

**Anna Gawęł-Mirocha**

Uniwersytet Śląski

ORCID: 0000-0002-8684-4532

## **Wirus w koronie – sytuacja społeczna dzieci odrzuconych rówieśniczo w przestrzeni szkolnej a pandemia COVID-19**

### **Virus in the crown – the social situation of peer-rejected children in the school space versus the COVID pandemic 19**

#### **Streszczenie**

Dzieci nielubiane przez rówieśników zajmują najniższą pozycję społeczną w nieformalnej strukturze grupy, jaką jest klasa szkolna. Jedną z możliwych przyczyn takiego stanu rzeczy może być niski poziom kompetencji społecznych. Warunkiem korzystnego rozwoju społecznego dziecka jest udział w relacjach grupy rówieśniczej. Izolacja spowodowana wybuchem pandemii COVID-19 przerwała płynność relacji rówieśniczych realizowanych w klasie szkolnej. W artykule zaprezentowane zostały wyniki badań dotyczące poziomu wybranych kompetencji dzieci nielubianych przez rówieśników w okresie przed- oraz postpandemicznym.

**Słowa kluczowe:** pandemia COVID-19, odrzucenie rówieśnicze, kompetencje społeczne

#### **Abstract**

Children who are disliked by their peers occupy the lowest social position in an informal group structure such as a school classroom. One possible reason for this may be a low level of social competence. One possible reason for this may be a low level of social competence. A prerequisite for favorable social development of a child is participation in peer group relations. The isolation caused by the outbreak of the COVID-19 pandemic, interrupted the fluidity of peer relationships realized in the school classroom. The article presents the results of a study on the level of selected competencies of children disliked by their peers in the pre-pandemic and post-pandemic periods.

**Keywords:** pandemic COVID-19, peer rejection, social competence

#### **Wstęp**

Wejście w grupę rówieśniczą, a taką z całą pewnością jest klasa szkolna, i znalezienie w niej swojego miejsca stanowi jedno z zadań rozwojowych okresu późnego dzieciństwa. Jest to także potrzeba samego dziecka, które, by mogło ją zaspokoić,

musi posiadać określone kompetencje umożliwiające mu nawiązanie pozytywnych kontaktów z partnerami w tym samym wieku<sup>1</sup>.

Grupa rówieśnicza jest miejscem, gdzie dziecko może nabywać i rozwijać umiejętności potrzebne mu z punktu widzenia relacji interpersonalnych z rówieśnikami. Pozycję w grupie rówieśniczej wyznacza stopień akceptacji lub odrzucenia dziecka przez rówieśników. W całokształcie rozwojowym dziecka grupa rówieśnicza pełni niezastąpioną funkcję w procesie socjalizacji. Zaspokaja ona te potrzeby społeczne, których wychowawcy, reprezentujący pokolenie dorosłych, nie są w stanie zaspokoić. Dzięki silnej motywacji uczestnictwo w grupie rówieśniczej – w zależności od pełnionej tam roli – wzmacnia poczucie własnej wartości i poczucie społecznej przydatności jednostki.

Izolacja społeczna, jakiej doświadczaliśmy podczas pandemii COVID-19, przerwała płynny proces rozwoju kompetencji społecznych wśród dzieci – proces doświadczania relacji, wchodzenia w określone role grupowe oraz wyznaczania granic funkcjonowania grupy rówieśniczej. Celem tego artykułu jest prezentacja wyników badań dotyczących zmian poziomu wybranych kompetencji społecznych dzieci odrzuconych rówieśniczo przed i po wybuchu pandemii COVID-19 i związanej z nią izolacji.

## Edukacja w sytuacji pandemii

Po ogłoszeniu przez WHO 11 marca 2020 r. stanu pandemii nowego koronawirusa SARS-CoV-2 w wielu krajach wprowadzono pełną lub częściową blokadę (lockdown), co miało na celu spowolnienie rozprzestrzeniania się wirusa oraz zapobieżenie przeciążeniu systemów opieki zdrowotnej. W efekcie około 1/3 światowej populacji wiosną 2020 r. została objęta mniejszą lub większą formą ograniczeń<sup>2</sup>.

Jednym z ważnych ognisk SARS-CoV-2 (koronawirusa) okazały się instytucje edukacyjne, gdyż to właśnie w środowisku dużych skupień ludzkich, takich jak przedszkola czy szkoły, można najszybciej zarazić się wirusem. W związku z tym zaistniała konieczność podjęcia stosownych kroków, aby w warunkach bezpiecznych procesy edukacyjne mogły być dalej realizowane<sup>3</sup>. Z tego powodu tradycyjna forma edukacji, mająca miejsce w specjalnie przeznaczonych do tego placówkach, musiała zostać przekształcona, ponieważ czas zakończenia pandemii

<sup>1</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 147–148.

<sup>2</sup> D. Koh, *Covid-19 lockdowns throughout the world*, "Occupational Medicine" 2020, 70, 5, July, s. 322, <https://academic.oup.com/occmed/article/70/5/322/5828239> (dostęp: 5.12.2023).

