010, s. 8).

W obrębie funkcji opiekuńczej najważniejszym zadaniem pozostaje zapewnienie bezpieczeństwa wszystkim korzystającym ze świetlicy. Termin *opieka* jest wielorako definiowany, co sprawia, że funkcjonuje w różnych znaczeniach. Najczęściej jednak *opiekę* rozumie się jako 'zaspokajanie potrzeb (…), których jednostka nie umie, nie może, nie jest w stanie samodzielnie zaspokoić, żeby (…) zapewnić sobie prawidło- wy rozwój' (Gajewska, 2004, s. 20). W zakresie opieki powinno się jednak brać pod uwagę przede wszystkim potrzebę bezpieczeństwa, która w warunkach świetlicowych musi być rozumiana jako zadanie zasadnicze. *Wychowanie* to 'świadome organizo- wana działalność społeczna oparta na stosunku wychowawczym między wychowan- kiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka' (Śliwerski, 2007, s. 31–32). W pracy świetlicy to zadanie należy również do priorytetowych działań. Funkcja dydaktyczna świetlicy realizowana bywa przede wszystkim podczas odrabiania zadań domowych w odpowiednich warunkach. Wła- ściwa realizacja funkcji dydaktycznej w świetlicy szkolnej wymaga także od nauczy- ciela tam pracującego inicjatywy w projektowaniu zadań przy realizacji treści o róż- nej tematyce poznawczej, niekoniecznie związanych z realizowanym w trakcie lekcji materiałem nauczania (Kaczor, 2013, s. 236). Zarówno opieka, jak i wychowanie oraz realizacja zajęć dydaktycznych w świetlicy szkolnej są działaniami odrębnymi. Mimo to w prawidłowo realizowanej pracy w ramach zajęć świetlicowych pozostają one we wspólnych zależnościach.

III. Dokumenty regulujące pracę świetlicy szkolnej

Do dokumentacji regulującej należycie funkcjonującą świetlicę szkolną zalicza się:

- statut szkoły,
- regulamin świetlicy,
- plan pracy świetlicy,
- regulamin przyjmowania i odbierania dzieci ze świetlicy i oświadczenia rodziców lub prawnych opiekunów,
- dziennik zajęć świetlicowych (Pery i Kmita, 2014, s. 25–34).

Najważniejszym dokumentem regulującym pracę świetlicy szkolnej jest statut szkoły (Dz.U. 2001 nr 61 poz. 624, zał. 2, § 7). Ponieważ świetlica pozostaje integralną częścią szkoły, treści statutu odnoszące się do jej prowadzenia i funkcjonowania muszą być w nim precyzyjnie opisane. Każdy statut szkoły ma charakter indywidualny, dlatego zawarte w nim notacje bywają uzależnione od trybu pracy danej placówki. Niemniej jednak statut szkoły może traktować o takich sprawach, jak określenie celów oraz zadań, jakie ma pełnić świetlica, warunków przyjęcia uczniów do świe-

tlicy, ich liczby w grupie oraz godzin pracy świetlicy. Ponadto powinien regulować kwestie dotyczące zakwalifikowania ucznia na zajęcia w świetlicy lub też odmowy jego przyjęcia. Ważnym zapisem w statucie są zasady odnoszące się do przychodzenia i odbierania uczniów ze świetlicy (Pery i Kmita, 2014, s. 28–31). Regulamin świetli- cy jest dokumentem jasno określającym zasady postępowania obowiązujące w pracy świetlicy. Musi zawierać prawa i obowiązki uczniów, a także określać godziny pracy placówki oraz zadania kadry wychowawczej. Plan pracy świetlicy pozostaje najczę- ściej zestawieniem głównych tematów w formie tabelarycznej oraz przewidzianych w ich obrębie zadań do zrealizowania w danym miesiącu.

Regulamin przyjmowania i odbierania dzieci ze świetlicy zawierający oświadczenia o korzystaniu i odbieraniu ucznia ze świetlicy staje się w obecnych czasach dokumentem niezwykle ważnym. Każdy opiekun-wychowawca jest odpowiedzialny za dziecko przebywające w świetlicy i opuszczające ją, dlatego musi skrupulatnie gromadzić dokumentację z tym związaną. Najlepiej, jeżeli w zredagowanym przez placówkę upoważnieniu rodzic lub prawny opiekun dziecka wymienia osoby upoważnione do odebrania ucznia ze świetlicy szkolnej lub ustala inny sposób jej opuszczenia przez dziecko. Innym obowiązkowym dokumentem związanym z pracą w świetlicy jest dziennik zajęć. Zapisywane są w nim cele opiekuńczo-wychowawcze, tematy zajęć oraz ważne wydarzenia realizowane w ramach zajęć świetlicowych. To także doku- ment poświadczający obecność ucznia na zajęciach świetlicowych w danym dniu oraz opis działań z życia świetlicy. Obecnie w dzienniku opiekuna-wychowawcy poza imieniem i nazwiskiem ucznia nie umieszcza się innych danych osobowych o dzieciach. Nauczyciel może z nich korzystać poprzez sekretariat szkolny, ale tylko w nagłych przypadkach konieczności kontaktu z rodzicami lub opiekunami prawny- mi wychowanka. Za proces prawidłowego prowadzenia oraz przechowywania doku- mentacji związanej ze świetlicą odpowiada dyrektor szkoły. Dokumenty te stanowią o przebiegu i realizacji procesu opiekuńczo-wychowawczego oraz dydaktycznego świetlicy i podlegają kontroli kuratora oświaty.

IV. Podstawy prawne funkcjonowania świetlicy

Jednym z podstawowych aktów prawnych sankcjonujących funkcjonowanie świetlicy w szkole jest ustawa – Prawo oświatowe (Dz.U z 2017 r. poz. 59), która w odniesieniu do świetlicy szkolnej zawiera zapisy o realizacji postanowień statutowych (art. 103) i jednocześnie określa obowiązek opisania w statucie organizacji pracy świetlicy (art. 98, ust. 1 pkt 25), jeżeli organizacja danej szkoły pozwala na utworzenie takiej formuły opieki. Art. 105 ustawy – Prawo oświatowe podaje, z czego wynika przyczyna objęcia uczniów zorganizowaną opieką świetlicową. Ten sam artykuł odnosi się do zasad przyjmowania dzieci do świetlicy. Liczebność grup dzieci w świetlicy reguluje *Rozporządzenie MEN z 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli* (Dz.U. z 2019 poz. 502, § 7). Nadzwyczajne środki ostrożności przy odbieraniu dzieci ze świetlicy wynikają z za- pisów Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (Dz.U. z 1964 r. nr 9, poz. 59, art. 92 i następne, z późn. zm.) oraz Kodeksu cywilnego (Dz.U. z 1964 r. nr 16, poz. 96,

art. 427 z późn. zm.). Bardzo istotne kwestie dotyczące zapewnienia bezpieczeństwa i higieny dzieciom korzystającym ze świetlicy określa *Rozporządzenie w sprawie bez- pieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach* (Dz.U. z 2003 r. nr 6, poz. 69 z późn. zm.). O tym, jakie kwalifikacje powinni mieć na- uczyciele sprawujący opiekę na dziećmi przebywającymi w świetlicy, decydują zapisy *Rozporządzenia MEN z 24 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Dz.U. z 2017 r. poz. 1575, § 24), a czas pracy nauczycieli świetlic regulują przepisy wynikające z ustawy – Karta nauczyciela (Dz.U. z 1982 r. nr 3, poz. 19, art. 42, 42c z późn. zm.) oraz z *Rozporządzenia MEN z 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli* (Dz.U. z 2019 poz. 502, § 17 ust. 4 pkt 8). Bardziej szczegółowe kwestie organizacji i funkcjonowania świetlicy szkolnej, które nie znajdują się wprost w przywoływanych dokumentach państwowych, muszą znaleźć uregulowania w statutach szkół i regulaminach poszczególnych świetlic.

