

ARTYKUŁY NAUKOWE  
SCIENTIFIC ARTICLES

EETP Vol. 14, 2019, No. 2(52)  
ISSN 1896-2327 / e-ISSN 2353-7787  
DOI: 10.35765/eetp.2019.1452.05



Nadesłano: 1.07.2019  
Zaakceptowano: 12.08.2019

Sugerowane cytowanie: Kaczor A. (2019). *Kompetencje wychowawcy świetlicy jako specyficznego miejsca wspomagania rozwoju dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 14, nr 2(52), s. 77–91. DOI: 10.35765/eetp.2019.1452.05

Agnieszka Kaczor  
ORCID: 0000-0002-2574-4757

## Kompetencje wychowawcy świetlicy jako specyficznego miejsca wspomagania rozwoju dziecka

Competencies of a Teacher Working in an After-school Club, Being a Specific Place Providing Support to a Child in Their Growth and Development

### SŁOWA KLUCZOWE

kompetencje,  
świetlica szkolna,  
wychowawca  
świetlicy, rozwój  
dziecka, rola  
zawodowa

### ABSTRAKT

W niniejszym artykule przedstawiono teoretyczno-empiryczne rozważania na temat kompetencji wychowawców do pracy w świetlicy szkolnej.

Zaprezentowano wyniki badań będące z jednej strony próbą oceny kompetencji wychowawców i nauczycieli pracujących w świetlicy szkolnej, miejscu wspomagania rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym, z drugiej strony stwarzające okazję do włączenia się wychowawców świetlicy w dyskusję nad kompetencjami potrzebnymi wychowawcy do pracy w świetlicy szkolnej. Prowadzone metodami jakościowymi (wywiad, zogniskowany wywiad grupowy) badania umożliwiły ukazanie przedmiotu badań w dwóch perspektywach: diagnostycznej i postulatywnej.

Zamieszczony w artykule wykaz kompetencji wychowawcy świetlicy, wynikający wprost z wymagań miejsca, jakim jest świetlica szkolna, uzasadnia przekonanie o konieczności profesjonalnego kształcenia i doskonalenia zawodowego kadry wychowawców świetlicy.

## KEYWORDS ABSTRACT

competences, after-school club, after-school club teacher, child's development, professional role

In this article, theoretical-empirical considerations on the competences of teachers working in after-school clubs are presented.

The author presents the research results being, on the one hand, the attempt to evaluate the competences of teachers working in after-school clubs as the places that are to support the child's development, and, on the other hand, the inspiration for the discussion of after-school club teachers on the competences needed to work in such places. The research was carried out using qualitative methods (interview, focused group interview) and it made it possible for the author to present the research subject in two perspectives: diagnostic and postulative one.

The list of competences of an after-school club teacher included in the article directly results from the requirements of the place and it confirms the conviction that it is necessary to educate teachers working in after-school clubs and improve their qualifications.

## Wprowadzenie

W niniejszym artykule chcę w sposób możliwie szeroki spojrzeć na zagadnienie świetlicy szkolnej. Dostrzegając specyficzne i zarazem unikalne warunki tego miejsca, zamierzam skoncentrować się na osobie wychowawcy świetlicy, który w tym właśnie miejscu pracuje. Dlatego rozpoczynam od ustaleń definicyjnych dotyczących kompetencji wychowawcy świetlicy. Za Krystyną Stech przyjmuję, że terminem bliskoznacznym w stosunku do pojęcia kompetencji jest przygotowanie, które utożsamiam z posiadaniem dyspozycji sprawiających, że jednostka może być uznana za zdolną do wykonywania określonych zadań lub pełnienia pewnych funkcji (Stech 2002: 11)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Przyjęte przeze mnie rozumienie kompetencji nawiązuje do definicji, których autorzy traktują kompetencje jako wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw i motywacji: D. Leat – „kompetencja jako struktura dynamiczna jest funkcją interakcji wiedzy, emocji oraz zachowań” (Dylak 1995: 37), J. Bielski – „zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji sprawnościowych oraz postaw i uznawanych wartości niezbędnych dla skutecznej realizacji założonych zadań” (Bielski 2010: 5), W. Kopaliński – „właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw instytucji albo osoby do realizowania określonego działania, zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności” (Piecuch 2011: 30). Przyjęte rozumienie kompetencji jest znacznie szersze niż definicje podkreślające ich instrumentalny charakter: J. Jenkins – „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie” (Czerepaniak-Walczak 1995: 134), W. Furmanek – „umiejętności wyższego rzędu będące skutkiem osiągniętym przez ćwiczenie umiejętności i nabywanie doświadczeń, podbudowanych przekonaniem, pewnością opartą na refleksji, dlatego trzeba postąpić w określony sposób w danej sytuacji, tak rozumiane kompetencje wyrażają się w zdolnościach i gotowości do wykorzystywania posiadanych umiejętności w radzeniu sobie w otaczającym świecie, w konkretnych sytuacjach życiowych bądź zawodowych” (Piecuch 2011: 30), czy też raczej akcentujące emocjonalno-normatywny komponent kompetencji: M. Dudzikowa – „struktura poznawcza złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami; zbudowana na zespole przekonania, iż za pomocą tych zdolności warto

Z takim rozumieniem kompetencji koresponduje przyjęte przeze mnie założenie, że czynności wykonywane przez wychowawcę świetlicy wymagają konkretnej wiedzy, umiejętności i cech charakteru, które z kolei składają się na kompetencje wychowawcy świetlicy, konieczne do tego, aby w sposób profesjonalny wykonywać obowiązki przypisane do pełnionej przez siebie roli.

