

Umiejętności społeczne drogą do budowania postawy obywatelskiej dziecka w wieku przedszkolnym

STANISŁAWA KATARZYNA NAZARUK*

Akademia Bialska im. Jana Pawła II, Biała Podlaska

W części teoretycznej artykułu przedstawiono istotę obywatelskości dziecka w ujęciu relacji społecznej pomiędzy dorosłymi a dziećmi oraz kreowaną społeczną pozycją dziecka jako partnera dorosłego w procesach społecznego decydowania. W części empirycznej przedstawiono założenia metodologiczne badań przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 6–7 lat uczęszczających do kilku przedszkoli na terenie woj. lubelskiego. Celem badań było zdiagnozowanie poziomu umiejętności społecznych dzieci w wybranej grupie wiekowej (N=111) z uwzględnieniem zmiennych, takich jak płeć, wiek i miejsce zamieszkania. Wyniki badań pokazały różnice istotne statystycznie w poziomie umiejętności społecznych dzieci z uwzględnieniem płci. U niektórych dzieci stwierdzono brak ukształtowanych umiejętności społecznych, których deficyt może negatywnie wpływać na budowanie relacji interpersonalnych. Tym samym zarekomendowano w stosunku do tych dzieci podjęcie działań interwencyjnych, aby zapobiec dalszemu pogłębianiu tych deficytów.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko, postawa obywatelska, przedszkole, umiejętności społeczne, wiek przedszkolny.

Social skills as a way to build citizenship in the pre-school child

The theoretical part of the article presents the essence of the child's citizenship in terms of the social relationship between adults and children and the created social position of the child as a partner of adults in social decision-making processes. The empirical part presents the methodological assumptions of the research conducted among children aged 6–7 years attending several kindergartens in the Lublin Voivodeship. The aim of the study was to diagnose the level of social skills of children in the selected age group (N=111), taking into account variables such as gender, age and place of residence. The results of the study showed statistically significant differences in the level of social skills of children with respect to gender. Some children were found to lack formed social skills, the deficit of which may negatively affect the building of interpersonal relationships. Thus, interventions were recommended for these children to prevent further development of the deficit.

KEYWORDS: citizenship, child, pre-school, pre-school age, social skills.

Wprowadzenie teoretyczne

Współczesna idea budowania postawy obywatelskiej wśród dzieci wyrosła na Korczakowskim ujęciu dziecka i jego obywatelstwa, które najogólniej oznaczało udział dziecka w życiu społecznym i korzystanie przez nie w pełni z praw na mocy przynależności do wspólnoty (Szczepska-Pustkowska, 2012). Ten znany pedagog niemal w rewolucyjny sposób pokazał dziecko w innym świetle, jako „już człowieka”, jednostkę, której należy się szacunek, osobę, którą należy traktować poważnie i którą należy wysłuchiwać. Nazywał dziecko „już obywatelem”, „współobywatelem”. Odwołując się do prawa naturalnego, mówił o należnym dzieciom szacunku, o konieczności poważnego i sprawiedliwego traktowania spraw dziecka, poważnego traktowania opinii oraz woli dziecka, szacunku dla wypowiedzi dziecka, dla jego zdania i ocen, zarówno swoich, jak i cudzych spraw. Podkreślał, że podstawowym wskazaniem pedagogicznym jest uważne wysłuchiwanie dziecka, docenianie jego zdania i opinii oraz umożliwienie dziecku decydowania (Szczepska-Pustkowska, 2011, 2012). Korczakowski obraz dziecka jako człowieka zdolnego do dokonywania konstruktywnych wyborów i współdecydowania o rzeczywistości, stanowił fundament tworzonej przez tego wychowawcę i realizowanej w praktyce pedagogiki. Ten ponadczasowy wątek pedagogicznej myśli Janusza Korczaka ma szczególne znaczenie w odniesieniu do współczesnej koncepcji dziecka, partycypacji społecznej dzieci – dziecięcego obywatelstwa, człowieczeństwa dziecka, poszanowania dziecka, jego woli i decyzji oraz jego działania. Można z całą pewnością stwierdzić, że ten pedagog był twórcą pojęcia obywatelstwa dziecka w tym sensie, w jakim termin ten rozumiany jest obecnie. Dla Korczaka dziecko było „już obywatelem”, a nie obywatelem przyszłości, uprawnionym do decydowania, a nie biernym odbiorcą decyzji dorosłych, oceniającym, a nie tylko ocenianym (Śliwerski, 2003). Taki sposób wykreowania przez tego znanego pedagoga pojęcia obywatelskości dzieci jest spostrzegany jako prolog idei partycypacji społecznej dzieci wyrażonej ostatecznie w Konwencji o prawach dziecka przyjętej przez społeczność międzynarodową w 1989 roku. Wskazana konwencja umocowała formalnie spostrzeganie dziecka jako osoby mającej swoje zdanie, swoje poglądy oraz zdolnej do ich wyrażania. W tym sensie nadała dzieciom status pełnoprawnych obywateli i uczyniła obywatelskość dzieci jednym z podstawowych wymiarów ich współczesnego statusu (Dz. U. 1991 r., Nr 120, poz. 526).

