

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 znaczenia rodziny dla rozwoju fizycznego oraz umysłowego młodego człowieka, a przede wszystkim prawidłowego rozwoju jego uczuć i postawy społecznej. Od stopnia, w jakim rodzice zaspokajają potrzeby dziecka, zależy jego wychowanie, pozycja w rodzinie i społeczeństwie, a to z kolei wpływa na kształtowanie się jego osobowości. Osobowość dziecka wspierana przez umiejętności i kompetencje zdobywane w trakcie szkolnej edukacji mają wpływ na życie społeczne.

Każda szkoła jest organizacją, w skład której wchodzi 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 wymagała 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 społeczne 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 efektywność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę 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 społecznych. 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 kontaktami 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 socjoekonomiczny, gdyż dzieci pochodzące z rodzin ubogich, wielodzietnych cechuje nieśmiałość (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 bezpieczny 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 modelu 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 Grzeszkiewicz (2011) twierdzi, że sposób funkcjonowania dziecka w relacjach z rówieśnikami zależy od stadium rozwoju dziecka, cech temperamentu, towarzyskości, doświadczeń wyniesionych z wcześniejszych kontaktów rówieśniczych oraz sytuacji, w jakiej dochodziło do kontaktów. Więzy z rówieśnikami są istotne w procesie socjalizacji. Dokonuje się ona poprzez modelowanie (naśladowanie), wzmocnienie pozytywne, polegające na udzieleniu pomocy, pochwały (wyliczenia odnoszące się do socjalizacji), uśmiech, spełnienie próśb, przyjazne uczucia oraz wzmocnienie negatywne, czyli krytykowanie, brak aprobaty, niespełnienie próśb i ignorowanie (Grzeszkiewicz, 2011).

Związek z rówieśnikami stanowi podstawę rozwoju umiejętności społecznych, a przede wszystkim komunikacji i współdziałania. Status dziecka w grupie rówieśniczej 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, Apelt i Ziółkowska, 2008, s.148). Nabyte kompetencje społeczne w oczywisty sposób ułatwiają dziecku funkcjonowanie w sytuacjach społecznych, w kontaktach z rówieśnikami. Dzieci wykazujące wysoki poziom kompetencji emocjonalnych osiągają wyższy status wśród rówieśników, co z kolei pobudza je do nawiązywania kontaktów i aktywnego realizowania ról w toku ich trwania (Sowińska, 2010). „Wejście w relacje z rówieśnikami pozwala na wymianę myśli, daje wielość perspektyw postrzegania 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 rówieśnikami stymulują także rozwój emocjonalny. To dzięki nim dziecko uczy się wyrażać emocje w sposób społecznie akceptowany, rozpoznawać stany emocjonalne partnerów, a także kształtuje zdolność do empatii i samokontroli emocjonalnej (Twardowski, 2008). Dzieci, które mają trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami, cierpią, ponieważ brak im pewności siebie, która ułatwia zdolność nawiązywania 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, rodzice, jak i – przede wszystkim najmłodszy – dzieci i młodzież. Izolacja społeczna, utrudniony 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 kompetencji należy umiejętność współpracy, nawiązywania relacji, rozwiązywania konfliktów. W czasie kształcenia zdalnego młodzi ludzie mieli bardzo ograniczony kontakt z rówieśnikami, 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. Jednym z elementów strategii ograniczenia jego rozprzestrzeniania jest ogłoszone przez WHO, ale również w aktach prawnych w Polsce, zalecenie zachowania we wzajemnych 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 specyfice przestrzeni i dokonujących się w niej relacji społecznych. Zjawisko to może być postrzegane negatywnie, jako coś, czego istnienie utrudnia osiągnięcie porozumienia, 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 celem 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 kompetencje 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 nauczycieli. Misją tej placówki oświatowej jest to, aby była ona bezpieczna, przyjazna i życzliwa uczniom. Do najważniejszych zadań szkoły należy stworzenie atrakcyjnego programu 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 instytucjami 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, która 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 rówieśniczych badanych uczniów. Z zebranych danych wynika, że codzienne kontakty z rówieśnikami deklarowała niespełna jedna czwarta badanych uczniów. Tyle samo twierdziło, 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 spotkałam 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 problemów psychicznych, co podnosili nauczyciele, psycholodzy, a także sami uczniowie. Można przypuszczać, że w okresie pandemii nasiliło się zjawisko cyberprzemocy, powodowane faktem, że uczniowie mieli ograniczony bezpośredni kontakt z rówieśnikami, 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. Odmienne 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 rówieśnikami.

Kolejnym istotnym zagadnieniem, wartym zbadania, pozostaje kwestia, czy uczniowie mieli możliwość współpracy zespołowej w trakcie pandemii. Pociuszający jest fakt, że uczniowie w czasie zdalnej nauki mogli ze sobą współpracować, tworząc 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 rozwoju młodego człowieka czas, który powinien być przeznaczony na kształtowanie się relacji interpersonalnych. Można przypuszczać, że okres pandemii był dla nich trudnym 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%). Odmiennego 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 komunikacja pozwala na wzajemny szacunek, przygotowuje do skutecznego podejmowania 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 deklaroowało, 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 izolacji 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 rozwoju i pomocy, takie jak mentoring, doradztwo, tutoring czy coaching. Pozwoli to z perspektywy ucznia na wzmocnienie poczucia koherencji, poznanie swoich mocnych stron i umiejętne ich wykorzystanie. Będzie to sprzyjać wzrostowi samooceny, 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 integrację uczniów oraz adaptację do warunków zdalnej edukacji. Trzeba przykładać większą wagę do wspierającej komunikacji z uczniami, która zapewni im bezpieczeństwo, 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 kształtowania 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 kształtowanie się jego osobowości. Osobowość dziecka wspierana przez umiejętności i kompetencje zdobywane w trakcie szkolnej edukacji mają wpływ na życie społeczne. Wśród wspomnianych kompetencji podkreśla się te, które sprzyjają budowaniu dobrych relacji interpersonalnych: 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 interpersonalnych 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 zdalnej*, [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: Wydawnictwo 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: Wydawnictwo 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 Montessorii – teoria i praktyka*. Łódź–Kraków: Wydawnictwo Palatum.
- Smółka, 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. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Twardowski, A. (2008). *Wpływ nauczających relacji z pełnosprawnymi rówieśnikami na rozwój 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.