Co więcej, postrzegam wychowawcę pracującego w świetlicy jako osobę, która towarzyszy dziecku w procesach wychowania, kształcenia i formacji oraz podejmuje oddziaływania wychowawcze mające na celu wspieranie osoby w jej rozwoju fizycznym, psychicznym, społecznym i religijnym (Marek 2017: 33).

Odnosząc się do ustaleń definicyjnych Barbary Kwiatkowskiej-Kowal, która pisze, iż „przez termin «bycie nauczycielem» należy rozumieć zajmowanie określonego miejsca w przestrzeni oświatowej, edukacyjnej, szkolnej. To należne miejsce wiąże się z kompetencjami, doskonaleniem i modyfikacją własnych działań na rzecz ucznia i szkoły” (Kwiatkowska-Kowal 1995: 123), postrzegam „bycie wychowawcą świetlicy” jako rolę zawodową nieodłącznie związaną z pracą w specyficznym miejscu, jakim jest świetlica szkolna, która w przestrzeni oświatowej, edukacyjnej i szkolnej zajmuje określoną pozycję<sup>2</sup>. Jak pisze Maria Pietkiewicz, świetlica jest istotnym ogniwem systemu wychowawczego i jednocześnie pomostem łączącym dom ze szkołą; „Ma ona, bowiem z jednej strony dążyć do zachowania atmosfery domowej – dać dziecku poczucie bezpieczeństwa, pewnej swobody, odprężenia, intymności indywidualnego potraktowania, z drugiej zaś wygrać ten czas dla zorganizowanych działań opiekuńczo-wychowawczych sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi dziecka” (Pietkiewicz 1985: 5). Specyfika pracy w świetlicy szkolnej wyraża się najpełniej w różnorodności działań wchodzących w zakres obowiązków wychowawcy świetlicy. Działania te dotyczą zadań związanych z:

- organizacją i planowaniem pracy świetlicy;
- przygotowaniem propozycji spędzania czasu w świetlicy, które pozostają w zgodzie z potrzebami oraz oczekiwaniami świetliczan i przybierają zróżnicowane i ciekawe dla dzieci formy<sup>3</sup>;
- kreowaniem własnej wizji świetlicy uwzględniającej wymagania szkoły, w której znajduje się świetlica.

---

i można w danym kontekście sytuacji własnej jednostki inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami” (Dudzikowa 1994: 204).

<sup>2</sup> Próby ujęcia zagadnienia świetlicy szkolnej podjęli się w swoich pracach m.in. M. Chylińska, Z. Zieja, M. Rosiński, J. Misiejuk, A. Szymczak, E. Furl, G. Gajewska, K. Bazydło-Stodolna, S. Gallos, D. Skrzyński, A. Pery, D. Kmita.

<sup>3</sup> Inspirujące propozycje dotyczące sposobów spędzania czasu w świetlicy zawierają artykuły m.in. Rakowiecka (2003); Hoffmann (2013); Ryba (2013); Godyla (2014); Gromelska (2014); Kmita (2014); Hoffmann (2015); Kukla (2017).

Wspomniane działania, a także panujące w świetlicy warunki lokalowe i atmosfera pozwalają uchwycić unikatowość tego miejsca pracy oraz są punktem wyjścia do zwrócenia uwagi na kompetencje wychowawcy świetlicy, które stanowią odpowiedź na realia, jakie wychowawca świetlicy zastaje w miejscu swojej pracy.

Z uwagi na fakt, że kompetencje osób pracujących w świetlicy mogą wnieść znaczący i ożywczy wkład w to, co się w niej dzieje, istotne wydaje się ich sprecyzowanie. Zainteresowanie profesjonalną tożsamością wychowawcy świetlicy wpisuje się w obecny w literaturze pedeutologicznej obszar pytań ważnych z punktu widzenia aktualnych problemów transformującej się polskiej szkoły (Kwiatkowska 2005: 201-211), jak również przyczynia się do zbadania wciąż jeszcze mało poznanych obszarów, do których zaliczyć można organizację i funkcjonowanie świetlicy szkolnej oraz rolę zawodową zatrudnionych w niej wychowawców<sup>4</sup>.