<sup>3</sup> E. Ligęza, *Organizacja pracy szkół i instytucji edukacyjnych w warunkach pandemii* [w:] *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*, red. M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij, Toruń 2021, s. 15.

był nieprzewidywalny, a proces uczenia się musiał zostać inaczej zorganizowany. Edukacja zatem, którą można rozumieć jako „działanie, którego celem jest wprowadzenie człowieka w wartościowe życie przez kształcenie i wychowanie zgodne z panującymi w danym społeczeństwie wzorcami i celami”<sup>4</sup>, odeszła od tradycyjnego sposobu jej przekazywania, a przybrała formę zdalną, nauki na odległość, która może być prowadzona niezależnie od czasu i miejsca za pośrednictwem sieci internetowej<sup>5</sup>. Taka sytuacja zaowocowała nowymi wyzwaniem, z jakimi mierzy się szkoła w sytuacji postpandemicznej.

Jak zatem rozumieć edukację postpandemiczną? W publikacji *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy* umownie przyjęto takie rozumienie edukacji (post)pandemicznej, które oznacza edukację po doświadczeniu lockdownu. Szkolna sytuacja postpandemiczna to zatem zmaganie się z wielowymiarowymi konsekwencjami pandemii już po jej zakończeniu<sup>6</sup>. Koniecznym rozszerzeniem sposobu rozumienia szkoły postpandemicznej, analizowanym w momencie zniesienia stanu epidemii w Polsce, jest włączenie w pole uwagi konsekwencji psychospołecznych narzuconej wcześniej izolacji społecznej, zdalnej i hybrydowej edukacji formalnej dla funkcjonowania uczniów. Owe konsekwencje w funkcjonowaniu psychospołecznym, takie jak lęk, brak akceptacji, niska motywacja, mogą w sposób szczególny dotyczyć uczniów, którzy w czasie przedpandemicznym przeżywali trudności w funkcjonowaniu szkolnym. Mowa tutaj o uczniach odrzuconych rówieśniczo w klasie szkolnej.

### **Odrzucenie rówieśnicze jako konsekwencja niskiego poziomu kompetencji społecznych**

Rozpatrując zjawisko odrzucenia rówieśniczego, przyjmuję, że akceptacja albo izolacja rówieśnicza określane są przez to, w jakim stopniu jednostka jest lubiana bądź nielubiana przez członków grupy, w której się znajduje<sup>7</sup>. Odrzucenie symbolizuje również negatywne nastawienie grupy do danej osoby oraz jest wskaźnikiem niekompetencji społecznej odrzuconej jednostki, podczas gdy w sytuacji przeciwnej akceptacja rówieśnicza, inaczej popularność socjometryczna, oznacza społeczną kompetencję<sup>8</sup>. Człowiek jako jednostka społeczna potrzebuje innych, aby przetrwać.

<sup>4</sup> J. Marcinek (red.), *Nowa podręczna encyklopedia A–Z*, Wyd. Zielona Sowa, Kraków 2007.

<sup>5</sup> B. Jakubczak, *Kształcenie zdalne przez Internet jako urzeczywistnienie idei edukacji bez granic* [w:] *Edukacja bez granic mimo barier*, red. A. Czajkowska, D. Rondalska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2008.

<sup>6</sup> M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

<sup>7</sup> G.W. Ladd, S.L. Herald, R.K. Andrews, *Young children's peer relations and social competence* [w:] *Handbook of research on the education of young children*, eds. B. Spodek, O.N. Saracho, Lawrence Erlbaum Associates, Mahway 2006, s. 12.

<sup>8</sup> Tamże.

Przynależność do grupy społecznej jest warunkiem zaspokajania potrzeb życiowych i rozwojowych. Stąd też w życie człowieka wpisane jest wszechobecne dążenie do utworzenia i utrzymania przynajmniej minimalnej liczby trwałych i znaczących relacji interpersonalnych<sup>9</sup>. Rówieśnicy pojawiają się w życiu dziecka bardzo wcześnie. Niektóre dzieci już pod koniec pierwszego roku życia podejmują interakcję z rówieśnikami<sup>10</sup>. Relacje z rówieśnikami nabierają większego znaczenia w miarę dorastania dziecka. W młodszym wieku szkolnym „zaspokojenie potrzeby kontaktu emocjonalnego w zespole rówieśniczym ma dominujące znaczenie dla rozwoju osobowości”<sup>11</sup>. Odrzucenie jest finałem niewłaściwych interakcji między jednostką a rówieśnikami i jest najczęściej poprzedzone zaniedbaniem ze strony grupy, chociaż zaniedbanie może występować też samoistnie. Według George’a Meada człowiek tworzy swoją samoocenę na podstawie tego, jak jest traktowany i postrzegany przez grupę<sup>12</sup>.