V. Kompetencje i obowiązki wychowawcy świetlicy

Niewątpliwie najważniejszym ogniwem poprawnego i harmonijnego działania świetlicy jest osoba opiekuna-wychowawcy. To on planuje proces opiekuńczo-wychowawczy realizowany na zajęciach świetlicowych, kieruje tym procesem, wpływa na postawy uczniów korzystających z placówki, często pozostaje niekwestionowanym autorytetem dla przebywających w świetlicy wychowanków. Dlatego musi mieć określone kompetencje. Mowa tu o merytorycznej wiedzy ogólnej, umiejętnościach metodycznych oraz postawie pedagogicznej. Literatura pedeutologiczna wskazuje na trzy kategorie współczesnego myślenia o nauczycielu, określając go jako:

- adaptacyjnego technika,
- refleksyjnego praktyka,
- transformatywnego intelektualistę (Leppert, 2021, s. 223).

Adaptacyjny technik to osoba, która przenosi zdefiniowane przez siebie wzory myślenia i postępowania na wychowanków. Praca z uczniem jest dla niego rodzajem stosowanej nauki, w której postrzega on siebie jako wykonawcę praw i zasad kompe- tentnego nauczania. Refleksyjny praktyk zmienia swoje postępowanie pod wpływem nabywanego w pracy z uczniami doświadczenia. Myśli o tym, co w danej chwili robi. Zajmuje się swoim warsztatem pracy. Ma nadzieję, że poprzez doświadczenia i osią- gane rezultaty w pracy z uczniami zmieni swój sposób bycia nauczycielem. Trans- formatywny intelektualista to z kolei rzetelnie wykształcony i samodzielnie myślący człowiek mający nadzieję na dokonanie zmian w świecie społecznym oraz w kompe- tencjach i mądrości innych ludzi. Druga z zaznaczonych kategorii najtrafniej odnosi się do współczesnego nauczyciela świetlicy. Dzisiaj nie ma trwałych rozwiązań, pew- nych i sprawdzonych sposobów działania, a wiedza pozostaje tylko jednym z kilku elementów bycia w świecie zmiany (Skałbania, Ostrach, 2018, s. 111). Tak więc opiekun powinien mieć wszechstronną wiedzę teoretyczną na temat wychowania dziecka, czyli wiedzieć, jak się ono rozwija na poszczególnych etapach życia, jak kształtuje się jego osobowość i jak je najlepiej wspomagać w rozwoju. Powinien się

też orientować w interesujących dzieci tematach życiowych i hobbystycznych. Znać upodobania dzieci w obszarach, które promują różne środki przekazu. Niezmiernie ważne pozostają też umiejętności metodyczne. To od nich zależy, jaki przebieg będą miały prowadzone przez nauczyciela zajęcia, jak zapanuje on nad powierzoną mu do opieki grupą, w jaki sposób będzie rozwiązywał konflikty pomiędzy uczestnika- mi zajęć oraz jaki zasób wiadomości i umiejętności pod jego kierunkiem zdobędą i ukształtują uczestnicy zajęć. W pewnym stopniu musi się orientować, jak dosko- nalić z uczniami treści różnych przedmiotów realizowanych podczas lekcji w szkole. Bardzo ważna bywa też umiejętność metodycznego prowadzenia zajęć wyrównaw- czych i rewalidacyjnych, gdyż niektórzy wychowankowie mogą potrzebować takiego rodzaju pomocy (Kaczor, 2019, s. 87–89).

Obowiązki wychowawcy opiekującego się uczniami przebywającymi w świetlicy szkolnej wynikają głównie z zapisów ustawy – Karta nauczyciela (Dz.U. z 1982 r. nr 3, poz. 19). Właściwie cały rozdział drugi tego dokumentu poświęcony został za- daniom, które muszą realizować nauczyciele pracujący w placówkach oświatowych. Obowiązki wynikające z zapisów tam zawartych nie pomijają w zasadzie żadnej sfery związanej z pracą i rozwojem zawodowym nauczyciela w szkole. Szczegółowy za- kres zadań nauczyciela-wychowawcy świetlicy szkolnej każdorazowo zostaje określa- ny w regulaminie świetlicy i w przydziale obowiązków wynikających z realizowania przez szkołę różnych programów opiekuńczo-wychowawczych i dydaktycznych.

VI. Warsztat pracy opiekuna-wychowawcy świetlicy szkolnej

Warsztat pracy nauczyciela świetlicy szkolnej to uporządkowany zbiór szeroko pojętych środków zapewniających realizację podstawowych zadań zawodowych. Na- leży do niego wszystko to, co opiekun-wychowawca wykorzystuje do pracy z wycho- wankami. Obejmuje nie tylko środki materialne. W skład warsztatu pracy wchodzą również kompetencje opiekuna-wychowawcy. Zalicza się je do środków niemate- rialnych. Wszystkie te składniki warsztatu tworzą całość, dzięki której wychowawca może osiągać zamierzone cele oraz tworzyć coraz lepsze warunki dla swoich pod- opiecznych (Sowisło, 2001, s. 83). Do najważniejszych komponentów warsztatu pra- cy opiekuna-wychowawcy wchodzą najczęściej:

- pomoce do zajęć i środki techniczne,
- warunki lokalowe,
- literatura fachowa, wiedza i doświadczenie opiekuna-wychowawcy,
- dokumentacja pracy opiekuńczo-wychowawczej.
- wyodrębnione jednostki metodyczne oraz scenariusze zajęć (Ploch, 1997, s. 184).

Jeżeli zasoby stanowiące warsztat pracy są na bieżąco aktualizowane, a ich przydatność poddaje się okresowej ewaluacji, to mają one bardzo ważne znaczenie dydaktyczne w procesie opiekuńczo-wychowawczym. Do pomocy i środków technicz- nych przydatnych do prowadzenia zajęć zalicza się wszelkie przedmioty wchodzące w poczet wyposażenia placówki. Mogą nimi być różnorakie gry, książki, przybory

do ćwiczeń, materiały o charakterze plastycznym oraz szeroka gama sprzętów elektrycznych i elektronicznych. Dzięki tym pomocom proces opiekuńczo-wychowawczy zyskuje nowe walory estetyczne. Pomaga dzieciom w nabywaniu dodatkowych doświadczeń oraz rozwijaniu zainteresowań. Im bardziej zróżnicowane pomoce, tym większe możliwości oddziaływania na wychowanków w procesie opiekuńczo-wycho- wawczym i dydaktycznym (Gajewska, 2004). Rolą wychowawcy świetlicy jest dba- łość o wysoką jakość wszystkich pomocy dydaktycznych, będących na wyposażeniu świetlicy, stałe poszerzanie ich zasobów i usuwanie wyposażenia niemożliwego do naprawienia lub odnowienia.