## Założenia metodologiczne badań własnych

W związku z tym, że interpretuję świetlicę jako miejsce, które z definicji odgrywa istotną rolę w procesie wspomagania rozwoju dziecka, oraz że proces ten wspiera specyfika pracy wychowawcy w świetlicy szkolnej, podjęłam próbę rozpoznania kompetencji, jakimi dysponują wychowawcy świetlicy. W tym celu w roku szkolnym 2016/2017 przeprowadziłam badania empiryczne. Badania te składały się z dwóch etapów.

Podstawowym celem badań było uzyskanie informacji o tym, jak przedstawiają się kompetencje wychowawców i nauczycieli pracujących w świetlicy. Pierwszy problem badawczy formułowałam w postaci pytania diagnostycznego: jakie kompetencje posiadają wychowawcy i nauczyciele zatrudnieni w świetlicy szkolnej? Zaproponowane ujęcie problemu badawczego ma związek z zapisami zawartymi w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 roku w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, rozszerzających uprawnienia do pracy w świetlicy na całą grupę nauczycieli posiadających kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły, w której prowadzona jest świetlica szkolna (Dz.U. 2017, poz. 1575). Dlatego też w grupie badawczej biorącej udział w wywiadach znaleźli się:

- wychowawcy świetlicy szkolnej;
- nauczyciele różnych specjalności pracujący na stanowisku wychowawcy świetlicy szkolnej.

<sup>4</sup> W rozpoznaniu specyfiki świetlicy inspirujące są badania E. Kempy (1996), A. Zawadzkiej (1998), G. Gajewskiej (2000; 2011), M. Kluszek (2003), D. Kmity (2007), A. Czachorowskiej (2010), Komisji Pedagogicznej ZG ZNP (2013), Raporty Fundacji Orange (2015, 2016), Raport NIK (2016).

W badaniach zastosowałam więc celowy dobór próby, który zdaniem Alberta Maszke polega na „zamierzonym doborze do badań tych jednostek, które spełniają określone kryteria oraz charakteryzują się takimi, a nie innymi właściwościami” (Maszke 2010: 173). Taki dobór próby badawczej wynikał z chęci poznania opinii na temat kompetencji wychowawcy świetlicy wyrażonych zarówno przez przygotowanych specjalistycznie do pełnienia tej roli – wychowawców świetlicy, jak i przez pracujących na stanowisku wychowawcy świetlicy nauczycieli. Są to bowiem dwie grupy zawodowe, które z racji wykonywanej pracy mają realny wpływ na funkcjonowanie świetlicy szkolnej jako miejsca wspomagania rozwoju dziecka.

W badaniach posłużyłam się doбором teoretycznym, polegającym zdaniem Barbary Smolińskiej-Theiss na wypełnieniu pola badawczego (Smolińska-Theiss, Theiss 2010: 88). W wywiadach wzięło udział 50 pracowników świetlicy szkolnej (w tym 25 wychowawców świetlicy i 25 nauczycieli pracujących w świetlicy). Tyle przypadków było potrzebnych do nasycenia informacji. Przypadki doбираłam do momentu, gdy uznałam, że kolejny nie wnosi już nowych treści. Z kolei taka sama liczba wychowawców, jak i nauczycieli biorących udział w wywiadach pozwoliła na dokonanie porównań między odpowiedziami jednej i drugiej grupy badanych.

Osoby biorące udział w wywiadach były zatrudnione w 21 szkołach zlokalizowanych na terenie Krakowa. Kryterium doboru szkół do badania była zgoda dyrektora placówki na przeprowadzenie badań oraz chęć wychowawców i nauczycieli pracujących w świetlicy do uczestniczenia w wywiadzie. Wywiad miał na celu poznanie punktu widzenia uczestników badania, którzy wypowiadali się na temat doświadczeń związanych z pełnieniem roli wychowawcy świetlicy. Wywiad składał się z pytań otwartych, na które rozmówca mógł odpowiadać w sposób swobodny. Zastosowany typ wywiadu przyznaje badaczowi, zdaniem Teresy Bauman i Tadeusza Pilcha, znaczny zakres swobody w formułowaniu pytań, dopuszcza możliwość zmiany ich kolejności i pogłębiania zagadnień przez stawianie pytań dodatkowych (Pilch, Bauman 2001: 95). Plusem tego rodzaju wywiadu jest także możliwość nadawania kierunku rozmowie i wyrażania zainteresowania określonym problemem, co z pewnością było korzystne dla przeprowadzonych badań. Jak piszą Andrea Fontana i James H. Frey, jest to ten typ wywiadu, w którym badacz stara się „zrozumieć złożone zachowania członków społeczeństwa bez narzucania żadnych apriorycznych kategorii, które mogą zawęzić pole badawcze” (Fontana, Frey 2009: 96). David Silverman podkreśla, że na badaczu spoczywa odpowiedzialność za przebieg wywiadu (Silverman 2007: 38), dlatego też badacz powinien nie tylko znać mechanizm jego przeprowadzania, ale również – posługując się słowami Fontany i Freya – „zrozumieć świat respondenta i siły, które mogą zachęcać go do udzielenia odpowiedzi albo powstrzymać od niej” (Fontana, Frey 2009: 121-122).