W niemalże każdej grupie rówieśniczej znajduje się osoba przez tę grupę odrzucana. Przez odrzucenie rówieśnicze rozumie się negatywny stosunek grupy do danej jednostki, który wpływa na dalszy kierunek jej rozwoju. Grupa postrzega taką osobę jako niezastugującą na akceptację, co wtórnie oddziałuje na jednostkę, która zaczyna postrzegać siebie jako niezdolną do uzyskania akceptacji, przy czym grupę rówieśniczą można zdefiniować „jako organizm społeczny wyróżniający się spośród innych nie ze względu na cechę demograficzną – wiek, lecz ze względu na typ więzi, bliskie, nacechowane wzajemną aprobatą uczestnictwo”<sup>13</sup>. Istnieje wiele przyczyn odrzucenia rówieśniczego. Howard Becker, Jay Olson oraz Nichelle Wiggins zwracają uwagę, że niektóre dzieci spotykają się z odrzuceniem przez rówieśników z powodu zachowania agresywnego, z kolei inne z powodu ich społecznej niezręczności i niedojrzałości. Do odrzucenia rówieśniczego prowadzić również mogą zachowania destrukcyjne<sup>14</sup>. Jak podaje John Hrymel, odrzucenie rówieśnicze jest nie tylko konsekwencją, ale również predykatorem społecznego wycofania. Odrzucenie ucznia przez otoczenie może stanowić rezultat przejawianych przez niego niewłaściwych zachowań związanych z niskim poziomem kompetencji społecznych<sup>15</sup>. Wraz z rozpoczęciem edukacji w szkole podstawowej

<sup>9</sup> M.R. Leary, *Interpersonal rejection*, Oxford University Press, New York 2001.

<sup>10</sup> A. Cartron, *Developpement des relations avec les pairs: contextes et fonctionnement des relations* [w:] *Les relations sociales chez l'enfant. Genese, developement fonctions*, red. A. Cartron, F. Winnykamen, Collection Cursus-Psychologie, Paris 2006, s. 38–59.

<sup>11</sup> K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, PWN, wyd. 3, Warszawa 1983, s. 237.

<sup>12</sup> G.W. Ladd, W. Troop-Gordon, *The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems*, „Child Development” 2003, vol. 74, no 5, s. 1344–1367.

<sup>13</sup> T. Pilch, *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze* [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Leparczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995, s. 175.

<sup>14</sup> H. Becker, *Howard Becker on Education (Modern Educational Thought)*, PA: Open University Press, Bristol 1995.

<sup>15</sup> A. Korzeniewicz, *Z pomocą nieakceptowanym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 9, s. 28.

dzieci wchodzą w nową grupę społeczną, bardziej sformalizowaną, jaką jest klasa szkolna, którą można określić jako „zespół składający się z uczniów wzajemnie na siebie oddziałujących, którzy różnią się zajmowanymi pozycjami i rolami oraz mają wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie się w istotnych dla klasy sprawach”. W klasie szkolnej dziecko nabywa kompetencji społecznych, które są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania wśród rówieśników<sup>16</sup>. Poziom kompetencji społecznych może wskazywać, na ile jednostka opanowała umiejętności umożliwiające jej skuteczne radzenie sobie w różnych sytuacjach życia społecznego. Paweł Smółka zwraca uwagę, że zależy to bezpośrednio od rodzaju, intensywności i efektywności treningu społecznego<sup>17</sup>. Zatem kompetencje społeczne można uznać za umiejętność „elastycznego wykorzystywania zasobów behawioralnych, emocjonalnych i poznawczych do realizacji celów społecznych przy jednoczesnym minimalnym ograniczeniu realizacji celów rówieśników i bez wkraczania na trajektorie rozwojowe, które utrudniają dziecku realizację jego przyszłych, często nieznanym mu jeszcze celów<sup>18</sup>. W kontaktach z rówieśnikami dziecko uczy się wykonywania czynności u boku innych i wspólnie z nimi rozumienia podziału zadań w grupie. Ta umiejętność stanowi warunek konieczny do prawidłowego funkcjonowania w grupie.

## Wyniki badań

### *Badana grupa*

Badaną grupą byli uczniowie klas drugich szkół podstawowych w Żywcu. Do grupy dzieci odrzucanych zaliczono tych uczniów, których pozycja społeczna określona za pomocą „Plebiscytu życzliwości i niechęci”<sup>19</sup> obejmowała kategorie: odrzucenie.

### *Procedura badawcza i przebieg badań*

Badania były prowadzone w dwóch etapach. Pierwszy etap diagnostyczny miał na celu wyłonienie dzieci odrzuconych rówieśniczo w klasie szkolnej. Następnie dokonałam pomiaru poziomu poszczególnych kompetencji społecznych wśród wszystkich uczniów w klasie szkolnej z wykorzystaniem arkusza funkcjonowania ucznia w poszczególnych obszarach zachowań społecznych (opracowanie własne).

<sup>16</sup> M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej: z zagadnień dynamiki grupowej*, WSiP, Warszawa 1985, s. 15.

<sup>17</sup> P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer Business, Kraków 2008, s. 34.

<sup>18</sup> J. Smagorzewska, G. Szumski, *Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Teoria – metodyka – efekty*, PWN, Warszawa 2015, s. 11–12.

<sup>19</sup> M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1996, s. 61–69.

Pierwszy etap diagnostyczny przeprowadzono przed ogłoszeniem izolacji z powodu pandemii związanej z COVID-19, natomiast drugi etap diagnostyczny z wykorzystaniem tych samych narzędzi badawczych. Badaniem tym byli objęci uczniowie biorący udział w pomiarze początkowym po powrocie do szkół po izolacji spowodowanej pandemią COVID-19.