Warunki lokalowe są kolejnym ważnym komponentem warsztatu pracy opiekuna-wychowawcy. Z punktu widzenia charakteru pracy świetlicy odgrywają one zasadniczą rolę w realizowanym w niej procesie opiekuńczo-wychowawczym. Przede wszystkim wpływają na jakość atmosfery panującej w placówce, organizację zajęć oraz bezpieczeństwo wychowanków. W skład warunków lokalowych świetlicy zazwyczaj wchodzą sala lub budynek oraz obiekty znajdujące się wokół świetlicy. Czasami jest to korytarz szkolny, na którym uczniowie w ciszy oczekują przyjazdu autobusu lub rozpoczęcia lekcji. Najlepiej dzieje się wtedy, gdy uczniowie przebywający w świetlicy skorzystają z więcej niż jednej sali w ramach zajęć świetlicowych, gdyż w takiej sytu- acji jedna grupa może realizować zajęcia wymagające ciszy i skupienia, inna bardziej żywiołowo korzystać z różnych pomocy lub środków dydaktycznych. Dodatkową atrakcją zajęć świetlicowych jest możliwość przebywania na boisku szkolnym lub placu zabaw. Do ważnych powinności wychowawcy świetlicy należy też monitorowa- nie higieny pomieszczeń, w których prowadzi się zajęcia. Musi więc on kontrolować temperaturę panującą w salach, dostęp do pomieszczeń sanitarnych i ich estetykę.

Następnym składnikiem warsztatu pracy pozostaje literatura fachowa. Dzięki niej opiekun-wychowawca wciąż może się doskonalić i poszerzać wiedzę na interesujące go tematy. Niezmiernie ważne bywa to, by proces nabywania wiedzy przez opieku- nów był ustawiczny, a zasób aktualizowany. Wiedza oraz doświadczenie idą ze sobą zazwyczaj w parze. Bogate doświadczenie niesie ze sobą ogromną wiedzę praktyczną, która musi być ciągle dopełniana uaktualnianą wiedzą teoretyczną.

Następnym elementem wchodzącym w skład warsztatu pracy opiekuna-wychowawcy jest dokumentacja pracy. Dokumenty mogą mieć charakter formalny lub nieformalny. Te pierwsze muszą być prowadzone przez wychowawcę obowiązkowo, gdyż regulują to wymogi prawne. Są nimi: plany pracy, programy grupy, dzienni- ki zajęć grupy wychowawczej, dokumentacja warunkująca pobyt podopiecznych – wychowanków na zajęciach w świetlicy (Górnicka, 2016, s. 152–153). W skład dokumentacji nieformalnej zaś wchodzą wszystkie wytwory wychowanków oraz wy- chowawców. Mogą one być gromadzone w teczkach pracy wychowanków, stanowić wyposażenie lub wystrój świetlicy. Można też je złożyć w specjalnie do tego celu wydzielonym miejscu w którejś z szaf lub gablot. Wszystkie dokumenty są cennym źródłem informacji o przebiegu procesu opiekuńczo-wychowawczego i pracy dydak- tycznej prowadzonej z wychowankami. Stanowią doskonały materiał do analizy oraz identyfikacji tych obszarów wiadomości i umiejętności uczniów, które wymagają udoskonalenia.

Jednostki metodyczne, jako element warsztatu pracy, są koniecznym detalem wieloaspektowej działalności opiekuna-wychowawcy. Stanowią schemat działań opiekuna zapisywany w scenariuszach lub konspektach zajęć, ważny pierwiastek procesu opiekuńczo-wychowawczego. Pozwalają opiekunowi baczniej przyjrzeć się założonym celom, a w późniejszym czasie prowadzić sprawną ewaluację dotyczącą przeprowadzonych zajęć. Przy ich pomocy opiekun-wychowawca ma szansę udoskonalić metody pracy z podopiecznymi i odczuwać satysfakcję z przebywania w świetlicy. Wnikliwa analiza, częste aktualizowanie danych oraz wiedzy zgromadzonej przez opiekuna powinno powodować poprawę jakości przebiegu procesu opiekuńczo-wy- chowawczego oraz ułatwiać pracę wychowawcy z podopiecznymi. Dobrze jest wziąć w tej kwestii pod uwagę niekiedy zdanie i opinie dzieci (Bereza, Wilczewska, 2015, s. 24–25).

VII. Zasady działalności opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy szkolnej

Określone zasady działania bywają powszechnie stosowane niemalże w każdej dziedzinie życia. Determinują właściwy przebieg poczynań oraz zapewniają skutecz- ność wykonania zadań. Zasadami pracy opiekuńczo-wychowawczej są normy postę- powania opiekuna-wychowawcy, którymi kieruje się on przy podejmowaniu działań pedagogicznych w zakresie zaspokajania potrzeb swoich podopiecznych lub wycho- wanków (Górnicka, 2016). Istnieje wiele typologii zasad. Najpopularniejsza z nich wyróżnia:

- zasadę opieki sprawiedliwej,
- zasadę optymalizacji opieki,
- zasadę aktywności podopiecznych w zaspokajaniu ich potrzeb,
- zasadę wychowawczego charakteru opieki,
- zasadę oddziaływania wychowawczego na potrzeby,
- zasadę właściwego łączenia świadczeń opiekuńczych z wymaganiami (Dąbrowski, 2006, s. 164–194).

Zasada opieki sprawiedliwej (sprawiedliwości w opiece) dotyczy równego traktowania wszystkich podopiecznych, przy jednoczesnym zaspokajaniu ich indywidualnych potrzeb na gruncie sprawiedliwości. Zasada optymalizacji opieki wiąże się z wnikliwą obserwacją oraz analizą potrzeb wychowanków przez opiekuna. Dzięki temu zyskuje on dodatkowe informacje na temat swoich podopiecznych, które umożliwią mu dostosowanie poziomu pomocy dla wychowanka, tak aby nie uzależnić jego samodzielnej aktywności od działań innych osób. Z zasadą optymalizacji ściśle łączy się zasada aktywności podopiecznych w zaspokajaniu ich potrzeb. Nawią- zuje ona do aktywności wychowanka w tym procesie. Wartość procesu wychowaw- czego jest tym większa, im większa pozostaje aktywność i zaangażowanie emocjonal- ne uczniów w ten proces. Zasada ta wymusza znacznie więcej wysiłku oraz nakładu pracy ze strony zarówno opiekuna, jak i wychowanka. Kolejną ważną zasadą pracy wychowawcy świetlicy jest organizowanie wychowawczego charakteru opieki. Opie-

ka w pewnym stopniu staje się ważniejsza niż wychowanie w świetlicy szkolnej. Jednak poprzez wzbogacenie jej wychowaniem można osiągnąć więcej założonych celów dla pełniejszej realizacji procesu opiekuńczo-wychowawczego. Ostatnią z zasad dzia- łalności opiekuńczo-wychowawczej w pracy świetlicy jest zasada właściwego łączenia świadczeń opiekuńczych z wymaganiami. Zasada ta uprawomocnia tezę, że jeżeli opiekun-wychowawca zapewni wychowankom to, do czego został zobowiązany, ma wtedy prawo oczekiwać od nich konkretnych zachowań. Proces opiekuńczo-wycho- wawczy nie polega wyłącznie na jednostronnej działalności opiekuna-wychowawcy. Wymaga też pewnej aktywności ze strony wychowanków, w wyniku której uczą się oni określonych zachowań i potrzebnych umiejętności. Bez tej synergii niemożliwa staje się prawidłowa relacja pomiędzy uczestnikami zajęć.