Inni pedagogzy Allison James i Alan Prout w 1990 r. wskazali m.in. na elementy istotne z punktu widzenia partycypacji społecznej dzieci i ich obywatelstwa, tj. na znaczenie rozpatrywania dzieciństwa z uwzględnieniem punktu widzenia dzieci, ich perspektywy rzeczywistości i własnych problemów oraz spostrzegania dzieci jako aktywnych podmiotów konstruujących i określających swoje życie społeczne oraz życie innych i społeczności, w której są osadzone (Kehily, 2008; Samborska, 2018). Na spostrzeganie dziecka w ujęciu jego podmiotowości i w związku z tym na konieczność jej wspierania oraz na potrzebę wspierania dziecka w tworzeniu przez nie swoistej autonomii własnego świata i życia w relacji równości z dorosłymi i uznania zwracają uwagę współcześni pedagogzy, w tym Bogusław Śliwerski (2003).

Centralną kategorią współczesnego dyskursu o obywatelstwie dzieci jest partnerstwo oznaczające symetryczną relację, w której strony: dzieci i dorośli jako partnerzy współlistnieją, współuczestniczą, współdziałają, współpracują i współkonstruują w równości, we wzajemnym szacunku oraz w równouprawnieniu (Hart, 1992; Jarosz, 2016, 2017). Pedagog Maria Szczepska-Pustkowska zwraca przy tym uwagę, iż partnerstwo to, stanowi specyficzne połączenie autonomii i współzależności pokoleń, na którym korzystają zarówno dzieci, jak i dorośli, oraz iż prowadzi ono do powstania wspólnoty (2012).

Podsumowując zagadnienie dotyczące teoretycznego ujęcia obywatelskości dziecka, należy stwierdzić, że na tę kwestię można spojrzeć jak na postulowany obraz relacji społecznej, pomiędzy dorosłymi a dziećmi oraz na kreowaną społeczną pozycję dziecka jako partnera dorosłego w procesach społecznego decydowania. Partnerstwo to może być osiągnięte z jednej strony poprzez stwarzanie dzieciom warunków do samorealizacji i poszanowanie ich podmiotowości od samego początku, a z drugiej strony przez wzmacnianie w dzieciach poczucia podmiotowości i rozwijanie ich zdolności do decydowania, organizowania się, podejmowania działań społecznych dla innych, przyjmowania ról społecznych i budowania doświadczenia w tym zakresie, do wyrażania siebie, do tworzenia przekazu i informacji, do otrzymywania odpowiednio przygotowanej informacji.

W kształtowaniu postaw społecznych dzieci i budowaniu ich obywatelskości ogromną rolę pełni wychowanie przedszkolne. Postawy i umiejętności, które dzieci nabywają w przedszkolu, ułatwiają im udany start szkolny, procentują w szkole lepszymi wynikami w nauce, a w dorosłym życiu lepszym funkcjonowaniem społecznym i zawodowym (Karbowniczek, 2006; McGinnis i Goldstein, 2003; Milne, 2013). Są one kształtowane integralnie z innymi w każdym obszarze działalności przedszkola. Badanie i rozwijanie umiejętności społecznych u dzieci w ramach edukacji przedszkolnej nabiera szczególnego sensu, gdy jej zadania analizowane są przez pryzmat konstruktywizmu społecznego. Z początkiem wieku przedszkolnego u dzieci zaczyna dominować typ uczenia się spontaniczno-reaktywny. Rozwijają się świadomość, pojawiają się pierwsze efektywne uogólnienia, a wyznacznikiem zainteresowań dziecka przestaje być sytuacja sama w sobie, lecz sens i znaczenie, jakie się jej przypisuje (Karbowniczek, 2006; Kienig, 2013). Pojawia się też typ działania nazwany przez Lwa S. Wygotskiego twórczym, w którym następuje przejście od myśli do sytuacji, czyli realizacja pomysłu. Osiągnięcie tego poziomu rozwoju umysłowego oznacza możliwość rozpoczęcia programowego wspierania rozwoju określonych umiejętności i kompetencji (w tym społecznych), o ile ten program uwzględnił będzie wewnętrzny program dziecka. Sensytywność okresu przedszkolnego na oddziaływanie kształtujące kompetencje społeczne dzieci wynika również z faktu, że w tym czasie „pojawiają się też pierwsze wewnętrzne instancje etyczne i zaczynają się kształtować zasady etyczne. I wreszcie w tym właśnie wieku tworzy się u dziecka to, co można nazwać pierwotnym zarysem dziecięcego światopoglądu” (Wygotski, 1971).

O potrzebie kształtowania i wzmacniania umiejętności społecznych dzieci już na etapie edukacji przedszkolnej mówią specjaliści, przede wszystkim pedagodzy i psychologowie, opisując kompetencje społeczne jako determinanty ich sukcesu (Jakubowska, 1996). W dłuższej perspektywie czasowej i wobec wymogów cywilizacyjnych umiejętności „miękkie” powiązane z kompetencjami społecznymi determinują życiowy (zawodowy i osobisty) sukces człowieka (Argyle, 2001; Ciecuch, 2013; McGinnis i Goldstein, 2003). Z przeprowadzonych przez Magdalenę Czub badań wynika, że dzieci charakteryzujące się wysokim poziomem umiejętności nawiązywania interakcji z innymi, rozpoznawania i wyrażania emocji oraz regulowania własnych stanów emocjonalnych, posiadają wyższą gotowość szkolną i, co za tym idzie, osiągają dobre wyniki w nauce w pierwszych jej latach (Czub, 2014). Zdolność do nawiązywania opartej na zaufaniu relacji z nauczycielem koreluje pozytywnie z osiągnięciami uczniów w czytaniu i matematyce, a przez to zwiększa prawdopodobieństwo sukcesu w szkole. Skutkuje to również obniżaniem absencji szkolnej (Nazaruk, 2022).