W poniższych podrozdziałach zaprezentowano wyniki badań.

*Wyniki badań w zakresie zmian socjometrycznych wśród uczniów grupy badawczej w pomiarze przedpandemicznym i postpandemicznym*

**Tabela 1. Analiza sprawdzająca zmiany istotne statystycznie w pomiarze I przedpandemicznym i w pomiarze II postpandemicznym po przeprowadzeniu testu „Plebiscyt życzliwości i niechęci”**

	Pomiar	M	SD	Min.	Q25	Me	Q75	Max.	Wynik testu
Razem	I	53,10	12,16	31,00	46,00	54,50	63,50	72,00	Z -1,460
	II	51,25	26,69	-58,00	49,00	54,00	63,50	67,00	p 0,144
Wskaźnik sympatii	I	53,02	20,10	21,00	40,80	53,90	69,70	86,80	Z -0,983
	II	23,56	55,32	-76,30	-44,80	46,10	67,15	81,60	p 0,325
Wskaźnik antypatii	I	6,63	5,18	0,00	2,70	5,30	9,30	18,50	Z 0,010
	II	12,82	12,96	0,00	2,70	10,60	13,20	42,20	p -2,591

Źródło: opracowanie własne.

O stosunkach społecznych w klasie szkolnej decydują czynniki popularności dziecka. Niektóre dzieci postrzegane są przez grupę jako atrakcyjniejsze, co determinuje ich popularność, inne zaś jako mniej atrakcyjne – te w konsekwencji bywają izolowane lub odrzucane. Bardzo ważnym elementem jest wskaźnik sympatii czy antypatii decydujący o stosunkach społecznych dziecka w grupie rówieśniczej. W grupie badawczej między pierwszym a drugim pomiarem nie nastąpiła istotna statystycznie zmiana dotycząca ogólnego wyniku „Plebiscytu życzliwości” oraz wskaźnika sympatii ( $p > 0,05$ ). Zmianę odnotowano natomiast w odniesieniu do wskaźnika antypatii ( $p < 0,05$ ). W trakcie pierwszego pomiaru wyniki były niższe niż w trakcie drugiego pomiaru. W pierwszym badaniu wskaźnik antypatii zawierał się w przedziale od min. = 0 do max. = 18,5; mediana wynosiła Me = 5,3. W trakcie drugiego pomiaru natomiast wyniki zawierały się w przedziale od min. = 0 do max. = 42,2; mediana natomiast wynosiła Me = 10,6. Wśród grupy klasowej w pomiarze II zanotowano więcej uczniów, w stosunku do których grupa żywiła antypatię, co wskazywało na wzrost poziomu odrzucenia rówieśniczego w grupie badanych dzieci.

*Wyniki badań zmian w poszczególnych obszarach kompetencji społecznych wśród uczniów w grupie badawczej w pomiarze początkowym przedpandemicznym i pomiarze końcowym postpandemicznym*

Badanie było prowadzone z wykorzystaniem standaryzowanego kwestionariusza. Pomiar dokonywany był dwukrotnie – przed pandemią oraz po pandemii. Analiza miała na celu sprawdzenie, czy w badanej grupie uczniów nastąpiła istotna statystycznie zmiana w zakresie kompetencji społecznych dziecka w relacjach grupowych, zachowań grupy rówieśniczej wobec dziecka, kontroli emocji i reakcji empatycznych. Ocena każdego z aspektów objętego badaniem odbywała się na skali od 0 do 5 – ocenie 0 odpowiadał stan niepożądany, a ocenie 5 – stan pożądany.

**Tabela 2. Analiza statystyczna zmian poziomu kompetencji społecznych w pomiarze przedpandemicznym i postpandemicznym w obszarze: kompetencje społeczne dziecka w relacjach grupowych**