Opisane zasady na pewno nie wyczerpują palety norm stosowanych w pracy świe- tlicowej. Mogą jednak stanowić bazę do tworzenia zasad bardziej zindywidualizo- wanych i dostosowanych do potrzeb konkretnej grupy wychowawczej. Rozważając kwestie zasad pracy opiekuńczo-wychowawczej, nie wolno zapominać o podstawo- wej zasadzie etycznej primum non nocere – po pierwsze nie szkodzić (Czerny, 2006), niezwykle ważnej, gdy ma się do czynienia z kształtowaniem charakteru dziecka.

VIII. Metody pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy

Metoda to 'system postępowania, polegający na określonym doborze i układzie działań, uregulowany i nadający się do wielokrotnego stosowania'. Na ten system składają się czynności myślowe i praktyczne, konsekwentnie i systematycznie wykorzystywane dla osiągnięcia określonego celu (Okoń, 2004, s. 242). Przez słowo *metoda* rozumie się pewnego rodzaju drogę do przejścia, zawierającą określone działania, jakie trzeba podjąć, by osiągnąć założone uprzednio cele. Metody pracy wycho- wawczej z wychowankiem uczestniczącym w zajęciach świetlicy szkolnej dzielą się na metody indywidualne oraz metody grupowe.

Do grupy metod indywidualnych zalicza się:

- metodę modelowania,
- metodę perswazji,
- metodę zadaniową,
- metodę nagradzania i karania (Konarzewski, 1982, s. 20).

Metoda modelowania, inaczej wzorowania, odnosi się do relacji międzyludzkich. Jej celem jest nabywanie przez uczniów pożądanych zachowań i postaw, które mogą oni zaobserwować u swoich wychowawców, czyli modeli. Metoda perswazji to oddziaływanie za pomocą słów na moralną świadomość wychowanka (Łobocki, 2006, s. 205). Poprzez rozmowę opiekun-wychowawca uzmysławia podopiecznym, jak powinni się zachowywać oraz jakie obowiązki mają wobec poszczególnych osób. Skuteczność tej metody będzie wynikała z postawy opiekuna-wychowawcy. Cho- dzi tu o umiejętności komunikacji z wychowankami. Metoda zadaniowa polega na przydzieleniu wychowankowi zadania, które będzie wymagało od niego podjęcia

pewnych działań lub decyzji. W efekcie ich realizacji potrafi on wykonać zadanie. Metodę nagradzania i karania można rozpatrywać rozłącznie, oddzielając nagradzanie od karania, lecz nie należy jej stosować rozdzielnie. Nagradzanie stosuje się w celu mocnego zachęcania do postępowania zgodnego z regułami (Edwards, 2006). Kara- nie ma rzecz jasna wydźwięk negatywny, powodujący bezwzględne zaniechanie nie- odpowiednich zachowań wychowanka. Kara może się objawiać poprzez sygnalizację miną dezaprobaty, ustne upomnienie, naganę, ograniczenie przywilejów, ogranicze- nia swobody działania czy też odebranie przedmiotu nagrody. Dając karę wychowan- kowi, należy ją odnieść do jego zachowania w sposób przemyślany i adekwatny do sytuacji. W przypadku kar, podobnie jak w przypadku nagród, wychowanek musi dostać jasną informację, za co dostał karę, by móc w przyszłości unikać tego rodzaju zachowań (Robertson, 2004).

Drugą kategorią metod stosowanych w pracy opiekuńczo-wychowawczej są me- tody grupowe, polegające na „organizowaniu przez opiekuna-wychowawcę oddzia- ływania kilku osób na jednostkę w celu zmodyfikowania postaw bądź zachowań" (Górnicka, 2016, s.129). W skład metod grupowych wchodzą:

- metoda kształtowania odniesienia porównawczego,
- metoda kształtowania nacisku grupowego,
- metoda kształtowania systemu ról i norm grupowych,
- metoda kształtowania grupowych wzorów życia (Konarzewski, 1982, s. 22).

W metodzie kształtowania odniesienia porównawczego główną rolę odgrywa gru- pa. Pod wpływem jej działań organizowanych przez opiekuna-wychowawcę jednost- ka obserwuje postępowanie współuczestników, które później przyjmie jako własne. W metodzie nacisku grupowego wykorzystuje się rolę grupy rówieśniczej jako wy- znacznika postępowania. Metoda kształtowania ról i systemu norm grupowych pole- ga na „zorganizowaniu grupy wychowawczej tak, aby wytworzył się w niej wewnętrz- ny podział ról stanowiących o zachowaniu poszczególnych jej członków" (Górnicka, 2015, s. 130). Metoda kształtowania grupowych wzorców życia jest bardzo podobna do metody kształtowania ról i systemu norm grupowych. Opiekun-wychowawca or- ganizuje grupę tak, by obrała określony styl działania, a role pełnione przez człon- ków grupy stanowiły wewnętrzny system reguł. Istnienie wielu metod w pracy opie- kuńczo-wychowawczej powoduje, że opiekun-wychowawca nie posługuje się nigdy jedną. Jeżeli spełni warunek dobrej znajomości możliwości i umiejętności swoich wychowanków, może stosować różne metody w zależności od sytuacji czy okoliczno- ści, konfigurować je, wzbogacać oraz modyfikować stosownie do potrzeb własnych.

IX. Formy działalności opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy

Formy działalności opiekuńczo-wychowawczej świetlicy rozpatruje się zwykle pod kątem dwóch kryteriów:

- kryterium przedmiotu aktywności,
- kryterium relacji, w jakie wchodzi wychowanek (Zarzecki, 2012, s. 90).

W obręb pierwszego kryterium wchodzą zabawa, sztuka, sport, nauka oraz prace społeczno-użyteczne (Górnicka, 2016, s. 135). Zabawa to przyjemna aktywność dla uczniów w każdym wieku, którą wychowawca może umiejętnie wykorzystać, aby łatwiej osiągać zamierzone cele. Dzięki sztuce uczniowie przeżywają wewnętrznie oglądane dzieła, a także rozwijają twórczą ekspresję. Mają wtedy możliwość wyraże- nia tego, co czują, w inny sposób niż mówienie. W przypadku tworzenia grupowych prac artystycznych dochodzi walor współpracy z innymi osobami. Rozwijają się przy nich dodatkowo zdolności komunikacyjne uczniów (Stojak, 2007, s. 93). Podobnie jak sztuka sport zawiera w sobie elementy relacji społecznych, uczy życia, przyczy- nia się do kształtowania charakteru, pomaga konsekwentnie i z uporem dążyć do celu. Właściwie realizowana rywalizacja sportowa uszlachetnia człowieka. W sporcie respektuje się zasadę równych szans i poszanowania przeciwnika (Stepulak, 2014, s. 34). Nauka z kolei wpływa na osobowość wychowanka, który cierpliwie dąży do zdobycia wiedzy. Występuje w świetlicy w formach wszelkiego rodzaju działalności kół przedmiotowych, konkursów wiedzy czy samokształcenia. Prace społeczno-użyteczne wiążą się z podejmowaniem decyzji, a także braniem odpowiedzialności za nie. Może to być działalność opiekuńcza realizowana samorzutnie bądź podejmowa- na w sposób niezorganizowany, indywidualnie lub w nieformalnych grupach. Prace takie mogą też przyjmować formę działań charytatywnych (Pięta, 2004, s. 125). Ich efekt napawa dumą i podnosi prestiż osoby, która podjęła się wykonania działań.