Mając na uwadze znaczenie kształtowania postaw i umiejętności społecznych dzieci w aspekcie ich przygotowania do życia w społeczeństwie, nie tylko w okresie dzieciństwa, ale również na kolejnych etapach życia, oraz biorąc pod uwagę oczekiwania dziecka jako

podmiotu wychowania i edukacji, zauważono potrzebę przeprowadzenia badań pedagogicznych o charakterze diagnostycznym w wybranych przedszkolach. Główny problem badań sformułowano w formie pytania: Jaki poziom umiejętności społecznych osiągnęły dzieci w wieku od 6 do 7 lat uczęszczające do przedszkoli i czy będzie potrzeba podjęcia w stosunku do niektórych z nich specjalistycznej pomocy pedagogiczno-psychologicznej? Ten główny problem skonkretyzowano w trzech problemach szczegółowych:

1. Jaki poziom umiejętności społecznych osiągnęły badane dzieci?
2. Czy poziom umiejętności społecznych badanej grupy dzieci zmienia się w zależności od płci, wieku i miejsca zamieszkania?
3. Czy w badanej grupie dzieci wystąpiły trudności w zakresie rozwoju społecznego, które będą wymagały podjęcia specjalistycznych działań?

1. Założenia metodologiczne badań

Badania pedagogiczne przeprowadzono wśród 111 dzieci w wieku od 6 do 7 lat na terenie kilku przedszkoli w woj. lubelskim w lutym i marcu 2022 roku. W badaniach zastosowano autorskie narzędzie badawcze zwane „Arkuszem umiejętności społecznych dzieci w wieku 5–9 lat”, ponieważ do badanej problematyki w grupie wiekowej dzieci 6- i 7-letnich na stan obecny nie stwierdzono polskich standaryzowanych narzędzi pomiaru. W swojej strukturze arkusz zawiera podskale, do których przypisano szczegółowe umiejętności.

Podskala A: Dziecko komunikuje się z rówieśnikami i dorosłymi, werbalnie i pozawerbalnie – składa się z 16 stwierdzeń opisujących przejawianą komunikację dziecka zarówno w formie werbalnej, jak i pozawerbalnej.

Podskala B: Dziecko radzi sobie w sytuacjach trudnych – składa się z 17 stwierdzeń dotyczących przejawianego zachowania i umiejętności reagowania dziecka w sytuacjach trudnych.

Podskala C: Dziecko jest wrażliwe na uczucia i potrzeby innych, okazuje pomoc innym – składa się z 17 stwierdzeń związanych z poznaniem zachowania dziecka w sytuacjach, gdy drugiej osobie dzieje się krzywda, okazywania empatii, pomocy innej osobie.

Podskala D: Samoograniczenia dziecka – składa się z 11 stwierdzeń związanych z poznaniem powstrzymywania się od zachowań agresywnych, panowania nad złością, powstrzymywania złości, panowania nad swoim zachowaniem, które może kogoś zranić, i in.

W strukturze wymienionego narzędzia zastosowano czterostopniową skalę Likerta, dzięki której określono w skali punktowej poziom umiejętności społecznych badanej grupy dzieci (Rubacha, 2008). Możliwym odpowiedziom przypisano następujące punkty: zdecydowanie tak – 3 pkt, raczej tak – 2 pkt, raczej nie – 1 pkt i zdecydowanie nie – 0 pkt. Zanim zastosowano wymienione narzędzie w badaniach właściwych, przeprowadzono badanie próbne, które posłużyło w doprecyzowaniu budowy narzędzia. W celu pozyskania rzetelnych wyników badań arkusze do diagnozy wydrukowano i przekazano nauczycielom – wychowawcom dzieci w grupach przedszkolnych. Wypełnienie arkuszy przez nauczycieli mających kompetencje do przeprowadzania diagnozy pedagogicznej zapewniło profesjonalny przebieg badań i ich rzetelność. Na podstawie otrzymanych wyników dokonano ilościowej analizy statystycznej. Policzone średnie arytmetyczne. W celu wykrycia różnic istotnych statystycznie zastosowano nieparametryczny test U Manna-Whitneya. W przypadku porównania domen zastosowano test ANOVA Friedmana oraz test post hoc Friedmana. We wszystkich analizowanych przypadkach, przyjęto poziom istotności $p < 0,05$. Opracowanie statystyczne wykonano przy zastosowaniu programu STATISTICA v. 13.0 PL oraz Microsoft Office 2010.

2. Uczestnicy badań

Szczegółowe dane dzieci biorących udział w badaniu znajdują się w dokumentacji autorki badań i u dyrektorki placówek przedszkolnych. Przed przystąpieniem do badań rodzice wyrazili zgodę na udział swojego dziecka w projekcie badawczym. Liczbę i odsetek dzieci z uwzględnieniem płci, wieku i miejsca zamieszkania przedstawiono w Tabeli 1.

Tabela 1

Liczba, wiek i płeć badanej grupy dzieci

Zmienna	N	%
Płeć		
Dziewczynki	56	50,5
Chłopcy	55	49,5
Wiek		
6 lat	50	45,0
7 lat	61	55,0
Miejsce zamieszkania		
Miasto	60	54,0
Wieś	51	46,0

Źródło: opracowanie własne.

3. Wyniki badań

Za pomocą wymienionego narzędzia przeznaczonego do diagnozy umiejętności społecznych dzieci pozyskano dane, które posłużyły do określenia poziomu umiejętności dzieci z poszczególnych podskal. Uzyskane średnie pokazały, że poziom umiejętności społecznych dzieci nie jest na jednakowym poziomie.