	Pomiar	M	SD	Min.	Q25	Me	Q75	Max.	Wynik testu
Stosuje się do ogólnie przyjętych norm etycznych-moralnych	I	2,85	0,81	1,0	3,0	3,0	3,0	4,0	Z 0,000
	II	2,85	0,88	1,0	2,5	3,0	3,0	4,0	p 1,000
Stosuje się do zasad współżycia społecznego	I	3,60	0,88	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	Z -2,000
	II	3,40	0,99	1,0	3,0	4,0	4,0	4,0	p 0,046
Jest grzeczny wobec innych	I	3,55	0,83	2,0	3,0	4,0	4,0	5,0	Z -1,732
	II	3,40	0,82	2,0	3,0	3,5	4,0	5,0	p 0,083
Wspólnie planuje działania	I	3,00	1,41	0,0	2,5	3,0	4,0	5,0	Z 0,000
	II	3,00	1,41	0,0	2,5	3,0	4,0	5,0	p 1,000
Okazuje spontanicznie pomoc w wykonaniu działania	I	3,40	1,05	1,0	3,0	4,0	4,0	5,0	Z -1,000
	II	3,35	0,99	1,0	3,0	4,0	4,0	4,0	p 0,317
Potrafi poprosić o pomoc, kiedy sobie nie radzi	I	3,35	1,14	1,0	3,0	4,0	4,0	5,0	Z 0,000
	II	3,35	1,14	1,0	3,0	4,0	4,0	5,0	p 1,000
Rywalizuje za wszelką cenę	I	4,20	0,89	2,0	4,0	4,0	5,0	5,0	Z -1,414
	II	4,10	0,97	2,0	3,0	4,0	5,0	5,0	p 0,157
Izoluje się od kolegów	I	4,30	1,08	2,0	4,0	4,0	5,0	6,0	Z -1,732
	II	4,00	1,38	1,0	4,0	4,0	5,0	6,0	p 0,083
Proponuje własne pomysły	I	3,25	1,16	1,0	3,0	3,0	4,0	5,0	Z 0,000
	II	3,25	1,16	1,0	3,0	3,0	4,0	5,0	p 1,000
Docenia pomysły innych kolegów	I	3,25	0,72	2,0	3,0	3,0	4,0	4,0	Z -1,414
	II	3,15	0,81	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	p 0,157
Pozytywnie reaguje na sukces kolegów	I	3,35	1,14	1,0	3,0	4,0	4,0	5,0	Z -1,000
	II	3,40	1,05	1,0	3,0	4,0	4,0	5,0	p 0,317
Współpracuje z rówieśnikami	I	3,25	1,21	1,0	3,0	3,0	4,0	5,0	Z 0,000
	II	3,25	1,21	1,0	3,0	3,0	4,0	5,0	p 1,000
Obraża się, zaprzestając kontynuacji zadania, gdy jego pomysł nie został zaakceptowany	I	4,00	0,79	3,0	3,0	4,0	5,0	5,0	Z -1,414
	II	3,90	0,85	3,0	3,0	4,0	5,0	5,0	p 0,157

Rozmawia o sposobie wykonywania zadania	I	2,95	0,94	1,0	3,0	3,0	3,5	4,0	Z	-1,414
	II	3,05	1,10	1,0	3,0	3,0	3,5	5,0	p	0,157
Dzieli się obowiązkami, zadaniami podczas wspólnej pracy	I	3,60	1,31	0,0	4,0	4,0	4,0	5,0	Z	-1,000
	II	3,65	1,18	1,0	4,0	4,0	4,0	5,0	p	0,317
Wykonuje podjęte lub przydzielone zadania	I	3,50	0,76	2,0	3,0	4,0	4,0	4,0	Z	-1,414
	II	3,60	0,60	2,0	3,0	4,0	4,0	4,0	p	0,157
Stara się wykonać zadanie do końca, nawet gdy jest ono trudne	I	3,20	1,06	1,0	3,0	3,5	4,0	4,0	Z	-1,414
	II	3,30	0,86	1,0	3,0	3,5	4,0	4,0	p	0,157
Gdy ktoś ma inny pomysł na realizację zadania, a inni go popierają, dostosowuje swoje zachowanie, by móc osiągnąć wspólny cel	I	3,20	0,83	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	Z	0,000
	II	3,20	0,83	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	p	1,000
Niechętnie odchodzi od rozpoczętej pracy	I	3,65	0,49	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	Z	0,000
	II	3,65	0,49	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	p	1,000
Skupia uwagę na wykonywanej pracy i nie jest w stanie się od niej oderwać	I	3,25	0,72	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	Z	0,000
	II	3,25	0,72	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	p	1,000
Bierze udział w zabawach i wspólnych grach zespołowych	I	3,30	1,26	1,0	3,0	3,5	4,0	5,0	Z	0,000
	II	3,30	1,26	1,0	3,0	3,5	4,0	5,0	p	1,000
Przyjmuje wyznaczone role, wykonuje zadanie zgodnie ze wskazówkami	I	3,45	1,10	1,0	3,5	4,0	4,0	4,0	Z	-1,732
	II	3,30	1,08	1,0	3,0	4,0	4,0	4,0	p	0,083
Dostrzega sens pracy w grupie	I	3,45	0,51	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	Z	-1,414
	II	3,35	0,67	2,0	3,0	3,0	4,0	4,0	p	0,157
Czuje się bezpiecznie w grupie, wykazuje inicjatywę	I	3,05	1,00	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	Z	0,000
	II	3,05	1,00	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	p	1,000
<b>Kompetencje społeczne dziecka w relacjach grupowych</b>	<b>I</b>	<b>3,41</b>	<b>0,79</b>	<b>1,63</b>	<b>3,40</b>	<b>3,69</b>	<b>3,83</b>	<b>4,21</b>	<b>Z</b>	<b>-2,465</b>
	<b>II</b>	<b>3,38</b>	<b>0,79</b>	<b>1,58</b>	<b>3,38</b>	<b>3,69</b>	<b>3,77</b>	<b>4,21</b>	<b>p</b>	<b>0,014</b>

Źródło: opracowanie własne.

Istotną statystycznie zmianę pomiędzy pomiarami odnotowano w odniesieniu do obszaru *stosuje się do zasad współzycia społecznego* ( $p < 0,05$ ). W obszarze tym w grupie badawczej nastąpił regres (wyniki w pierwszym pomiarze były wyższe niż w drugim). W odniesieniu do pozostałych aspektów kompetencji społecznych odnotowano wyniki nieistotne statystycznie ( $p > 0,05$ ).