Omawiając kryterium relacji, w jakie wchodzi wychowanek, należy zwrócić uwagę na formy: grupowe (zespołowe), zbiorowe oraz indywidualne (Zarzecki, 2012, s. 90). Formy grupowe, zwane też czasami zespołowymi, polegają na organizowaniu pracy w małych grupach. Są bardzo popularne w pracy opiekuńczo-wychowawczej, m.in. rozwijają predyspozycje komunikacyjne, współpracę grupową oraz zaspokajają potrzeby uznania i kontaktu z innymi osobami. Za to formy zbiorowe, jak sama nazwa wskazuje, kierowane bywają do całej zbiorowości podopiecznych przebywających w świetlicy szkolnej. Z racji podobieństwa do formy grupowej rozwijają te same umiejętności. Cechą różnicującą te dwie formy jest liczebność ich członków. Z kolei, jeśli chodzi o formy indywidualne, praca w nich opiera się wyłącznie na pracy samodzielnej. Celem tej formy jest zindywidualizowane kształtowanie określonych umiejętności wychowanka. Dziecko uczy się samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Do grupy tych form zalicza się także nowe formy arteterapii, cieszące się coraz większym zainteresowaniem: terapię zajęciową, muzykoterapię, terapię rysunkiem, biblioterapię oraz choreoterapię (Gładyszewska-Cylulko, 2011, s. 55). Zważywszy jednak na ich inwazyjny charakter, nie mogą być one prowadzone przez osoby nieuprawnione, co też znacznie zawęża ich dostępność w pracy świetlicy szkolnej. Ogół form stosowanych w świetlicy szkolnej bywa na tyle elastyczny, że daje się łączyć w trakcie zajęć formy przedmiotowe z organizacyjnymi. Dobór oraz sposób ich łączenia ze sobą wynika z obranego przez opiekuna-wycho- wawcę celu procesu opiekuńczo-wychowawczego. Decydując się na odpowiednią formę pracy z uczniami, należy zawsze brać pod uwagę cel działań, do którego ma zmierzać proces opiekuńczo-wychowawczy świetlicy. Trzeba uwzględniać przy tym

zmęczenie uczniów, dawać im możliwość odpoczynku, ale jednocześnie rozbudzać inicjatywę do dalszego samokształcenia i rozwijania się (Krajewska, 2011, s. 178).

X. Postrzeganie pracy świetlicy przez uczestników zajęć

Cel prowadzonych badań wynikał z chęci sprawdzenia merytorycznej realizacji zajęć prowadzonych z dziećmi w świetlicach szkolnych. Badając aktywność uczniów – uczestników procesu opiekuńczo-wychowawczego do realizowanego w świetlicy szkolnej w szkole podstawowej procesu opiekuńczo-wychowawczego, próbowano znaleźć odpowiedź na pytanie, czy świetlica wypełnia zadania, do których została powołana. Badania zaczęto prowadzić wczesną wiosną 2020 roku w losowo wybra- nych wiejskich szkołach wschodniej Małopolski, lecz z racji pandemii uzupełniono je jesienią 2021 roku w losowo wybranych wiejskich placówkach regionu południowego Mazowsza. Grupę respondentów stanowili uczniowie – uczestnicy zajęć świetlico- wych, którzy zgodzili się odpowiedzieć na pytania zadawane przez ankietera w dniu, kiedy był on w danej placówce. W sumie osiem osób niebędących nauczycielami prowadziło wywiady bezpośrednie w wylosowanych przez siebie placówkach. Do an- kietyzacji przygotowano 200 kwestionariuszy wywiadu. Do dalszych badań zakwalifi- kowano jedynie te ankiety (180 szt.), które wróciły poprawnie w całości uzupełnione. Najczęstszym powodem przebywania w świetlicy jest oczekiwanie na szkolny auto- bus, który jeździ o określonych porach. Jednak duży odsetek badanych uczniów uważa, że powodem ich przebywania w świetlicy są interesujące oraz atrakcyjne dla nich zaję- cia. Młodsi uczniowie w ogóle nie rozumieją kategorii czekania na autobus w ramach zajęć świetlicowych. Taki wynik badań oznacza, że świetlica pozostaje przede wszyst- kim miejscem, gdzie uczniowie mogą aktywnie i przyjemnie spędzić czas. Na pewno nie jest wyłącznie przechowalnią oczekujących na odebranie przez rodziców dzieci, jak czasami mylnie sądzą osoby niemające wiedzy o realizowanych w świetlicy zajęciach. Można się spodziewać, że w przypadku zapowiadanych w polityce oświatowej zmian co do likwidacji bądź zmniejszania objętości zadawanych prac domowych liczba dzieci przebywających na zajęciach w świetlicy stopniowo będzie wzrastać. Dyrektorzy szkół i organy je prowadzące muszą być przygotowani na to nowe wyzwanie edukacyjne.

Analizując wyniki badań odnoszących się do poczucia bezpieczeństwa dzieci w świetlicy, można zauważyć, że większość uczniów czuje się w niej bezpiecznie. To duży jej atut. Zapewnienie bezpieczeństwa należy do podstawowych potrzeb człowieka. Jeśli owa fundamentalna potrzeba zostaje zaniedbana, proces opiekuńczo-wy- chowawczy nie ma szans powodzenia. Niewielki odsetek badanych uczniów zgłasza uwagi odnośnie do swojego bezpieczeństwa w świetlicy. Należy jednak mieć nadzieję, że przyczyną tego stanu rzeczy mogły być różne pojedyncze, nieprzyjemne incydenty nierzutujące na ogólne poczucie dobrego bezpieczeństwa reszty respondentów. War- to jednak zawsze próbować przeciwdziałać nawet niewielkim przejawom przemocy, agresji lub zastraszania, które mogą występować w świetlicy.

Wyniki badań dość jednoznacznie wskazują na to, że większość uczniów korzystających ze świetlicy nie czuje większego zagrożenia ze strony żadnej grupy osób związanych ze świetlicą. Można przyjąć, że panująca w świetlicach atmosfera jest do-

Tabela 1. Przyczyny korzystania ze świetlicy szkolnej

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
Klasa	I–III		IV–VIII		Razem		I–III		IV–VIII		Razem			
Liczebność / Odpowiedź	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nie ma mnie kto odebrać	14	7,78	2	1,11	16	8,89	10	5,56	2	1,11	12	6,67	28	15,56
Czekam na autobus	0	0,00	40	22,22	40	22,22	0	0,00	46	25,56	46	25,56	86	47,78
Interesują mnie zajęcia	12	6,67	4	2,22	16	8,89	36	20,00	14	7,78	50	27,78	66	36,67
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

Tabela 2. Poczucie bezpieczeństwa w świetlicy szkolnej

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
Klasa	I–III		IV–VIII		Razem		I–III		IV–VIII		Razem			
Liczebność / Odpowiedź	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Czuję się bezpiecznie	24	13,33	38	21,11	62	34,44	40	22,22	60	33,33	100	55,56	162	90,00
Nie czuję się bezpiecznie	2	1,11	8	4,44	10	5,56	6	3,33	2	1,11	8	4,44	18	10,00
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

bra, sprzyjająca bezpieczeństwu dzieci. Minimalny odsetek uczniów ma jakieś obawy względem pracowników obsługi i innych nauczycieli, co może być wynikiem chwilowych indywidualnych uprzedzeń. Niewielki odsetek respondentów czuje zagrożenie ze strony kolegów/koleżanek, uczestników zajęć w świetlicy. To naturalne zjawisko, ponieważ uczniowie klas pierwszych czasami odczuwają strach przed starszymi kole- gami o wyższym wzroście, a wśród starszych uczniów takie odpowiedzi podyktowane mogły być chęcią wycofania się z ogólnych gier lub zabaw. Wśród udzielanych od- powiedzi ani razu nie wymieniono wychowawcy jako osoby, której dzieci się boją. Świadczy to o tym, że wychowawcy w badanych placówkach byli pozytywnie po- strzegani przez uczniów. Oznacza to, że uczniowie nie powinni mieć oporów w przy- padku poproszenia o ewentualną pomoc i w razie potrzeby ochronę (tabela 11).