W Tabeli 2 przedstawiono zbiorcze zestawienie opracowanych danych z podskali A, czyli jak dziecko komunikuje się z rówieśnikami i dorosłymi, werbalnie i pozawerbalnie.

Tabela 2

Dane z podskali A: Dziecko komunikuje się z rówieśnikami i dorosłymi, werbalnie i pozawerbalnie

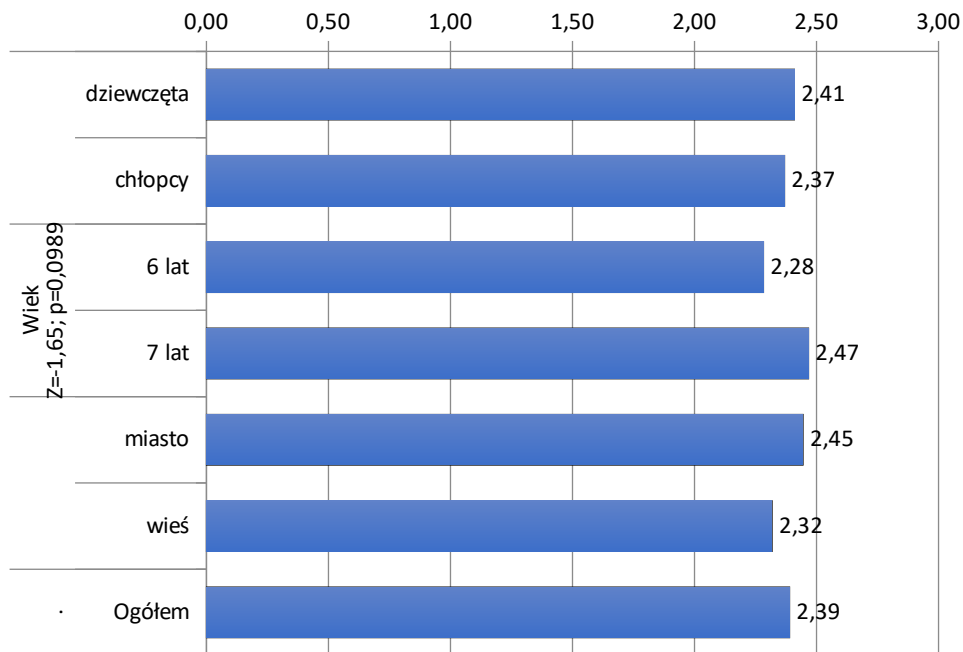
Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	Średnia arytm.	Odch. Stand.	Minimum	Maksimum	Wsp. Z mn.
A.1	rozumie polecenia dorosłych	2,69	0,50	1,00	3,00	18,42
A.2	słucha uważnie, koncentruje się na poleceniach	2,35	0,68	1,00	3,00	28,83
A.3	rozumie intencje innych	2,35	0,66	1,00	3,00	27,92
A.4	potrafi powiedzieć o sobie, zna swoje pochodzenie i środowisko rodzinne	2,54	0,61	1,00	3,00	23,88
A.5	jasno wyraża swoje potrzeby	2,42	0,62	1,00	3,00	25,79

Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	Średnia arytm.	Odch. Stand.	Minimum	Maksimum	Wsp. Z mn.
A.6	potrafi wyrażać emocje w sposób werbalny	2,30	0,64	0,00	3,00	27,93
A.7	adekwatnie wyraża emocje w sposób niewerbalny	2,27	0,61	0,00	3,00	26,83
A.8	potrafi zainicjować rozmowę z kolegą/koleżanką	2,49	0,65	1,00	3,00	26,15
A.9	potrafi kontynuować zainicjowaną rozmowę	2,55	0,63	1,00	3,00	24,62
A.10	zna podstawowe symbole komunikowania pozawerbalnego	2,34	0,58	1,00	3,00	24,99
A.11	ma zdolność do mówienia o własnych uczuciach	2,04	0,76	0,00	3,00	37,42
A.12	potrafi logicznie budować zdania i posługiwać się poprawnie językiem ojczystym	2,48	0,65	1,00	3,00	26,29
A.13	potrafi zakomunikować swój nastrój, wskazać problem	2,25	0,69	0,00	3,00	30,67
A.14	rozumie, że rozmowa jest sposobem nawiązywania relacji z innymi ludźmi	2,39	0,73	0,00	3,00	30,35
A.15	w zrozumiały sposób komunikuje się z dziećmi i dorosłymi	2,48	0,65	0,00	3,00	26,29
A.16	dokonyuje autoprezentacji (dzieli się swoimi myślami, uczuciami)	2,30	0,76	0,00	3,00	33,25
A.	Ogółem	2,39	0,41	1,00	3,00	17,36

Źródło: opracowanie własne.

Średni poziom komunikacji dziecka z rówieśnikami i dorosłymi mierzony w skali od 0 do 3 wyniósł 2,39 +/- 0,41. Najwyżej została oceniona umiejętność rozumienia polecenia dorosłych (2,69 +/- 0,50), kontynuowania zainicjowanej rozmowy (2,55 +/- 0,63) oraz umiejętność opowiedzenia o sobie i swojej rodzinie (2,54 +/- 0,61). Najniżej została oceniona umiejętność dotycząca zdolności dziecka do mówienia o swoich uczuciach (2,04 +/- 0,76), okazywania swojego nastroju, wskazania problemu (2,25 +/- 0,69) oraz umiejętność adekwatnego wyrażania emocji w sposób niewerbalny (2,27 +/- 0,61). Najwyższe zróżnicowanie badanych dzieci stwierdzono w przypadku umiejętności mówienia o własnych uczuciach (37,42%) oraz umiejętności dokonywania autoprezentacji (dzielenia się swoimi myślami, uczuciami) (33,25%).