Uzyskane w czasie wywiadów dane zostały poddane kodowaniu i analizie przy użyciu programu do opracowywania danych jakościowych QDA Miner.

Zebrany podczas wywiadów materiał został podzielony na przypadki (25 wychowawców świetlicy i 25 nauczycieli pracujących w świetlicy). Przypadki opisano za pomocą kodów. Kody utworzyły strukturę porządkującą wypowiedzi respondentów dotyczące czynników istotnych dla analizy świetlicy szkolnej.

Następnie, stosując analizę częstości występowania kodów według określonych w założeniach metodologicznych badań empirycznych dwóch grup badanych: wychowawców świetlicy i nauczycieli pracujących w świetlicy szkolnej, dostrzeżono, jakie działania są podejmowane przez respondentów.

Kolejnym celem badań było uzyskanie informacji o charakterze eksperckim, dotyczących postulowanych kompetencji zawodowych wychowawców świetlicy. Drugi problem badawczy formułowałam zatem w postaci pytania postulatywnego: jakie kompetencje wychowawcy świetlicy uznają za potrzebne do pracy w świetlicy szkolnej będącej miejscem wspomagania rozwoju dziecka? Technika w opisywanych badaniach były grupy fokusowe, do udziału w których zaprosiłam wychowawców świetlic. Nazywane inaczej zogniskowanym wywiadem grupowym (*focus group interview*) bądź wywiadem z grupą tematyczną, są zgodnie z definicją Krzysztofa Rubachy „rozmową badacza z grupą osób badanych, która rozwija lub rozwiązuje problemy (tematy) sformułowane przez badacza” (Rubacha 2008: 147-148). W myśl definicji D.L. Morgan i M.T. Spanish, grupy fokusowe „gromadzą kilku uczestników w celu omówienia tematu będącego przedmiotem wspólnego zainteresowania uczestników oraz badacza” (Wodak, Krzyżanowski 2011: 255). Grupa fokusowa jest prowadzona przez badacza, który rozpoczyna spotkanie tematyczną inspiracją, a następnie kieruje dalszą rozmową formalnie, nadając jej tematyczny kierunek i wywierając wpływ na dynamikę interakcji (Gudkova 2012: 117).

Wychowawcy biorący udział w zogniskowanych wywiadach grupowych wybrani zostali spośród wychowawców świetlicy uczestniczących w wywiadach. Kryterium kwalifikującym wychowawców do udziału w grupach fokusowych było posiadanie wykształcenia kierunkowego oraz zróżnicowany staż pracy w zawodzie, ale nie krótszy niż jeden rok, a także fakt, że w czasie wywiadu chętnie wypowiadali się oni na temat działań podejmowanych w czasie pracy w świetlicy szkolnej, swoją wypowiedź budowali w sposób logiczny, obszernie argumentując prezentowane stanowisko, ich wiedza i zaangażowanie w pracę w świetlicy szkolnej wyróżniała się na tle innych badanych. Wychowawcy ci z racji posiadanego wykształcenia i doświadczenia w pracy w zawodzie stanowili grono ekspertów, których zadaniem było określenie kompetencji potrzebnych wychowawcy do pracy w świetlicy szkolnej będącej miejscem wspomagania rozwoju dziecka.

W czterech grupach fokusowych wzięło udział łącznie 16 wychowawców świetlicy. Dyskusja w czasie grup fokusowych była zogniskowana wokół pięciu obszarów badawczych. Analiza materiału tekstowego uzyskanego ze zogniskowanych wywiadów grupowych była prowadzona na podstawie pytań interpretacyjnych wyznaczających kierunek analizy.

Podczas analizy danych tworzone były ramy kodowania, umożliwiające klasyfikowanie wypowiedzi uczestników grupy fokusowej, oraz siatki kodowania, które pozwoliły identyfikować schematy istniejące w danych. Podstawą do tworzenia ram i siatek kodowania było zakodowanie materiału zebranego w czasie grup fokusowych przy użyciu programu QDA Miner.

## Wyniki badań

Przeprowadzona analiza wyników badań pozwoliła uzyskać informacje na temat postrzegania przez osoby badane pracy w świetlicy szkolnej i przygotowania do niej.

Jak wynika z badań, respondenci wskazują na trzy zasadnicze powody skłaniające ich do podjęcia pracy w świetlicy szkolnej. Ujęte zostały one w tabeli 1.