Próbując określić ogólny stosunek uczniów co do przebywania w świetlicy, moż- na się pokusić o stwierdzenie, że większość badanych lubi tam przebywać. Dzieci czują się w świetlicy dobrze, ich potrzeby pod względem opieki i bezpieczeństwa są zaspokajane. Taki stan rzeczy wynika prawdopodobnie z szeregu różnych czynników związanych z realizacją procesu opiekuńczo-wychowawczego. Kilka procent respon- dentów nie lubi przebywać w świetlicy. Mogą na to wpływać jakieś przyczyny, choć najczęściej bywa nimi przymus przebywania tam z braku możliwości powrotu do domu (tabela 1). Pewien odsetek respondentów ma obojętny stosunek do pobytu w świetlicy szkolnej. Ta niejednoznaczność odpowiedzi wynika być może ze złego sa- mopoczucia w dniu badania, z trudności w życiu rodzinnym, a niewykluczone także, że z nieciekawego tematu zajęć realizowanych podczas pobytu w placówce w dniu badań.

Analiza otrzymanych wyników badań upoważnia do stwierdzenia, że największy odsetek uczniów w czasie przebywania w świetlicy szkolnej najczęściej odrabia zadania domowe. To jeden z głównych celów pracy świetlicy, do których została ona powołana, dlatego można powiedzieć, że badane świetlice wypełniają swoje zadania właściwie. Najmłodsi uczniowie najrzadziej się w nich uczą, a uczniowie z klas star- szych w zasadzie nie malują i nie rysują z własnej woli. Wolą się bawić lub grać w róż- nego rodzaju gry, przy których nie tylko odpoczywają, ale także pośrednio zdobywają wiedzę czy rozwijają potrzebne umiejętności. Co dziesiąty uczeń w świetlicy wskazał rozmowę jako najczęstszą formę spędzania tam czasu. Zajęcia świetlicowe zapewniają potrzebę kontaktu z rówieśnikami, niezwykle ważną na tym etapie rozwoju. Wśród młodszych dzieci znajdują się takie, które podczas przebywania w świetlicy najczę- ściej wykonują różnego rodzaju prace plastyczne. Ten typ pracy pozwala uczniom uzewnętrzniać emocje odnoszące się do wybranych tematów. Wyniki badań wskazują na to, że w świetlicy uczniowie nie przeszkadzają sobie wzajemnie w wykonywaniu różnych czynności. Mają też wybór, jeśli chodzi o rodzaj aktywności.

Przeważająca grupa respondentów nigdy się nie nudzi, przebywając w świetlicy. Dowodzi to tego, że pozostaje ona miejscem, w którym uczniowie zazwyczaj atrakcyjnie spędzają czas. Niewielki odsetek niekiedy się nudzi w świetlicy, co być może wynika ze słabszego ich samopoczucia w danym dniu lub mniejszej atrakcyjności pojedynczych zajęć. Są też tacy, którzy zawsze się w świetlicy nudzą. Można domnie- mywać, że w tej grupie znajdują się uczniowie przebywający w świetlicy z przymusu

Tabela 3. Poczucie zagrożenia od osób przebywających w świetlicy

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
Klasa	I–III		IV–VIII		Razem		I–III		IV–VIII		Razem			
Liczebność / Odpowiedź	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Wychowawca w świetlicy	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Kolegów/ koleżanek	4	2,22	2	1,11	6	3,33	6	3,33	20	11,11	26	14,44	32	17,78
Innych nauczycieli	2	1,11	3	1,67	5	2,78	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	2,78
Osób z obsługi	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	2,22	0	0,00	4	2,22	4	2,22
Nikogo	20	11,11	41	22,78	61	33,89	36	20,00	42	23,33	78	43,33	139	77,22
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

Tabela 4. Stosunek uczniów do przebywania w świetlicy

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
Klasa	I–III		IV–VIII		Razem		I–III		IV–VIII		Razem			
Liczebność / Odpowiedź	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pozytywny	24	13,33	30	16,67	54	30,00	28	15,56	26	14,44	54	30,00	108	60,00
Obojętny	1	0,56	6	3,33	7	3,89	10	5,56	28	15,56	38	21,11	45	25,00
Negatywny	1	0,56	10	5,56	11	6,11	8	4,44	8	4,44	16	8,89	27	15,00
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

Tabela 5. Najczęstsze czynności uczniów w świetlicy

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
Klasa	I–III		IV–VIII		Razem		I–III		IV–VIII		Razem			
Liczebność / Odpowiedź	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Odrabianie zadań domowych	11	6,11	26	14,44	37	20,56	22	12,22	31	17,22	53	29,44	90	50,00
Zabawy / gry	3	1,67	10	5,56	13	7,22	14	7,78	18	10,00	32	17,78	45	25,00
Rozmowy	1	0,56	8	4,44	9	5,00	3	1,67	6	3,33	9	5,00	18	10,00
Rysowanie / malowanie	5	2,78	0	0	5	2,78	4	2,22	0	0	4	2,22	9	5,00
Nauka	3	1,67	1	0,56	4	2,22	0	0	5	2,78	5	2,78	9	5,00
Czytanie	3	1,67	1	0,56	4	2,22	3	1,67	2	1,11	5	2,78	9	5,00
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

Tabela 6. Nudzenie się w świetlicy

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
Klasa	I–III		IV–VIII		Razem		I–III		IV–VIII		Razem			
Liczebność: / Odpowiedź	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nie nudzę się nigdy	18	10,00	30	16,67	48	26,67	36	20	47	26,11	83	46,11	131	72,78
Zawsze się nudzę	2	1,11	0	0,00	2	1,11	6	3,33	10	5,56	16	8,89	18	10,00
Czasami	6	3,33	16	8,89	22	12,22	4	2,22	5	2,78	9	5,00	31	17,22
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

Tabela 7. Działalność kół przedmiotowych w świetlicy

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
Klasa	I–III		IV–VIII		Razem		I–III		IV–VIII		Razem			
Liczebność / Odpowiedź	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	6	3,33	20	11,11	26	14,44	5	2,78	10	5,56	15	8,33	41	22,78
Nie	20	11,11	26	14,44	46	25,56	41	22,78	52	28,89	93	51,67	139	77,22
Nie wiem	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

i nie są zainteresowani żadnymi zajęciami proponowanymi przez wychowawcę czy też współpracą z innymi dziećmi. Wychowawcy świetlicy muszą być na takie osoby szczególnie wyczuleni i starać się, aby również dla nich istniała jakaś alternatywa zajęć pozwalająca uaktywnić ich pobyt w placówce. Może nimi być m.in. uczestniczenie w kołach przedmiotowych lub przygotowywanie spotkań z ciekawymi ludźmi.