W kwestii badania wpływu wybranych zmiennych na ogólny poziom umiejętności dziecka w zakresie komunikacji z rówieśnikami i dorosłymi analiza statystyczna nie wykazała istotnego zróżnicowania w żadnym z analizowanych przypadków (Rysunek 1).



Rysunek 1. Komunikacja dziecka z rówieśnikami i dorosłymi a wybrane cechy badanych.

Z – wartość testu U Manna-Whitneya;

* – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

W Tabeli 3 przedstawiono zbiorcze zestawienie opracowanych danych z podskali B, czyli jak dziecko radzi sobie w sytuacjach trudnych.

Tabela 3

Dane z podskali B: Dziecko radzi sobie w sytuacjach trudnych

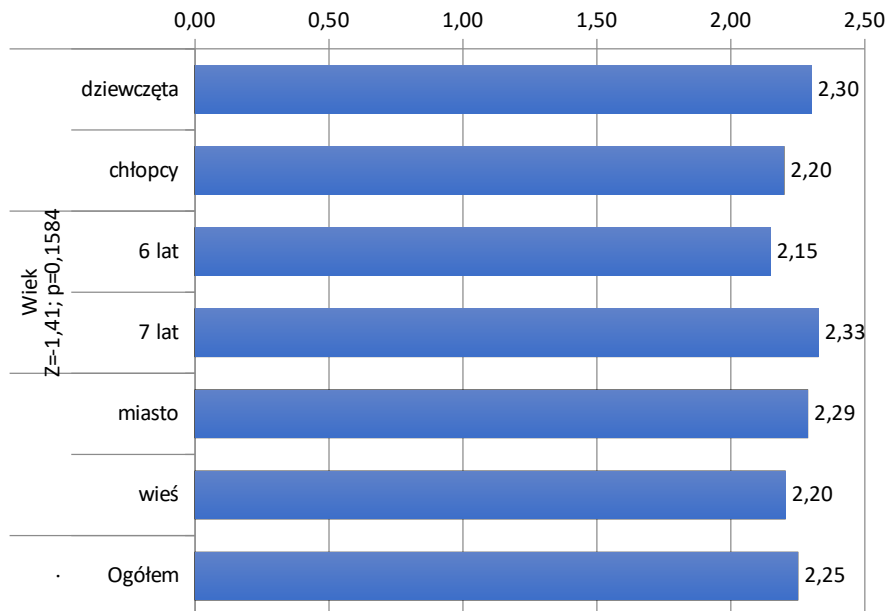
Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	Średnia aryt.	Odch. stand.	Mini-mum	Maksi-mum	Wsp. z mn.
B.1	samodzielnie i wytrwale podejmuje próby poradzenia sobie z trudnością	2,15	0,77	0,00	3,00	35,64
B.2	wykazuje inicjatywę przy rozwiązywaniu i łagodzeniu konfliktu	2,03	0,70	0,00	3,00	34,33
B.3	nie wybucha złością	2,24	0,92	0,00	3,00	40,97
B.4	nie reaguje płaczem	2,08	0,86	0,00	3,00	41,15
B.5	nie reaguje gniewem, nie obraża się	2,17	1,01	0,00	3,00	46,75
B.6	szuka oparcia w nauczycielu w sytuacji trudnej	2,35	0,68	1,00	3,00	28,83

Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	Średnia arytm.	Odch. stand.	Minimum	Maksimum	Wsp. z mn.
B.7	potrafi (zwrócić się o pomoc i wytłumaczyć, na czym polega trudność) prosić o pomoc osobę dorosłą	2,63	0,57	1,00	3,00	21,52
B.8	okazuje radość z pokonania trudności	2,63	0,49	2,00	3,00	18,42
B.9	potrafi opanować złość i agresję	2,17	0,83	0,00	3,00	38,17
B.10	potrafi pogodzić się z porażką	2,13	0,70	0,00	3,00	32,70
B.11	zna swoje obowiązki i prawa	2,58	0,55	1,00	3,00	21,41
B.12	potrafi być asertywne	2,24	0,64	1,00	3,00	28,71
B.13	potrafi przyjąć krytykę	2,17	0,65	0,00	3,00	30,17
B.14	wyraża złość i gniew w sytuacjach, które są dla niego trudne, w sposób akceptowany w grupie	1,90	1,00	0,00	3,00	52,71
B.15	potrafi opisać swoje uczucia	2,06	0,73	0,00	3,00	35,72
B.16	radzi sobie w sytuacjach konfliktu z pomocą nauczyciela lub samodzielnie	2,30	0,72	0,00	3,00	31,58
B.17	wykazuje motywację do działania i poznawania siebie, innych i otaczającego świata	2,42	0,69	0,00	3,00	28,48
B.	Ogółem	2,25	0,45	0,94	3,00	19,82

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zaprezentowanych w Tabeli 3 wynika, że średni poziom umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych przez dziecko w skali od 0 do 3 wyniósł 2,25 +/- 0,45. Najwyżej została oceniona umiejętność świadcząca o tym, że dziecko potrafi (zwrócić się o pomoc i wytłumaczyć, na czym polega trudność) prosić o pomoc osobę dorosłą (2,63 +/- 0,57), umiejętność okazywania radości z pokonania trudności (2,3 +/- 0,49) oraz umiejętność, która wskazuje, że dziecko zna swoje obowiązki i prawa (2,58 +/- 0,55). Najniżej została oceniona umiejętność wyrażania przez dziecko złości i gniewu w sytuacjach, które są dla niego trudne, w sposób akceptowany w grupie (1,90 +/- 1,00), umiejętność wykazywania inicjatywy przy rozwiązywaniu i łagodzeniu konfliktu (2,03 +/- 0,70) oraz umiejętność opisanie swoich uczuć (2,06 +/- 0,73). Najwyższe zróżnicowanie badanych dzieci stwierdzono w ocenie umiejętności: dziecko nie reaguje gniewem, nie obraża się (46,75%).