Zmianę odnotowano natomiast w odniesieniu do uśrednionego wyniku całej skali ( $p < 0,05$ ). Zmiana ta polegała na spadku poziomu kompetencji społecznych.

**Tabela 3. Analiza statystyczna zmiany poziomu kompetencji społecznych w obszarze zachowania grupy rówieśniczej wobec dziecka – pomiar początkowy przedpandemiczny i końcowy postpandemiczny**

	Pomiar	M	SD	Min.	Q25	Me	Q75	Max.	Wynik testu	
Grupa go wyklucza	I	4,40	1,27	2,0	4,0	4,5	5,0	6,0	Z	-1,000
	II	4,35	1,39	1,0	4,0	4,5	5,0	6,0	p	0,317
Grupa kończy interakcję	I	4,55	1,28	2,0	4,0	5,0	5,0	6,0	Z	0,000
	II	4,55	1,28	2,0	4,0	5,0	5,0	6,0	p	1,000
Nakazanie odejścia dziecku podczas wykonywanych zadań	I	4,50	1,24	2,0	4,0	5,0	5,0	6,0	Z	0,000
	II	4,50	1,24	2,0	4,0	5,0	5,0	6,0	p	1,000
Odmowa dostępu do siebie	I	4,60	1,10	2,0	4,5	5,0	5,0	6,0	Z	-1,000
	II	4,65	0,99	2,0	4,5	5,0	5,0	6,0	p	0,317
Przejawia zachowania agresywne	I	4,70	0,98	3,0	4,0	5,0	5,0	6,0	Z	-1,732
	II	4,55	1,28	2,0	4,0	5,0	5,0	6,0	p	0,083
Okazywanie dominacji (nakazywanie lub zakazywanie dziecku jakiejś czynności)	I	4,85	1,18	3,0	4,0	5,0	6,0	6,0	Z	-1,414
	II	4,65	1,14	3,0	4,0	5,0	6,0	6,0	p	0,157
Okazywanie dziecku dezaprobaty	I	4,30	0,80	3,0	4,0	4,5	5,0	5,0	Z	-1,414
	II	4,10	0,85	3,0	3,0	4,0	5,0	5,0	p	0,157
Wyśmiewanie się z dziecka	I	3,25	1,25	2,0	2,0	3,0	4,5	5,0	Z	-1,414
	II	3,15	1,39	1,0	2,0	3,0	4,5	5,0	p	0,157
Krytyczne uwagi dzieci w stosunku do wykonanej przez dziecko pracy	I	3,55	1,23	2,0	2,0	4,0	5,0	5,0	Z	-1,000
	II	3,50	1,32	1,0	2,0	4,0	5,0	5,0	p	0,317
Niechęć w udzielaniu dziecku pomocy	I	3,45	1,05	2,0	3,0	3,0	4,0	5,0	Z	-1,000
	II	3,40	1,10	2,0	2,5	3,0	4,0	5,0	p	0,317
Odmowa dostępu do wykonania wspólnych działań	I	3,85	1,09	2,0	3,0	4,0	5,0	5,0	Z	-1,414
	II	3,75	1,02	2,0	3,0	4,0	5,0	5,0	p	0,157
Umniejszanie sukcesu dziecka	I	3,45	0,94	2,0	3,0	3,0	4,0	5,0	Z	0,000
	II	3,45	0,94	2,0	3,0	3,0	4,0	5,0	p	1,000
Ignorowanie pomysłów dziecka podczas wykonywania zadań grupowych	I	2,85	0,88	2,0	2,0	3,0	3,0	5,0	Z	0,000
	II	2,85	0,88	2,0	2,0	3,0	3,0	5,0	p	1,000
<b>Zachowania grupy rówieśniczej wobec dziecka</b>	<b>I</b>	<b>4,02</b>	<b>0,37</b>	<b>3,5</b>	<b>3,8</b>	<b>4,0</b>	<b>4,1</b>	<b>4,9</b>	<b>Z</b>	<b>-2,375</b>
	<b>II</b>	<b>3,96</b>	<b>0,39</b>	<b>3,5</b>	<b>3,7</b>	<b>3,9</b>	<b>4,1</b>	<b>4,9</b>	<b>p</b>	<b>0,018</b>

Źródło: opracowanie własne.

W grupie badawczej pomiędzy pomiarami nie odnotowano istotnej statystycznie zmiany dotyczącej poszczególnych aspektów zachowań grupy rówieśniczej wobec dziecka – w odniesieniu do każdej z pozycji odnotowano wyniki nieistotne pod względem statystycznym ( $p > 0,05$ ). Istotny statystycznie wynik odnotowano natomiast w odniesieniu do uśrednionego wyniku całej skali ( $p < 0,05$ ). Zmiana miała charakter regresu – stosunek grupy rówieśniczej wobec dziecka był oceniany wyżej w pierwszym pomiarze ( $Me = 4,0$ ) niż w drugim ( $Me = 3,9$ ). Zatem zanotowano spadek kompetencji społecznej wśród dzieci objętych badaniem w obszarze: zachowania grupy rówieśniczej wobec dziecka.