Znaczna większość respondentów odpowiedziała, że w ramach ich świetlicy nie są prowadzone koła przedmiotowe. W niektórych placówkach jednak odbywa się taka forma pracy z uczniami. Żaden z respondentów nie przyznał się do braku wiedzy na ten temat. Należy więc mieć nadzieję, że koła przedmiotowe być może realizowane są odrębnie od zajęć w świetlicy i uczniowie nie utożsamiają ich z zajęciami w świetlicy.

Analiza wyników badań potwierdza, że duża grupa respondentów uczestniczyła w organizowanych w świetlicach spotkaniach z ciekawymi osobami. Tylko niewielka grupa respondentów stwierdziła, że w świetlicy nigdy nie organizowano tego rodza- ju spotkań. Można wnioskować, że nie wszyscy wykazują zainteresowanie zajęciami oraz atrakcjami organizowanymi przez nauczycieli świetlicy. Wybiórczość zaintereso- wań różną gamą zajęć potwierdzają też analizowane wcześniej dane w tabeli 7.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na to, że większość respondentów wi- dzi wychowawcę przez cały czas przebywania w świetlicy. Niewielki odsetek uczniów ze starszych klas znajduje miejsca pozostające poza wzrokiem wychowawców ze świe- tlicy. Można wnioskować, że wychowawcy przestrzegają obowiązujących przepisów w zakresie obowiązków zawodowych i nie pozostawiają podopiecznych bez opieki. To bardzo ważny element pracy z dziećmi, wpływający także na poczucie ich bezpie- czeństwa.

Analiza opracowanych danych pokazuje, że prawie 88 proc. respondentów lubi wychowawców ze świetlicy. Niewielki odsetek badanych nie ma na ten temat zdania, przy czym uczniowie młodsi byli bardziej zasadniczy w odpowiedziach. Zastanawiające jest to, że aż 10 proc. poddanych badaniom uczniów nie darzy wszystkich wychowaw- ców sympatią. To nie jest dobry wskaźnik. Można domniemywać, że istnieje w każdej placówce w świetlicy grupa nauczycieli o niewłaściwych metodach lub formach pracy z wychowankami. Należałoby zbadać, co bywa tego przyczyną, i jak najszybciej temu zaradzić. Świetlica powinna być miejscem, do którego dzieci chętnie przychodzą. Nie- właściwa postawa nauczycieli (bierność, urzędowość) odstrasza od pobytu w placówce i powoduje, że dzieci nie będą chciały w przyszłości w niej przebywać. Nauczyciel, którego uczniowie nie akceptują, nigdy nie będzie dla nich wzorem wychowawczym. Większość respondentów nie miała problemu ze zwróceniem się do wychowawcy świetlicy z prośbą o pomoc. Odnosząc się do wcześniejszych wyników przeprowa- dzonych badań, można domniemywać, że spora część wychowawców nie tylko że jest lubiana, ale także darzona przez wychowanków w świetlicy zaufaniem. Oznacza to również, że nauczyciele w świetlicy są znaczącymi osobami w szkole w procesie wychowania. Pewna grupa respondentów nigdy nie korzystała z pomocy wychowaw- ców w świetlicy. Być może nie przydarzyła im się jeszcze żadna tak trudna sytuacja, w której zmuszeni by byli poprosić o pomoc. Ale być może respondenci ci nie do- cenili wartości udzielanych im drobnych przysług przez wychowawców i nie ocenili tych sytuacji w kategoriach pomocy.

Tabela 8. Organizacja spotkań z ciekawymi osobami

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
Klasa	I–III		IV–VIII		Razem		I–III		IV–VIII		Razem			
Liczebność / Odpowiedź	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	22	12,22	40	22,22	62	34,44	44	24,44	52	28,89	96	53,33	158	87,78
Nie	4	2,22	6	3,33	10	5,56	2	1,11	10	5,56	12	6,67	22	12,22
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

Tabela 9. Ciągła obecność wychowawcy w świetlicy

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
Klasa	I–III		IV–VIII		Razem		I–III		IV–VIII		Razem			
Liczebność / Odpowiedź	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	26	14,44	44	24,44	70	38,88	46	25,56	55	30,56	101	56,11	171	95,00
Nie	0	0,00	2	1,11	2	1,11	0	0,00	7	3,89	7	3,89	9	5,00
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

Tabela 10. Sympatia względem wychowawcy

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
Klasa	I–III		IV–VIII		Razem		I–III		IV–VIII		Razem			
Liczebność / Odpowiedź	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	24	13,33	40	22,22	64	35,56	42	23,33	52	28,89	94	52,22	158	87,78
Nie wszystkich	2	1,11	4	2,22	6	3,33	4	2,22	8	4,44	12	6,67	18	10,00
Nie wiem	0	0,00	2	1,11	2	1,11	0	0,00	2	1,11	2	1,11	4	2,22
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

Tabela 11. Zwracanie się o pomoc do wychowawcy

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
Klasa	I–III		IV–VIII		Razem		I–III		IV–VIII		Razem			
Liczebność / Odpowiedź	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	24	13,33	36	20,00	60	33,33	42	23,33	47	26,11	89	49,44	149	82,78
Nie	2	1,11	10	5,56	12	6,67	4	2,22	15	8,33	19	10,56	31	17,22
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

XI. Podsumowanie

Podsumowując temat działalności opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej w świetlicy szkolnej, należy zauważyć, że jest to proces złożony, zależny od wielu czynników. Do najważniejszych z nich trzeba zaliczyć osobowość oraz kwalifikacje kadry pracującej w świetlicy, warunki lokalowe placówki i atrakcyjność oferty programowej. Żeby proces opiekuńczo-wychowawczy w świetlicy szkolnej mógł przebiegać właściwie, powinno się przestrzegać szeregu wytycznych zawartych w poszcze- gólnych aktach prawnych oraz dopełnić wszelkich starań, aby uczniowie korzystający z placówki czuli się w niej jak najlepiej. Najważniejszym ogniwem procesu opiekuń- czo-wychowawczego i dydaktycznego w świetlicy pozostaje wychowawca kreujący i realizujący cele przed nim postawione. Wyniki przeprowadzonych badań świadczą o aktywnej postawie wychowawców świetlicy względem wychowanków. Pokazują też, że nauczyciele pracujący w świetlicy wykazują się empatią w stosunku do dzie- ci, przez co proces opiekuńczo-wychowawczy spełnia swoją rolę. Wyniki badań po- twierdziły, że obecnie w świetlicach prowadzona jest merytoryczna praca nauczycieli z uczniami w niej przebywającymi. Nie można więc mówić, że stanowią tylko prze- chowalnię dzieci, jak często odbierana jest ich obecność tam przez osoby nieznające specyfiki pracy świetlicy.

Świetlice szkolne prawdopodobnie będą przechodzić w nieodległej przyszłości pewnego rodzaju przemianę. Zmierza ona w kierunku przejęcia części obowiązków opiekuńczo-dydaktycznych od rodziców. To w świetlicach uczniowie będą odrabiać zadania przeznaczone do realizacji poza lekcją w klasie. Potrzeba więc jeszcze wielu starań, aby stały się one miejscem całkowicie bezpiecznym i przyjaznym uczniom. Z pewnością konieczna staje się wytężona praca pedagogiczna i organizacyjna, aby nie tylko uczniowie, ale i rodzice zaczęli pozytywnie myśleć o możliwościach, jakie daje uczęszczanie na zajęcia świetlicowe. Może w efekcie świetlica przestanie być w odczuciu społecznym traktowana jak przechowalnia dzieci i zacznie się ją postrze- gać jako ważną formę edukacji szkolnej?