W kwestii badania wpływu wybranych zmiennych na ogólny poziom umiejętności dziecka w zakresie radzenia sobie w sytuacjach trudnych analiza statystyczna nie wykazała istotnego zróżnicowania w żadnym z analizowanych przypadków (Rysunek 2).



Rysunek 2. Dane z podskali B: Umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych przez dziecko a wybrane cechy badanych.

Z – wartość testu U Manna-Whitneya.

* – istotne różnicowanie przy $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

W Tabeli 4 przedstawiono zbiorcze zestawienie opracowanych danych z podskali C, czyli dziecko jest wrażliwe na uczucia i potrzeby innych, okazuje pomoc innym.

Tabela 4

Dane z podskali C: Dziecko jest wrażliwe na uczucia i potrzeby innych, okazuje pomoc innym

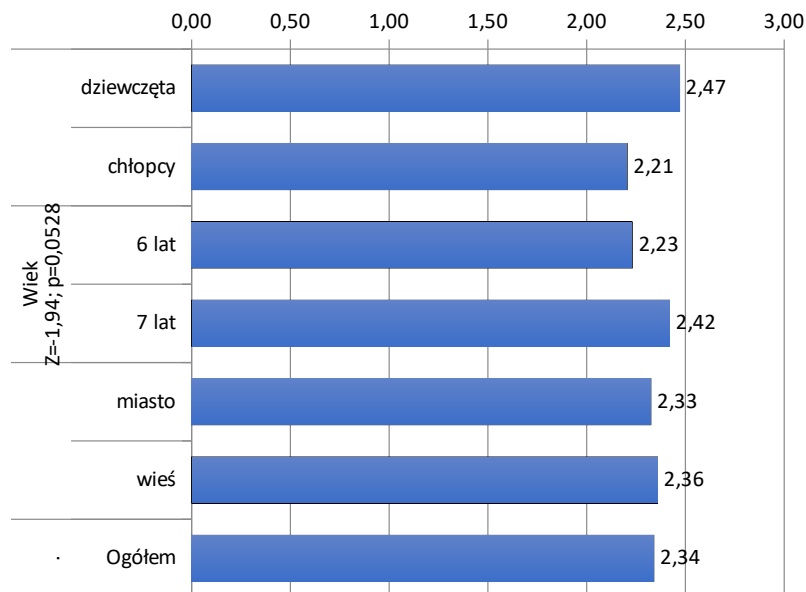
Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	Średnia aryt.	Odch. Stand.	Minimum	Maksimum	Wsp. zm.
C.1	okazuje empatię koleżankom i kolegom	2,38	0,64	0,00	3,00	26,92
C.2	chętnie pomaga innym	2,31	0,60	1,00	3,00	25,97
C.3	potrafi dzielić się z innymi	2,42	0,62	1,00	3,00	25,79
C.4	rozumie sytuację, gdy drugiej osobie dzieje się krzywda	2,45	0,53	1,00	3,00	21,58
C.5	rozumie uczucia innych	2,35	0,56	1,00	3,00	23,94
C.6	potrafi zrezygnować z jakiegoś swojego dobra na rzecz drugiej osoby	2,25	0,67	0,00	3,00	29,74
C.7	rozumie, co oznacza szacunek dla drugiej osoby	2,38	0,64	1,00	3,00	26,92

Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	Średnia arytm.	Odch. Stand.	Minimum	Maksimum	Wsp. zm.
C.8	potrafi nazywać swoje emocje	2,21	0,77	0,00	3,00	34,96
C.9	potrafi kontrolować swoje emocje	2,07	0,74	0,00	3,00	35,89
C.10	zna poczucie winy i rozumie sens poniesionej kary	2,28	0,78	0,00	3,00	34,10
C.11	Odczuwa potrzebę i przyjemność ze spędzania czasu wolnego z rówieśnikami	2,63	0,62	0,00	3,00	23,35
C.12	ma świadomość i potrafi opisać odczuwane emocje	2,18	0,76	0,00	3,00	34,89
C.13	wyraża swój stan emocjonalny za pomocą głosu lub ruchu	2,32	0,65	0,00	3,00	27,96
C.14	wykazuje cierpliwość, np. podczas oczekiwania na swoją kolej	2,32	0,69	1,00	3,00	29,79
C.15	stosuje się do ustalonych zasad w czasie gier, zabaw, zajęć, szczególnie dotyczących bezpiecznego zachowania	2,38	0,70	0,00	3,00	29,59
C.16	ma świadomość niebezpieczeństw wynikających z nieprzestrzegania zakazów	2,48	0,71	0,00	3,00	28,82
C.	Ogółem	2,34	0,43	1,00	3,00	18,27

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zawartych w Tabeli 4 wynika, że średni poziom umiejętności w podskali C: Dziecko jest wrażliwe na uczucia i potrzeby innych, okazuje pomoc innym w skali od 0 do 3 wyniósł 2,34 +/- 0,43. Najwyżej została oceniona umiejętność świadcząca o tym, że dziecko odczuwa potrzebę i przyjemność ze spędzania czasu wolnego z rówieśnikami (2,63 +/- 0,62) oraz ma świadomość niebezpieczeństw wynikających z nieprzestrzegania zakazów (2,48 +/- 0,71). Najniżej została oceniona umiejętność kontrolowania swoich emocji (2,07 +/- 0,74). Najwyższe zróżnicowanie badanych dzieci stwierdzono w ocenie umiejętności: dziecko potrafi kontrolować swoje emocje (35,89%).