**Tabela 4. Analiza statystyczna zmian poziomu kompetencji społecznych u dzieci w obszarze kontroli emocji – pomiar początkowy przedpandemiczny i końcowy postpandemiczny**

	Pomiar	M	SD	Min.	Q25	Me	Q75	Max.	Wynik testu
Panuje nad swoimi emocjami	I	3,10	0,79	1,0	3,0	3,0	4,0	4,0	Z -0,447
	II	3,05	0,69	2,0	3,0	3,0	3,5	4,0	p 0,655
Wyraża swoje emocje w sposób akceptowany	I	3,45	1,19	1,0	3,5	4,0	4,0	5,0	Z -1,414
	II	3,55	1,00	1,0	3,5	4,0	4,0	5,0	p 0,157
Krzyczy, gdy jego pomysł nie zostanie zaakceptowany	I	4,65	1,09	3,0	4,0	4,5	6,0	6,0	Z -1,414
	II	4,75	0,97	3,0	4,0	4,5	6,0	6,0	p 0,157
Jeśli nie otrzymuje tego, co pragnie, staje się arogancki	I	5,00	0,86	3,0	4,5	5,0	6,0	6,0	Z 0,000
	II	5,00	0,86	3,0	4,5	5,0	6,0	6,0	p 1,000
Gdy mu ktoś dokuczy, obrazi, ma ochotę bić i kopać	I	5,05	0,83	3,0	5,0	5,0	6,0	6,0	Z -1,000
	II	5,10	0,72	4,0	5,0	5,0	6,0	6,0	p 0,317
Jeśli zostanie za coś zganiony, wybucha płaczem	I	4,80	0,89	3,0	4,0	5,0	5,5	6,0	Z -1,000
	II	4,85	0,81	4,0	4,0	5,0	5,5	6,0	p 0,317
<b>Kontrola emocji</b>	<b>I</b>	<b>4,34</b>	<b>0,70</b>	<b>2,5</b>	<b>4,1</b>	<b>4,5</b>	<b>4,8</b>	<b>5,0</b>	<b>Z -1,069</b>
	<b>II</b>	<b>4,38</b>	<b>0,60</b>	<b>3,2</b>	<b>4,1</b>	<b>4,5</b>	<b>4,8</b>	<b>5,0</b>	<b>p 0,285</b>

Źródło: opracowanie własne.

W grupie badawczej pomiędzy pomiarami nie odnotowano istotnych statystycznie zmian dotyczących poszczególnych aspektów kontroli emocji – w odniesieniu do każdej z pozycji odnotowano wyniki nieistotne pod względem statystycznym ( $p > 0,05$ ). Nieistotny statystycznie wynik odnotowano także w odniesieniu do uśrednionego wyniku w obszarze kontroli emocji ( $p > 0,05$ ). W powyższym obszarze nie nastąpiła zmiana poziomu kontroli emocji wśród dzieci objętych badaniem.

W grupie badawczej odnotowano występowanie istotnych statystycznie różnic pomiędzy pomiarami przed i po pandemii w całej skali: reakcje empatyczne. Poziom kompetencji w zakresie reakcji empatycznych był wyższy w pomiarze przed pandemią ( $Q75 = 3,67$ ; max. = 4,44) niż w pomiarze po pandemii ( $Q75 = 3,56$ ;

max. = 3,89). Zatem w grupie dzieci objętych badaniem nastąpił regres poziomu reakcji empatycznych.

**Tabela 5. Analiza statystyczna zmiany poziomu kompetencji społecznych w obszarze reakcji empatycznych – pomiar przedpandemiczny i postpandemiczny**

	Pomiar	M	SD	Min.	Q25	Me	Q75	Max.	Wynik testu	
Potrafi wczuć się w stan emocjonalny innej osoby (jest przejęte, zwraca uwagę, gdy widzi, że komuś jest smutno)	I	3,10	3	0,84	1	5	3	4	Z	1,980
	II	2,95	3	0,81	1	4	2,75	3,25	p	0,048
Rozpoznaje sytuacje, w których inni mogą potrzebować wsparcia emocjonalnego	I	3,05	3	0,90	1	5	3	4	Z	0,000
	II	3,03	3	0,92	1	5	2,75	4	p	1,000
Adekwatnie do sytuacji reaguje na smutek rówieśników	I	2,68	3	0,80	1	4	3	3	Z	0,000
	II	2,65	3	0,80	1	4	2,75	3	p	1,000
Adekwatnie reaguje na radość innych	I	3,18	3	0,81	1	5	3	4	Z	1,443
	II	3,03	3	0,77	1	4	3	3,25	p	0,149
Szybko i intuicyjnie dostraja się do samopoczucia drugiej osoby	I	3,15	3	0,89	1	5	3	4	Z	1,701
	II	2,98	3	0,83	1	4	3	3,25	p	0,089
Zauważa, kiedy ktoś w grupie czuje się niezręcznie	I	3,10	3	0,78	1	4	3	4	Z	-
	II	3,10	3	0,78	1	4	3	4	p	-
Potrafi wyczuć, czy przeszkadza, nawet jeśli ktoś o tym nie powie	I	3,58	4	0,98	1	5	3	4	Z	0,894
	II	3,48	4	1,06	1	5	3	4	p	0,371
Zazwyczaj przejmuję się problemami swoich kolegów/koleżanek	I	3,30	3	0,72	1	4	3	4	Z	0,894
	II	3,23	3	0,73	1	4	3	4	p	0,371
<b>Reakcje empatyczne</b>	<b>I</b>	<b>3,14</b>	<b>3,17</b>	<b>0,66</b>	<b>1,56</b>	<b>4,44</b>	<b>3,00</b>	<b>3,67</b>	<b>Z</b>	<b>2,282</b>
	<b>II</b>	<b>3,06</b>	<b>3,17</b>	<b>0,68</b>	<b>1,56</b>	<b>3,89</b>	<b>3,00</b>	<b>3,56</b>	<b>p</b>	<b>0,022</b>