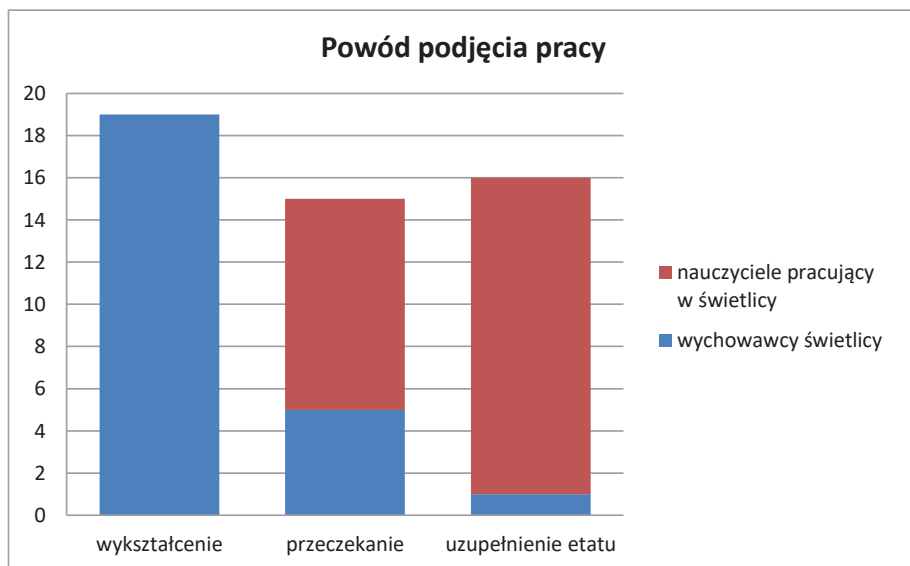
Tabela 1. Powód podjęcia pracy w świetlicy

<b>Powód podjęcia pracy</b>	<b>Liczba respondentów</b>
wykształcenie	19
przeczekanie	15
uzupełnienie etatu	16

Źródło: badania własne.

Istotne z punktu widzenia analizy uzyskanych wyników są rozbieżności w odpowiedziach wychowawców i nauczycieli pracujących w świetlicy. Rozkład odpowiedzi ukazuje wykres 1.

Wykres 1. Powód podjęcia pracy w świetlicy szkolnej



Źródło: badania własne.

Powodem podjęcia pracy w świetlicy dla 19 respondentów było posiadane wykształcenie. Na powód ten wskazali jednak tylko wychowawcy pracujący w świetlicy (19 osób), którzy ukończyli pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą, społeczno-opiekuńczą, resocjalizacyjną i animację kultury. Chęć uzupełnienia etatu skłoniła do pracy w świetlicy 16 badanych. Byli to jednak sami nauczyciele i jeden wychowawca świetlicy. Czynnikiem, który motywował większość z badanych nauczycieli do pracy w świetlicy, była trudna sytuacja zawodowa. Trzecim ze wskazanych przez badanych powodów podjęcia pracy w świetlicy była chęć przeczekania. Respondenci (15 osób) podejmowali pracę w świetlicy w czasie, gdy oczekiwali na inną posadę. W grupie tej znaleźli się wychowawcy (5 osób) i nauczyciele (10 osób).

Zadeklarowane łącznie przez 31 badanych jako powód podjęcia pracy w świetlicy uzupełnianie etatu lub podejmowanie pracy w oczekiwaniu na lepszą posadę może obrazować sytuację, jaka panuje w szkołach podstawowych, gdzie najczęściej to nie nauczyciele wybierają tę pracę, tylko jest ona im przydzielana.

Postrzeganie profesji wychowawcy świetlicy w kategoriach zawodu gorszego sortu, niechcianego i nieplanowanego, znalazło swój wyraz także w braku wiązania swojej przyszłości z pracą w świetlicy szkolnej przez wielu respondentów. Na pytanie: „Czy zamierza Pani/Pan pracować w świetlicy szkolnej?”, respondenci w większości



odpowiedzieli: „Nie” (24 osoby), 17 badanych zadeklarowało chęć kontynuowania pracy w świetlicy, a 9 badanych nie udzieliło jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o ich przyszłe zatrudnienie. Rozkład wyników wśród osób badanych przedstawia tabela 2. W odpowiedziach na to pytanie dość jasno zaznaczyła się różnica pomiędzy wychowawcami i nauczycielami pracującymi w świetlicy. Wśród badanych, którzy nie wiążą przyszłości z pracą w świetlicy szkolnej, było tylko 5 wychowawców świetlicy. Resztę tej grupy stanowili nauczyciele pracujący w świetlicy, którzy przyznali, że traktują tę pracę jedynie jako formę praktyki i tymczasowe miejsce zatrudnienia.

Tabela 2. Deklarowana chęć dalszej pracy w świetlicy szkolnej

Wiązanie przyszłości z pracą w świetlicy	Wychowawcy świetlicy	Nauczyciele pracujący w świetlicy	Razem
tak	14	3	17
nie	5	19	24
trudno powiedzieć	6	3	9

Źródło: badania własne.