W przypadku badania wpływu wybranych zmiennych na ogólny poziom umiejętności dziecka w zakresie jego wrażliwości na uczucia i potrzeby innych, okazywanie pomocy innym, analiza statystyczna wykazała istotne zróżnicowanie w zależności od płci (Rysunek 3).



Rysunek 3. Dane z podskali C: dziecko jest wrażliwe na uczucia i potrzeby innych, okazuje pomoc innym a wybrane cechy respondentów.

Z – wartość testu U Manna-Whitneya;

* – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

W Tabeli 5 przedstawiono zbiorcze zestawienie opracowanych danych z podskali D.

Tabela 5

Dane z podskali D: samoograniczenia dziecka

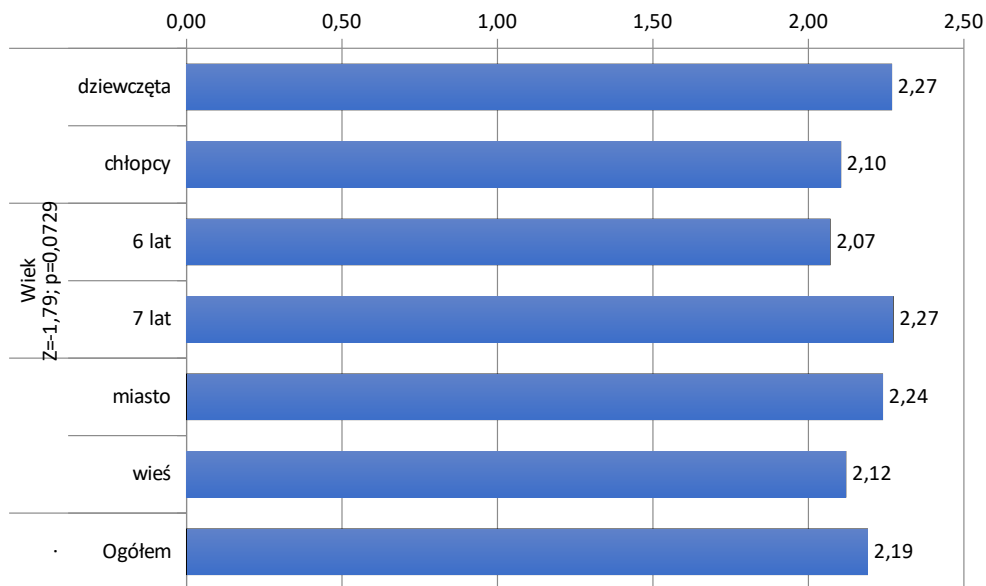
Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	Średnia aryt.	Odch. Stand.	Minimum	Maksimum	Wsp. z mn.
D.1	powstrzymuje się od zachowań agresywnych	2,39	0,75	0,00	3,00	31,16
D.2	potrafi panować nad złością, powstrzymać złość	2,35	0,78	0,00	3,00	33,01
D.3	potrafi powstrzymać płacz	2,10	0,78	1,00	3,00	37,05
D.4	nie dokucza i nie przeszkadza innym	2,38	0,78	0,00	3,00	32,82
D.5	szanuje swoje prace, jak i prace kolegów i koleżanek	2,52	0,67	0,00	3,00	26,70
D.6	jest uległe w stosunku do rówieśników	1,85	0,82	0,00	3,00	44,55
D.7	jest drażliwe, miewa częste zmiany nastroju	1,42	1,13	0,00	3,00	79,41

Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	Średnia arytm.	Odch. Stand.	Minimum	Maksimum	Wsp. z mn.
D.8	jest radosne, spontaniczne, okazuje swój nastrój głośnym śmiechem	2,37	0,70	0,00	3,00	29,66
D.9	kontroluje swoje zachowania pod wpływem napięcia emocjonalnego	2,13	0,79	0,00	3,00	37,22
D.10	potrafi zapanować nad swoim zachowaniem, które może innych zranić	2,23	0,76	0,00	3,00	34,14
D.11	poprzez swoje zachowanie tworzy dobrą atmosferę w grupie	2,32	0,81	0,00	3,00	34,71
D.	Ogółem	2,19	0,43	0,55	2,73	19,85

Źródło: opracowanie własne.

Z Tabeli 5 wynika, że średni poziom umiejętności w podskali D: samoograniczenia dziecka w skali od 0 do 3 wyniósł 2,19 +/- 0,43. Najwyżej została oceniona umiejętność dotycząca tego, że dziecko szanuje swoje prace, jak i prace kolegów i koleżanek (2,52 +/- 0,67). Najniżej została oceniona umiejętność świadcząca o tym, że dziecko jest drażliwe, miewa częste zmiany nastroju (1,42 +/- 1,13) oraz jest uległe w stosunku do rówieśników (1,85 +/- 0,82). Najwyższe zróżnicowanie badanych dzieci stwierdzono w ocenie umiejętności: dziecko jest drażliwe, miewa częste zmiany nastroju (79,41%).