Zbigniew Ostrach

Autor jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (specjalizacja z oligofrenopedagogiki), adiunktem w Zakładzie Pedagogiki i Nauk Pomocniczych Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, autorem i współautorem ponad sześćdziesięciu publikacji w polskich i zagranicznych czasopismach naukowych oraz trzech książek.

Streszczenie

Świetlica to instytucja o charakterze opiekuńczo-wychowawczym, będąca częścią integral- ną szkoły. Wypełnia zadania uzupełniające proces opieki i wychowania uczniów w czasie, kiedy czekają oni na rozpoczęcie zajęć dydaktycznych lub po zakończeniu tych zajęć. Za- równo opieka, jak i wychowanie oraz realizacja zajęć dydaktycznych w świetlicy szkolnej są działaniami odrębnymi. Mimo to w prawidłowo realizowanej pracy w ramach zajęć świe-

tlicowych pozostają one we wspólnych zależnościach. Najważniejszym ogniwem dobrze funkcjonującej świetlicy jest osoba opiekuna-wychowawcy. Od jego kompetencji zależy to, jak odbierana jest rola świetlicy w oczach uczniów i ich rodziców. Wyniki przeprowadzonych badań świadczą o aktywnej postawie wychowawców świetlicy względem wychowanków.

Słowa kluczowe: świetlica, opieka, wychowanie, szkoła podstawowa, zadania wychowaw- cy świetlicy.

School Common Room as a Place of Didactic, Educational and Care Work in Perception of Primary School Pupils

Abstract

Common room is an educational and care institution. It forms an integral part of a school. Its function is to complement the educational and care process of the pupils before or after their school classes. Care, education and conduction of classes in a common room are se- parate tasks. Nonetheless they are mutually dependent if the common room activities are implemented properly. The most important element of a well-functioning common room is a common room teacher. Its competence determines how the role of a common room is perceived by pupils and their parents. The results of the conducted research suggest an active attitude of common room teachers toward their pupils.

Keywords: common room, care, education, primary school, role of common room teacher.

Bibliografia

Bereza, A., Wilczewska, A. (2015). *Świetlica szkolna na miarę XXI wieku*. Rozprawy Społecz- ne 3, (IX), s. 21–28.

Czerny, J. (2006). *Edukacyjne „primum non nocere"*. Prace naukowe Akademii im. Jana Dłu- gosza w Częstochowie. Tom XV, s. 11–15.

Dąbrowski, Z. (2006). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie* (t. 2). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Edwards, H.E. (2006). *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa: Wydawnictwo. Naukowe PWN.

Gajewska, G. (2004). *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka. Wybrane zagadnienia teorii, meto- dyki i praktyki wychowawczej*. Zielona Góra: Wydawca PEKW „GAJA".

Gładyszewska-Cylulko, J. (2011). *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Górnicka, B. (2016). *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej – wybrane zagadnienia. Podręcznik akademicki*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Kaczor, A. (2013). *Funkcjonowanie dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze świetlicy szkolnej*. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych. Tom LXVI, s. 229–241.

Kaczor, A. (2019). *Kompetencje wychowawcy świetlicy jako specyficznego miejsca wspomagania rozwoju dziecka*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce", vol. 14, nr 2 (52), s. 77–91.

Krajewska, B. (2011). *Świetlica szkolna – ważne ogniwo w procesie wychowania opiekuńczego dziecka*. Forum Pedagogiczne UKSW 1, s. 169–183.

Leppert, R. (2021). *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista* (*próba zarysowania pola problemowego*), [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych* (s. 223–232). Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls".

Łobocki, M. (2006). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Nowak, A., Stanek, A. (2016). *Kompetencje personalne i społeczne*. Poznań: Wydawnictwo Centrum Rozwoju Edukacji EDICON sp. z o.o.

Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK. Pery, A., Kmita, D. (2014). *Świetlica – szkolną przestrzenią czasu wolnego. Funkcjonowanie świetlic szkolnych, poradnik dla gmin i dyrektorów szkół*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Pięta, J. (2004). *Pedagogika czasu wolnego*. Warszawa: Wyższa Szkoła Ekonomiczna.

Ploch, L. (1997). *Praca wychowawcza z dziećmi upośledzonymi umysłowo w internacie*. Warsza- wa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Robertson, J. (2004). *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół. Dz.U. 2001 nr 61 poz. 624.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach. Dz.U. 2003 nr 6 poz. 69. Tekst jednolity: Dz.U. 2020 poz. 1604.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Dz.U. 2017 poz. 1575. Tekst jednolity: Dz.U. 2020 poz. 1289.

Rozporządzenie MEN z 24 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2017 r. poz. 1575).

Rozporządzenie MEN z 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. z 2019 poz. 502).

Skałbania, B., Ostrach, Z. (2018). *Proces stawania się nauczycielem w koncepcji kształcenia ustawicznego*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych", 4 (103), s. 108–113.

Sowisło, M.(2003). *Dla dobra dziecka. O warsztacie pracy nauczyciela-wychowawcy*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Stepulak, M.Z. (2014). *Psychologiczny wymiar wychowania poprzez sport*, [w:] M. Mazur (red.), *Wychowanie przez sport. Wielość spojrzeń i doświadczeń* (s. 29–43). Chełm: Pań- stwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie.

Stojak, G. (2007). *Świat wychowania przez sztuki piękne w polskiej szkole. Edukacyjne aspekty- wychowania przez sztukę w kształceniu nauczycieli plastyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Śliwerski, B. (2007). *Istota i sens wychowania – wokół kontekstów i znaczeń*, [w:] M. Dudziko- wa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscy- plinarne ujęcie*. (t. 1, s. 25–76). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – *Karta nauczyciela*. Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19. Tekst jednolity: Dz.U. 2021 poz. 1762.

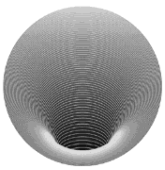
Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*. Dz.U. 1964 nr 9 poz. 59. Tekst jednolity: Dz.U. 2020 poz. 1359.

Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – *Kodeks cywilny*. Dz.U. 1964 nr 16 poz. 93. Tekst jednolity: Dz. U. 2020 poz. 1740.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatow*e. Dz.U. 2017 poz. 59.

Wojciechowska-Charlak, B. (2002). *Środowiska opiekuńczo-wychowawcze*. Kielce: Wszechni- ca Świętokrzyska.

Zarzecki, L. (2012). *Teoretyczne podstawy wychowania, teoria i praktyka w zarysie*. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.

Zięba-Kołodziej, B. (2012). *Instytucjonalne formy wsparcia rozwoju młodego pokolenia na przykładzie instytucji opiekuńczo-edukacyjnych: placówek internetowych i świetlicy szkolnej*, [w:] E. Wysocka (red.), *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne* (s. 381–406). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Zięba-Kołodziej, B., Róg, A. (2010). *Żeby świetlica nie była przechowalnią. Wskazówki organizacyjno-metodyczne.* Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP spółka z o.o.