Z kolei wśród badanych, którzy wiążą swoją przyszłość z pracą w świetlicy szkolnej, większość stanowią wychowawcy (14 osób). Podkreślają oni, że lubią swoją pracę, że jest to praca, w której czują się dobrze, praca stała, w której posiadają doświadczenie i do której są przyzwyczajeni. Pracę w świetlicy planuje kontynuować także 3 nauczycieli, jednak ich motywacja odbiega znacząco od motywacji badanych wychowawców i wynika raczej z braku perspektyw na pracę w wyuczzonej specjalności.

Wśród badanych niepewnych swojej przyszłości jest 6 wychowawców i 3 nauczycieli. Z jednej strony podkreślają oni trudności, z jakimi zetknęli się w czasie poszukiwania pracy w szkole, i wskazują na radość płynącą ze znalezienia zatrudnienia, z drugiej strony zaznaczają, iż znalezione zatrudnienie nie zaspokaja w pełni ich aspiracji.

W przypadku badanych nauczycieli analiza wyników badań ujawniła odczuwalny brak przygotowania do pracy w świetlicy szkolnej, na który zwróciło uwagę aż 21 z 25 badanych nauczycieli. Analiza porównawcza działań nauczycieli i wychowawców pracujących w świetlicy szkolnej wykazała, że z uwagi na:

- przekonanie nauczycieli o braku swoich kompetencji do pracy w świetlicy;
  - postrzeganie świetlicy jako miejsca jakościowo gorszego do pracy niż klasa szkolna;
  - podkreślanie faktu, że ich pobyt w świetlicy jest czasowo ograniczony, gdyż świetlica nie jest ich podstawowym miejscem pracy;
- są działania, które nauczyciele przypisują tylko wychowawcom świetlicy, a sami sytuują się na pozycji osób jedynie pomagających wychowawcom w pracy.

Wśród działań, których podejmowanie deklarowali prawie wszyscy spośród badanych wychowawców (jednocześnie były to działania, których nie podejmowali badani nauczyciele), znalazła się m.in. aranżacja pomieszczeń w świetlicy, dobór wyposażenia świetlicy, a także opracowanie harmonogramu i regulaminu pracy świetlicy oraz organizacja imprez, zwyczajów i rytuałów świetlicowych.

Tabela 3. Działania podejmowane/niepodejmowane przez wychowawców i nauczycieli pracujących w świetlicy

Działania	Wychowawcy świetlicy		Nauczyciele pracujący w świetlicy	
	podejmuje działanie	nie podejmuje działania	podejmuje działanie	nie podejmuje działania
Aranżacja pomieszczeń w świetlicy	22	3	9	16
Dobór wyposażenia świetlicy	23	2	3	22
Opracowanie regulaminu i harmonogramu pracy świetlicy	24	1	4	21
Organizacja imprez, zwyczajów i rytuałów w świetlicy	24	1	13	12

Źródło: badania własne.

W wyniku analizy uzyskanego w czasie wywiadów materiału ustalono także, że wszystkie z udzielonych odpowiedzi zakodowanych jako „nie podejmuję działań w omawianym zakresie” zadeklarowane zostały przez badanych nauczycieli.

Tabela 4. Deklarowane przez respondentów działania, których nie podejmują w czasie pracy w świetlicy szkolnej

Nie podejmuję działań dotyczących...	Wychowawcy świetlicy	Nauczyciele pracujący w świetlicy
troski o liczbę pomieszczeń świetlicowych, ich wystrój i wyposażenie	1	7
budowania pozytywnej atmosfery w świetlicy	0	4
uzupełniania działań rodziny i wychowawcy klasowego	0	1
organizacji zajęć w świetlicy	0	6
przygotowania świetliczan do bycia członkiem różnych grup	5	13
przygotowania świetliczan do nieulegania stereotypom	0	4
zaspokajania potrzeb świetliczan	0	5
wspierania świetliczan w realizacji zadań rozwojowych	0	4
wspierania rozwoju świetliczan	0	4

Źródło: badania własne.

Przeprowadzone badania empiryczne stały się podstawą do stworzenia wykazu kompetencji profesjonalnych wychowawcy świetlicy. Na podstawie analizy odpowiedzi respondentów ustalono, że specjalistyczne przygotowanie do pracy wyraża się w:

1. wiedzy potrzebnej wychowawcy do pracy w świetlicy szkolnej. Jak wynika z analizy zebranych w czasie badań danych, głównym obszarem wiedzy dla wychowawcy świetlicy jest wiedza o dzieciach spędzających czas w świetlicy obejmująca m.in.:

- znajomość imion i nazwisk dzieci;
- wiadomości na temat ilości czasu spędzanego przez dziecko w świetlicy szkolnej;
- znajomość preferencji, przyzwyczajeń i zainteresowań dzieci spędzających czas w świetlicy;
- informacje na temat aktualnej sytuacji dziecka (samopoczucie, choroby, problemy szkolne i rodzinne);

oraz wiedza na temat specyfiki pracy w świetlicy szkolnej. Wiedza ta pozwala wychowawcom planować i z sukcesem przeprowadzać działania przynależne do specyfiki pracy w świetlicy szkolnej. Jest to zatem wiedza na temat:

- liczby dzieci zapisanych do świetlicy i obecnych w danych momentach dnia/tygodnia;
- przepisów prawa oświatowego odnoszących się do świetlicy szkolnej;
- aranżacji przestrzeni i standardów wyposażenia świetlicy szkolnej;
- atmosfery świetlicy, w tym czynników sprzyjających budowaniu pozytywnej atmosfery świetlicowej;
- funkcji i zadań świetlicy szkolnej;
- obszarów, w których wychowawca świetlicy może uzupełniać działania rodziny i wychowawcy klasowego;
- regulaminu i harmonogramu pracy świetlicy szkolnej;
- rodzajów zajęć świetlicowych;
- zwyczajów, rytuałów i imprez świetlicowych;
- organizacji pracy świetlicy szkolnej w zgodzie z wymaganiami szkoły, w której znajduje się świetlica;
- przygotowania dzieci do pełnienia ról społecznych związanych z przynależnością do różnych grup;
- sposobów eliminowania stereotypów i uprzedzeń ze wspólnoty świetlicowej;
- sposobów rozwiązywania konfliktów;
- wyrażania emocji w sposób społecznie akceptowany;
- wspomagania rozwoju dzieci spędzających czas w świetlicy w sferze fizycznej, emocjonalnej, poznawczej, społecznej i duchowej;
- zaspokajania potrzeb świetliczan;
- wspomagania świetliczan w realizacji zadań rozwojowych typowych dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym;
- roli wychowawcy w świetlicy;
- oczekiwań stawianych wychowawcom świetlicy;
- doskonalenia zawodowego wychowawcy świetlicy.

2. umiejętnościach potrzebnych wychowawcy świetlicy w czasie wykonywania swojej pracy:

- umiejętność aranżacji pomieszczeń świetlicowych;
- umiejętność doboru elementów stanowiących wyposażenie świetlicy;
- umiejętność dostosowania przestrzeni (liczba sal) do liczby dzieci i podejmowanych przez nie aktywności;
- umiejętność stworzenia w świetlicy atmosfery sprzyjającej wszechstronnemu rozwojowi świetliczan;
- umiejętność doboru realizowanych funkcji i zadań świetlicy do momentu dnia/tygodnia;
- umiejętność współpracy pomiędzy wychowawcami;

- umiejętność inicjowania działań mających na celu uzupełnienie działań podejmowanych przez rodzinę i wychowawcę klasowego dzieci;
  - umiejętność opracowania planu pracy, regulaminu i harmonogramu pracy świetlicy szkolnej;
  - umiejętność inicjowania zwyczajów, rytuałów i imprez świetlicowych;
  - umiejętność organizacji zajęć świetlicowych uwzględniających pięć sfer aktywności dziecka (cielesna, poznawcza, emocjonalna, społeczna, duchowa);
  - umiejętność doboru metod i form pracy do warunków panujących w świetlicy;
  - umiejętność przygotowania dzieci do pełnienia ról społecznych związanych z przynależnością do różnych grup;
  - umiejętność rozwijania u świetliczan zdolności nieulegania stereotypom i uprzedzeniom;
  - umiejętność pokazania dzieciom sposobów rozwiązywania konfliktów;
  - umiejętność rozwijania u dzieci zdolności do wyrażania emocji w sposób akceptowalny społecznie;
  - umiejętność zaspokajania potrzeb fizjologicznych, bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego, uznania i samorealizacji dzieci w warunkach świetlicowych;
  - umiejętność pomocy dziecku w czasie jego pobytu w świetlicy szkolnej w realizacji zadań rozwojowych typowych dla bycia w wieku wczesnoszkolnym;
  - umiejętność organizacji zajęć wspomagających rozwój dzieci spędzających czas w świetlicy szkolnej w sferze fizycznej, emocjonalnej, poznawczej, społecznej i duchowej;
  - umiejętność wykreowania własnej wizji świetlicy.
3. posiadaniu cech charakteru sprzyjających wykonywaniu pracy na stanowisku wychowawcy świetlicy, takich jak: wyrozumiałość, konsekwencja, cierpliwość, elastyczność, empatia, energiczność, komunikatywność, kreatywność, optymizm, spostrzegawczość.