Źródło: opracowanie własne.

## Podsumowanie

Celem artykułu było wykazanie zmian poziomu wybranych kompetencji społecznych dzieci odrzuconych rówieśniczo przed i po wybuchu pandemii COVID-19 i związanej z nią izolacji. Analiza wyników badań wykazała, iż w okresie izolacji związanej z pandemią COVID-19 wzrósł poziom dzieci, których

status socjometryczny wskazuje na odrzucenie rówieśnicze. Przerwanie płynności relacji rówieśniczych poprzez ograniczenie możliwości realizacji zajęć edukacyjnych w przestrzeni szkolnej wpłynęło na rozwój kompetencji społecznych. W klasie uczniowie wchodzą w związki koleżeńskie. Codzienne przebywanie ze sobą stwarza im okazję do głębszego poznawania się, do życia towarzyskiego, wzajemnej pomocy, wspierania się, czyli dzielenia uczniowskiej doli. Rówieśnicza grupa klasowa wywiera wpływ na aspiracje i osiągnięcia uczniów, na sposób ich zachowania się, wyrażania i styl bycia<sup>20</sup>. Wyniki prezentowanych badań ukazują regres w rozwoju kompetencji społecznych u dzieci w takich obszarach, jak: kompetencje społeczne dziecka w relacjach grupowych, zachowania grupy rówieśniczej wobec dziecka, reakcje empatyczne. Zatem grupa rówieśnicza jest dla dziecka miejscem, w którym nabywa ono wiele pożądanych umiejętności społecznych, ponadto znacząco wpływa na postęp procesu socjalizacji młodego człowieka. Obcowanie z rówieśnikami rozwija u dzieci kompetencje społeczne. Lockdown skutecznie uniemożliwił wspólne spędzanie czasu. Zagrożeniem wynikającym z długotrwałej izolacji i samotności jest osłabienie wzajemnej życzliwości i integracji. Dystans społeczny to poczucie obcości, to rozluźnienie więzi między jednostkami i grupami.

## Bibliografia

- Becker H., *Howard Becker on Education (Modern Educational Thought)*, PA: Open University Press, Bristol 1995.
- Cartron A., *Developpement des relations avec les pairs: contextes et fonctionnement des relations* [w:] *Les relations sociales chez l'enfant. Genese, developement fonctions*, red. A. Cartron, F. Winnykamen, Collection Cursus-Psychologie, Paris 2006, s. 38–59.
- Deptuła M., *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1996, s. 61–69.
- Dycht M.E., Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Jakubczak B., *Kształcenie zdalne przez Internet jako urzeczywistnienie idei edukacji bez granic* [w:] *Edukacja bez granic mimo barier*, red. A. Czajkowska, D. Rondalska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2008.
- Koh D., *Covid-19 lockdowns throughout the world*, „Occupational Medicine” 2020, 70, 5, July, <https://academic.oup.com/occmed/article/70/5/322/5828239> (dostęp: 5.12.2023).
- Korzeniewicz M., *Z pomocą nieakceptowanym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 9.
- Ladd G.W., Herald S.L., Andrews R.K., *Young children's peer relations and social competence* [w:] *Handbook of research on the education of young children*, eds. B. Spodek, O.N. Saracho, Lawrence Erlbaum Associates, Mahway 2006.
- Ladd G.W., Troop-Gordon W., *The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems*, „Child Development” 2003, vol. 74, no 5, s. 1344–1367.
- Leary M.R., *Interpersonal rejection*, Oxford University Press, New York 2001.

<sup>20</sup> R. Lewtak, *Lekcja i wzajemne uczenie się*, „Oświata i Wychowanie”, wersja B5:1978, nr 18, s. 18–19.

- Lewtak R., *Lekcja i wzajemne uczenie się*, „Oświata i Wychowanie”, wersja B5: 1978, nr 18, s. 18–19.
- Ligeża E., *Organizacja pracy szkół i instytucji edukacyjnych w warunkach pandemii [w:] Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*, red. M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij, Toruń 2021.
- Łobocki Ł., *Wychowanie w klasie szkolnej: z zagadnień dynamiki grupowej*, WSiP, Warszawa 1985.
- Marcinek J. (red.), *Nowa podręczna encyklopedia A–Z*, Wyd. Zielona Sowa, Kraków 2007.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, PWN, wyd. 3, Warszawa 1983.
- Pilch T., *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze [w:] Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Leparczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny [w:] Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 147–148.