W kwestii badania wpływu wybranych zmiennych na ogólny poziom umiejętności dziecka w zakresie jego samoograniczeń, analiza statystyczna nie wykazała istotnego zróżnicowania w żadnym z analizowanych przypadków (Rysunek 4).



Rysunek 4. Samoograniczenia dziecka a wybrane cechy respondentów.

Z – wartość testu U Manna-Whitneya;

* – istotne różnicowanie przy $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski

Przeprowadzone badania umiejętności społecznych dzieci w wieku od 6 do 7 lat, które uczęszczały do kilku przedszkoli w woj. lubelskim, pozwoliły określić poziom umiejętności społecznych całej badanej grupy z uwzględnieniem płci, wieku i miejsca zamieszkania. Głównym zadaniem placówek przedszkolnych jest tworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju dzieci. Wśród obszarów wymagających szczególnego namysłu pozostaje rozwój społeczny – jego stymulacja jest realnym przejawem wyrównywania szans edukacyjnych i w tym sensie spełnia kolejne z ważnych działań przedszkola. Realizacja tego działania wymaga podejmowania zaplanowanych zadań zorientowanych na organizowanie okoliczności stymulujących i wspierających rozwój umiejętności społecznych, zwłaszcza tych dzieci, u których rozwój w tym zakresie jest zaburzony lub zahamowany.

Wyniki badań i ich analiza statystyczna pokazały różnice w poziomie umiejętności społecznych dzieci z uwzględnieniem płci. Odnotowano umiejętności, w których opanowaniu dzieci miały trudności. W związku z tym rekomenduje się podjęcie w stosunku do niektórych dzieci zaplanowanych w sposób profesjonalny działań interwencyjnych, aby zapobiec dalszemu pogłębianiu deficytów tych umiejętności. Wydaje się jednak, że oprócz analizy statystycznej wyników wskazana jest także refleksja psychologiczno-pedagogiczna, która nasuwa się w efekcie przeprowadzonych badań. Oto z jednej strony wyniki badań można zinterpretować jako ogólnie zadawalające z punktu widzenia oczekiwanych umiejętności społecznych i przewidywanych jako pożądane w grupie badanych dzieci. Nie potwierdziły się bowiem przypuszczenia i powszechnie głoszone poglądy, że w okresie izolacji społecznej, spowodowanej pandemią COVID-19 dzieci pozbawione kontaktów rówieśniczych będą wycofane społecznie i nie będą potrafiły odnaleźć się i funkcjonować w grupie społecznej. Równocześnie warto studiować entuzjazm chociażby z takiego powodu, że badania były przeprowadzone na niewielkiej liczebnie grupie. Z drugiej strony przeprowadzone badania pozwoliły pokazać konieczność prowadzenia systematycznych diagnoz opartych na obserwacji zachowań uczniów, aby stwierdzić jakie umiejętności dziecko nabywa prawidłowo, a opanowanie jakich sprawia mu trudności. Przedstawione w artykule wyniki badań stanowią zaledwie pewien zarys koncepcji poznawania umiejętności społecznych dzieci przy uwzględnieniu jednak istniejących w tym obszarze możliwości i ograniczeń. W celu weryfikacji bądź potwierdzenia wniosków stwierdzonych na podstawie badań szczególnie zasadne wydaje się przeprowadzenie ponownych badań na tej samej grupie po upływie określonego czasu.

Bibliografia

- Argyle, M. (2001). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Cieciuch, J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Czub, M. (red.). (2014). *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa: IBE.

- Hart, R. A. (1992). Children's Participation. From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*. No. 4. UNICEF United Nations Children's Fund. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Jakubowska, U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 39, 29–40.
- Jaros, E. (2017). Obywatelskość dziecka – wyboista droga emancypacji w warunkach oporu dorosłych. *Chowanna*, 2(49), 142–162.
- Jaros, E. (2016). *Dziecko – aktywny obywatel*. W: A. Matysiak-Błaszczuk i E. Włodarczyk (red.), *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karbowniczek, J. (2006). Twórcza aktywność dziecka a metody aktywizujące w nauczaniu zintegrowanym. *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*, 1, 5–9.
- Kehily, M. J. (2008). Zrozumieć dzieciństwo: Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Przeł. ks. M. Kościelniak. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kienig, A. (2013). Kompetencje społeczne i obywatelskie. W: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel i M. Głowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków–Białystok: Oficyna Wydawnicza Impuls, 36–40.
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526).
- Milne, B. (2013). *The history and theory of children's citizenship in contemporary societies*. Dordrecht: Springer, 121–122.
- McGinnis, E. i Goldstein, A. P. (2003). *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń zachowania w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*. Warszawa: Instytut Amity.
- Nazaruk, S. (2022). Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci w wieku pięciu i sześciu lat w czasie pracy przedszkoli w warunkach pandemii. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik i A. Szafrńska (red.), *Edukacja małego dziecka. Sytuacja społeczna dzieci w rodzinie, przedszkolu i szkole* (t. 17, s. 75–88). Cieszyn–Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Samborska, I. (2018). Perspektywa „dobra dziecka” w badaniach nad dzieciństwem. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13, 4(50), 13–25. [DOI:10.14632/eetp.2018.13.50.13].
- Szczepska-Pustkowska, M. (2012). Dziecko – obywatel czy wykluczony?. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(17), 7–23.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2003). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wygotski, L. (1971). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym, w: Tenże, *Wybrane prace psychologiczne*. Przeł. B. Smykowski. Poznań: Wyd. Zysk i s-ka., 517–530.