## Zakończenie

Czy możemy oczekiwać specyficznych kompetencji w zakresie wspomaganie rozwoju dziecka oraz celowej działalności dotyczącej wielu aspektów pracy w świetlicy szkolnej, jeżeli z mocy prawa w świetlicy zatrudniani są z bardzo różnych powodów nauczyciele pracujący w szkole? Uważam, że tak. Można tego wymagać od osób świadomie przyjmujących na siebie obowiązki wynikające z roli zawodowej wychowawcy świetlicy. Wyrażam życzenie, aby osoby, które pracują w świetlicy szkolnej, miały poczucie istotności pełnionej przez siebie roli, a wykonując swoją pracę, przyczyniały się

do postrzegania świetlicy szkolnej jako miejsca uczestniczącego w procesie wspomagania rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Przeprowadzone badania ukazują świetlicę jako miejsce swoiste, które ma potencjał, aby aktywnie uczestniczyć w procesie wspomagania rozwoju dziecka, jednak z uwagi na specyficzne warunki pracy w tym miejscu konieczne jest zatrudnianie w niej osób o odpowiednich kwalifikacjach i predyspozycjach.

Badania empiryczne stały się podstawą do stworzenia wykazu kompetencji profesjonalnych wychowawcy świetlicy i udowodniły, że właśnie braki w wiedzy i niedostatki umiejętności, a także posiadanie cech charakteru, które utrudniają lub wręcz uniemożliwiają podejmowanie niektórych działań przynależnych do specyfiki pracy w świetlicy szkolnej, były dla osób badanych największą przeszkodą w profesjonalnym wykonywaniu swoich obowiązków. Braki te szczególnie uwidaczniały się w przypadku badanych nauczycieli, którzy otwarcie przyznawali, że nie czują się przygotowani do pracy w świetlicy szkolnej. Analiza porównawcza działań nauczycieli i wychowawców pracujących w świetlicy szkolnej wykazała, że są działania, które z uwagi na przekonanie o braku swoich kompetencji nauczyciele przypisują tylko wychowawcom świetlicy, a sami sytuują się na pozycji osób jedynie pomagających wychowawcom w pracy.

Dlatego sensowne wydaje się profesjonalne przygotowanie do pracy w świetlicy szkolnej. Wychowawcy świetlicy powinni być przygotowani zarówno w zakresie teorii, jak i praktyki do podjęcia pracy w specyficznych warunkach, jakie oferuje im świetlica szkolna. Baza, jaką stanowi posiadanie wykształcenia kierunkowego, ułatwia wychowawcom świetlicy identyfikację zawodową, może być podstawą do budowania świadomości pełnionej roli zawodowej, by w perspektywie czasu wychowawca mógł rozwijać refleksyjność wobec siebie w roli wychowawcy świetlicy oraz planować rozwój osobowy i profesjonalny.

## Bibliografia

- Bielski J. (2010). *Kompetentny nauczyciel*, „Lider”, nr 7-8.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą*, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Dudzikowa M. (1994). *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa: PWN.
- Dylak S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Fontana A., Frey J.H. (2009). *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania*, [w:] M.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, tom 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Godyla B. (2014). *Zabawy stolikowe na zimowe popołudnia w świetlicy*, „Świetlica w Szkole”, nr 4.

- Gromelska A. (2014). *Wietnamska przygoda w świetlicy*, „Świetlica w Szkole”, nr 2.
- Gudkova S. (2012). *Wywiad w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hoffmann J. (2013). *Spotkanie z muzyką w świetlicy*, „Świetlica w Szkole”, nr 3.
- Hoffmann J. (2015). *W świetlicy nigdy się nie nudzimy: gry i zabawy na każdy dzień roku szkolnego*, „Świetlica w Szkole”, nr 6
- Kmita D. (2014). *Grupy cyrkowe w świetlicy*, „Wychowawca”, nr 11.
- Kukla M. (2017). *Gry i zabawy teambuildingowe w świetlicy*, „Świetlica w Szkole”, nr 5.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli – między anomią a autonomią*, Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska-Kowal B. (1995). *Zadania zawodowe nauczyciela i ich wartościowanie*, [w:] G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, Białystok: Trans Humana.
- Marek Z. (2017). *Wychowanie integralne podstawą rozwoju osoby*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 12, nr 1(43).
- Maszke A. (2010). *Tok przygotowania badań*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: GWP.
- Piecuch A. (2011). *Multimedialne kompetencje nauczycieli*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Pietkiewicz M. (red.). (1985). *Świetlica pomostem między rodziną a szkołą. Materiały pomocnicze dla wychowawców świetlic*, Warszawa: Instytut Kształcenia Nauczycieli.
- Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rakowiecka A. (2003). *Pedagogika zabawy w świetlicy szkolnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli z dnia 1 sierpnia 2017 (Dz.U. 2017, poz. 1575.)
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ryba G. (2013). *Ogólnorozwojowe zabawy ruchowe w świetlicy*, „Świetlica w Szkole”, nr 2.
- Silverman D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2010). *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: GWP.
- Stech K. (2002). *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] K. Ferenc, Kocioł E. (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Wodak R., Krzyżanowski M. (red.). (2011). *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Warszawa: Łośgraf.

## ADRES DO KORESPONDENCJI

dr Agnieszka Kaczor  
e-mail: agniesia.kaczor@autograf.pl